

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗІОНА**

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

13(2)/2023

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2023

Порівняльна професійна педагогіка № 2 (Т. 13), 2023 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2023. – 138 с.

*Журнал включено до міжнародних наукометричних баз (Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ResearchGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat та ін.)
Перерестровано і включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія Б)
(Наказ МОН № 886 від 02.07.2020)*

Офіційна вебсторінка журналу: <https://cpp.khmn.u.edu.ua/index.php/cpp/about>

ISSN 2308-4081

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки

НАУКОВА РАДА

Голова:

Кремень В. Г. – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

Члени:

Матвієнко О. В. – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет

Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України,
акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України

Скиба М. Є. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, Хмельницький національний університет

Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Заступник головного редактора:

Авшенюк Н. М. – д. пед. н., проф., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Відповідальний секретар:

Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

Технічний секретар:

Лапшина О.О. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Гуревич І. Р. – д. філол. наук, проф., Інститут обробки знань Дармштадського технічного університету, Німеччина

Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Іконнікова М. В. – д. пед. наук, проф., Хмельницький національний університет

Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет

Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Університет ім. Я. Кохановського в м. Кельце

Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Пазюра Н. В. – д. пед. н., проф., Київський національний авіаційний університет

Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет

Пуховська Л. П. – д. пед. н., проф., ДЗВО "Університет менеджменту освіти" НАПН України

Скиба К. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Третько В. В. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Шльосек Ф. – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки

імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща–Україна», Польща

Шнядковскі М. – д. хабіліт., проф., проф. кафедри методів і технік навчання факультету основ техніки Люблінської політехніки, Польща

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 6 від 30.11.2023)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023
© Хмельницький національний університет, 2023

**NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT
EDUCATION**

**KHMELNYTSKYI NATIONAL UNIVERSITY
CENTER OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY**



**COMPARATIVE
PROFESSIONAL
PEDAGOGY**

13(2)/2023

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2023

Comparative Professional Pedagogy (2023), Volume 13, Issue 2: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk].
Kyiv–Khmelnyskyi : KhNU. – 138 p.

*The journal is abstracted and indexed in international scientific services
(Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ResearchGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat etc.)
Re-registered as a professional medium in Ukraine in "Pedagogical Sciences" field (category B)
(Order № 886 as of 02.07.2020 of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine)
The official webpage of the journal: <https://cpp.khmmu.edu.ua/index.php/cpp/about>
ISSN 2308-4081*

Founders:

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education
Khmelnyskyi National University
Center of Comparative Professional Pedagogy

SCIENTIFIC BOARD

Head:

Kremen V. G. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Member of NASc and NAPS of Ukraine, President of NAPS of Ukraine

Members:

Khomych L. O. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Matviyenko O. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Kyiv National Linguistic University

Nychkalo N. G. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Full Member of NAPS of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

Skyba M. Ye. – Dr. Sc. in Technology, Full Prof., Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief:

Bidyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Deputy editor-in-chief:

Avshenyuk N. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Senior Staff Scientist, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Executive Secretary:

Sadovets O. V. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

Technical secretary:

Lapshyna O. O. – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

EDITORIAL BOARD MEMBERS

Gurevych I. R. – Dr. Sc. in Philology, Prof., Knowledge Processing Institute of Darmstadt Technical University, Germany

Desiatov T. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., B. Khmelnytskyi Cherkassy National University

Ikonnikova M. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Kozybovska I. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Uzhgorod National University

Leshchenko M. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., The Jan Kochanowski University in Kielce

Lukyanova L. B. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

Ohiyenko O. I. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

Paziura N. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., National Aviation University

Petruk N. K. – Dr. Sc. in Philosophy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Pukhovska L. P. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the University of Education Management of NAPS of Ukraine

Skyba K. M. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Tretko V. V. – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

Shlyosek F. – Dr. hab., Full Prof., Director of the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy

of Special Education, foreign member of NAPS of Ukraine, Head of scientific society "Poland–Ukraine", Poland

Szmiadkowsky M. – Dr. hab., Full Prof., Prof. of the Department of Methods and Techniques of Teaching, Faculty of Engineering, Lublin Polytechnic, Poland

Certificate of the State registration of a published mass medium KB series № 17801-6651P as of 29.03.2011

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi National University

(Protocol № 6 dated 30.11.2023)



ЗМІСТ/CONTENTS

Лілія Барановська, Тетяна Гарнавська СТРУКТУРА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ	7
Olha Orlovska, Olena Martyniuk NON-TRADITIONAL METHODS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE USA	16
Віталій Бондар ПРОБЛЕМА ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПЛОЩИНІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ	25
Дмитро Бідюк СИСТЕМА ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США	34
Olesia Sadovets EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: IMPLEMENTING EXPERIENCE AND PRACTICE OF EUROPEAN COUNTRIES	43
Маргарита Дзюба, Юрій Губін, Сергій Вецало СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У БРИТАНСЬКОМУ ДОСВІДІ	55
Кирил Котун ПРОФЕСІЙНА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ ОСВІТИ З ХАРЧУВАННЯ ТА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У ШКОЛАХ НОРВЕГІЇ	62
Василь Шунков, Микола Рудніченко ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ ФАРМАЦІЇ (MPharm) В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	69
Anastasiia Prydoloba INTERDISCIPLINARY INTERACTIONS IN APPLIED LINGUISTICS: A CANADIAN PERSPECTIVE	78
Майя Сова ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ	84
Юрій Музика ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ	92



Олександр Суцяга СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	100
Єва Чопак ОКРЕМІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ	107
Марія Білан СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ-МІГРАНТАМИ: КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ	117

ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ.....	126
---	-----



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-1

Доктор педагогічних наук, професор **ЛІЛІЯ БАРАНОВСЬКА**,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Україна
E-mail: liliya03.05@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3437-7995

Кандидат педагогічних наук, доцент **ТЕТЯНА ТАРНАВСЬКА**,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна
E-mail: tarnavskaya@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-7397-6181

СТРУКТУРА СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТУРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

АНОТАЦІЯ

Процеси глобалізації та цифровізації суспільства зумовили необхідність суттєвих змін в освіті. Система вищої освіти України, яка прагне наблизитись до європейських стандартів, адаптується до нових реалій у надскладних умовах військового часу. Вивчення досвіду Турецької Республіки, яка бере активну участь у Болонському процесі, та її потенціалу для адаптації до сучасних викликів стають дедалі більш актуальним для нашої країни.

Метою дослідження є вивчення та аналіз структури вищої освіти Турецької Республіки, особливостей функціонування цієї системи в умовах євроінтеграції задля подальшого порівняння її із системою вищої освіти України та виявлення позитивного досвіду для запозичення щодо вдосконалення її організаційного спрямування та змістового наповнення. Розглянуто різні типи навчальних закладів, такі як університети, коледжі, професійно-технічні училища, прикладні й дослідницькі центри, відділи та факультети відкритої освіти. Проаналізовано їх призначення, структуру, тривалість навчання, ступені та кваліфікації. Досліджено особливості державних та приватних університетів. Порівняно ступінь автономії державних і приватних університетів у формуванні своєї місії та освітньої філософії, джерела їх фінансування та наявність фінансової підтримки від держави.

Визначено роль міжнародної акредитації програм як засобу підвищення репутації університетів, залучення іноземних студентів та викладачів. Зазначено, що дедалі актуальнішим для вищої освіти в Туреччині стає інтернаціоналізація, що виявляється в програмах обміну, подвійних дипломах та залученні іноземних студентів і викладачів. Проаналізовано причини різної інтенсивності проведення наукових досліджень в державних і приватних університетах. Звернено увагу на партнерства університетів із галузевими організаціями для реалізації спільних прикладних дослідницьких проектів, орієнтованих на конкретні потреби галузі, що позитивно впливає на конкурентоспроможність їхніх випускників на ринку праці. Констатовано, що пріоритетом для подальшого розвитку вищої освіти в Туреччині є підготовка кваліфікованих науково-педагогічних працівників.

Ключові слова: вища освіта, Турецька Республіка, система освіти, приватний університет, європейські стандарти, університетські дипломи, тренди в освіті.



THE STRUCTURE OF HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE REPUBLIC OF TURKEY

ABSTRACT

The processes of globalization and digitalization of society and the pandemic necessitated significant changes in education. The system of higher education in Ukraine, which strives to get closer to European standards, is adapting to new realities in the extremely difficult conditions of wartime. Studying the experience of the Republic of Turkey, which is actively participating in the Bologna process, and its potential for adaptation to modern challenges are becoming more and more relevant for our country.

The aim of the research is to analyze the structure of higher education in the Republic of Turkey, and the peculiarities of its functioning within the framework of European Integration. Further comparing it with the higher education system in Ukraine and identifying advantageous practices will provide ways to improve the organization and content of the Ukrainian higher education system. The article examines the main aspects of the higher education system in Turkey. Different types of educational institutions are considered. Their purpose, structure, duration of study, degrees, and qualifications were analyzed. Peculiarities of state and private universities are studied. The degree of autonomy of public and private universities in the formation of their mission and educational philosophy, sources of their funding, and availability of financial support from the state are compared.

The role of international accreditation of programs as a means of increasing the reputation of universities as well as attracting foreign students and teachers is defined. It is noted that internationalization is becoming more and more relevant for higher education in Turkey, which is reflected in exchange programs, double degrees, and the involvement of foreign students and teachers. The reasons for the different intensity of scientific research in state and private universities are analyzed. Attention is drawn to the partnerships of universities with industry organizations for the implementation of joint applied research projects focused on the specific needs of the industry. It was concluded that the priority for the further development of higher education in Turkey is training of qualified scientific and pedagogical staff.

Keywords: *higher education, Republic of Turkey, education system, private university, European standards, university degrees, education trends.*

ВСТУП

Через глобальну цифровізацію суспільства та пандемію освіта в усьому світі зазнає суттєвих змін. Адаптація системи вищої освіти України до нових умов відбувається у надскладний час військового стану. Досвід різних країн стає дедалі актуальнішим для анонсованих Міністерством освіти і науки України реформ, що мають на меті наближення вищої освіти нашої країни до європейських стандартів. Нас зацікавив досвід Турецької Республіки, система вищої освіти якої активно реформується і успішно бере участь у Болонському процесі. Як справедливо зазначає І. Покровська, «реформування національної системи в Турецькій Республіці характеризується пошуком оптимальної відповідності між сформованими традиціями й новими ідеями» (Покровська, Салахатдінова, 2019).



МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою нашого дослідження є вивчення структури вищої освіти Турецької Республіки задля подальшого порівняння з організацією вищої освіти в Україні та виявлення позитивного досвіду для запозичення.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологія дослідження включає аналіз законодавчої та нормативної бази, яка регулює систему вищої освіти Турецької Республіки, систематизацію та узагальнення наукової літератури, документальної бази щодо підготовки фахівців у закладах вищої освіти Туреччини, інформації, оприлюдненої та офіційних урядових і довідкових веб-ресурсах, та порівняльний аналіз інформації, розміщеної на веб-сайтах університетів.

Особливу увагу у рамках нашого дослідження приділено працям вітчизняних учених, зокрема І. Покровської та Е. Салахатдінової (2019) щодо досліджень системи вищої освіти Туреччини, а також зарубіжних авторів, таких як: К. Каракутук (K. Karakütük, 1990), А. Топуз (A. Topuz, 2023), Х. Тосун (H. Tosun, 2020), Ф. Яман (F. Yaman, 2023) та інших.

У процесі дослідження використано такі теоретичні та емпіричні методи, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Структура вищої освіти в Туреччині базується на багаторівневій системі. Відповідно до Закону про вищу освіту Турецької Республіки (YOK, 1981), до вищих навчальних закладів належать університети (*üniversitesi*) та інститути високих технологій (*yüksek teknoloji enstitüleri*) з їхніми факультетами (*fakülteler*), інститутами (*enstitüler*), коледжами (*yüksekokullar*), консерваторіями (*konservatuvarlar*), дослідницькими та прикладними центрами (*araştırma ve uygulama merkezleri*), а також професійно-технічними школами (*meslek yüksekokulları*), за умови, що вони не пов'язані з інститутом високих технологій і не мають комерційної мети.

Університет є закладом найвищого рівня з науковою автономією та публічною правосуб'єктністю, який складається з факультетів, інститутів, коледжів та подібних організацій і підрозділів. Він забезпечує високий рівень освіти, наукових досліджень, публікацій та консультацій.

Інститут високих технологій також має публічну правосуб'єктність і наукову автономію та на високому рівні здійснює дослідження, освітню діяльність, виробництво, публікації та проводить консультації, особливо в галузі технологій. Інститути як підрозділи вищої освіти в університетах часто афілійовані з ними й зосереджені на післядипломній освіті та спеціалізованих галузях досліджень. Вони забезпечують наукові дослідження та практику в університетах і на факультетах в більш, ніж одній галузі науки. До факультету можуть бути приєднані підрозділи.

Коледж (*koleji*) є проміжною сходинкою, де можна за два роки отримати асоційований ступінь або диплом з певної дисципліни, а згодом перевестися до університету для подальшого навчання. Професійно-технічне училище має на меті підготовку кваліфікованих кадрів для певних професій, забезпечує дворічне навчання у два або три семестри на рік і присудження наукових ступенів. У прикладних і дослідницьких центрах освіта, практика та дослідження здійснюються для підтримки деяких професійних галузей та задоволення їхніх прикладних потреб.

Відділ визначається як навчальний, науково-дослідницький та прикладний підрозділ факультетів і коледжів, який складається з відділень науки і мистецтва, що



утворюють єдине ціле за призначенням, обсягом і якістю. Відділи, пов'язані з ректоратом і можуть бути створені для забезпечення спільних курсів для різних підрозділів вищої освіти.

Факультети відкритої освіти (*açık öğretim fakültesi*) надають можливість здобувати вищу освіту за програмами бакалаврату та асоційованого ступеня через самонавчання та онлайн-ресурси. Окрім факультету відкритої освіти, деякі університети пропонують програми дистанційної освіти через онлайн-платформи, що робить вищу освіту доступною для широкої аудиторії.

Університети поділяються на державні та приватні. Державні університети (*devlet üniversiteleri*) створюються та керуються державою. Вони надають ступінь бакалавра (4 роки навчання, а стоматологія, ветеринарія і медицина – 6 років), магістра (1,5–2 роки) та доктора наук (3–5 років).

У Рейтинг світових університетів QS (*QS World University Rankings*) 2023 року увійшли 24 турецьких університети, з яких 19 є державними (*QS World University Rankings. Top global universities, 2023*). Найвищий рейтинг отримав Університет Коч (*Koç Üniversitesi, KU*) – приватний некомерційний навчальний заклад, заснований у 1993 році у місті Стамбул. Методологія, використана QS для розрахунку рейтингу, включає такі показники: *академічна репутація* (30 % загального балу) пов'язана з академічною досконалістю та науковою повагою у світі; *співвідношення викладачів/студентів* (10 %) – класичний показник кадрових ресурсів для забезпечення студентів, що включає викладацьку майстерність, розмір груп, розробку навчального плану, проведення лабораторних робіт і семінарів, душпастирство тощо; *цитування результатів опублікованих досліджень* (20 %); *репутація серед роботодавців* (10 %); *інтернаціоналізація* (10 %) – вираховується як відсоток іноземних студентів та співробітників і відображає прагнення університету до глобальної співпраці та привабливості. На інші показники припадає 20 %. Починаючи з 2024 року, QS змінив процентне співвідношення та запровадив три нові індикатори для відображення зрушень у вищій освіті: міжнародна дослідницька мережа (спроможність створювати та підтримувати дослідницькі партнерства та всесвітні мережі співпраці), результати працевлаштування (здатність забезпечити високий рівень працевлаштування для випускників) та стійкість (прагнення до більш сталого існування).

Державні університети зазвичай мають великі, сучасно обладнані університетські містечка з бібліотеками, дослідницькими центрами та спортивними спорудами. Розмір приватних університетів варіюється від компактних до розташованих в кількох локаціях в містах і селищах по всій країні. Прикладом є Близькосхідний технічний університет (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ODTÜ*) в Анкарі. Площа його університетського містечка становить 4500 гектарів, а площа лісів – 3043 гектари, включаючи озеро Еймір, доступне для веслування, риболовлі, пікніків та загального відпочинку студентів (*Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ODTÜ, 2023*). Державні університети переважно мають більші розміри класів і більші співвідношення студентів і викладачів, особливо на популярних факультетах. Це інколи призводить до меншої індивідуальної уваги до студентів. Приватні університети для покращення співвідношення студенти-викладач і створення більш персоналізованого навчального середовища інколи йдуть на зменшення розмірів груп студентів.

Ступінь інституційної автономії академічної установи як рівень незалежності та повноважень щодо прийняття рішень.



Державні університети дотримуються національної політики та встановлених урядом правил і норм щодо академічних та адміністративних питань. Рішення, пов'язані з розподілом бюджету, академічними програмами та ключовими адміністративними призначеннями, підлягають затвердженню урядом, який має представників у складі ради університету.

Приватні університети також підпадають під державне регулювання та нагляд, але вони є більш гнучкими у формуванні своєї місії, бачення та освітньої філософії. Вони мають більшу автономію у виборі адміністративних структур і прийнятті інституційних рішень, не пов'язані урядовими постановами та можуть розробляти свою академічну й адміністративну політику. Приватні університети створюються приватними організаціями, фондами або окремими особами та мають власні керівні органи, якими зазвичай керує опікунська рада або рада директорів. Ради відіграють ключову роль у процесі прийняття рішень і призначення президента чи ректора університету. Приватні університети розробляють свої навчальні програми відповідно до потреб ринку і мінливих освітніх тенденцій. Ця гнучкість дозволяє їм запроваджувати нові спеціалізовані програми швидше, ніж в державних університетах.

Фінансування та фінансова підтримка

У державному університеті зарплати викладачів, розвиток інфраструктури, дослідницькі проекти та інші витрати фінансуються урядом з державного бюджету. Уряд визначає бюджетні асигнування, а університети мають обмежений контроль над своїми фінансовими ресурсами. Приватні університети не отримують значного фінансування від уряду, а фінансуються з різних джерел, зокрема з платні за навчання, пожертв і благодійних внесків, корпоративного спонсорства, грантів на дослідження тощо. Державні університети мають доступ до фінансованих державою дослідницьких грантів і проектів та можуть отримувати фінансування від національних і міжнародних дослідницьких організацій. Приватні університети, своєю чергою, мають менше ресурсів і обмежений доступ до фінансованих державою грантів та державної підтримки або субсидій на дослідницькі програми й ініціативи. Проте вони успішно встановлюють партнерські відносини з промисловістю, залучають фінансування для конкретних наукових напрямів, зосереджуються на розбудові міцних мереж випускників і пошуку пожертвувачів від окремих осіб, фондів і корпорацій для підтримки своєї діяльності та покращення матеріально-технічного забезпечення. Вони активніше залучають інвестиції з-за кордону.

Вартість навчання

На відміну від державних університетів, які субсидуються урядом, вартість навчання в приватних університетах є вищою і залежить від закладу та програми навчання. Проте деякі приватні університети Туреччини також надають стипендії та фінансову допомогу кращим студентам і студентам з обмеженими фінансовими можливостями. Цього вимагає жорстка конкуренція. Рада вищої освіти Туреччини (YÖK) контролює фінансову політику приватних університетів. У вересні 2023 року вона закликала приватні заклади вищої освіти переглянути структуру оплати та не стягувати додаткову річну плату зі студентів, які вимушені пройти курс повторно або перевищують стандартний період навчання. Генеральна асамблея вищої освіти визначила, що платня базуватиметься виключно на курсі або семестрі, які потребують повторення і, незалежно від обставин, не перевищуватиме суму, розраховану за курс або кредит, встановлений для конкретного семестру (Daily Sabah, 2023).



Освітні програми та акредитація

Навчальні програми в державних і більшість програм в приватних університетах акредитовані Радою вищої освіти та узгоджені з цілями й пріоритетами національної освіти. Національна акредитація гарантує відповідність якості освіти стандартам, встановленим Радою вищої освіти. Приватні університети є більш гнучкими щодо розроблення навчальних програм. Вони прагнуть досягти успіху в спеціалізованих галузях навчання і мають набір академічних програм, спрямованих на задоволення потреб конкретних галузей або професій. Таким чином, вони легше адаптуються до мінливих вимог ринку. Акцент на отриманні практичних навичок і досвіду шляхом стажування та співпраці з галуззю підвищує конкурентоспроможність студентів приватних університетів на ринку праці.

Міжнародна акредитація програм є ще одним засобом підвищення репутації, демонстрації відповідності світовим освітнім стандартам та залучення іноземних студентів і викладачів. Зростає кількість програм англійською мовою, особливо на рівні післядипломної освіти.

Інтернаціоналізація освіти

Інтернаціоналізація стає дедалі більш актуальним аспектом вищої освіти для обох типів університетів в Турецькій Республіці. Рівень міжнародної присутності та залучення іноземних студентів і викладачів залежить від стратегії, ресурсів та відкритості університету до глобальних викликів. Все більшої популярності набувають програми академічного обміну Еразмус+ (Erasmus+), Мевлана (Mevlana Değişim Programı та Mevlana İkili Değişim Programı), програма імені Жана Моне (Jean Monnet Actions), спільні програми та програми подвійних дипломів (Joint and Double Degree Programs) та програми імені Фулбрайта (Fulbright Programs), які відрізняються за обсягом, джерелами фінансування та цільовими країнами. Програма Mevlana фінансується турецьким урядом і, на відміну від програми обміну Фарабі (Farabi Değişim Programı), яка надає можливість студентам і викладачам турецьких університетів навчатися або працювати в інших вітчизняних закладах, забезпечує академічний обмін з країнами-партнерами.

Обсяг наукових досліджень

Державні університети мають більш усталені дослідницькі традиції завдяки державній підтримці та значному фінансуванню, яке спрямовується на створення сучасно обладнаних лабораторій та дослідницьких центрів і співпрацю з іншими академічними установами та галузями. Високою є публікаційна активність викладачів та їхня участь у міжнародних і спонсорованих урядом дослідницьких проектах, які варіюються від фундаментальних досліджень до прикладних проектів, спрямованих на вирішення соціальних та економічних проблем. Рада вищої освіти та інші державні органи активно заохочують державні університети робити внесок у розвиток знань через дослідження та інновації.

Обсяг наукових досліджень приватних університетів є відносно меншим через обмежені фінансові бюджети. Проте міцні зв'язки з галузевими партнерами та організаціями призводять до спільних дослідницьких проектів, спрямованих на конкретні потреби галузі. Прагнучи подолати розрив між академічним середовищем і бізнесом, приватні університети надають перевагу прикладним дослідженням і підприємництву, заохочуючи студентів і викладачів до підприємницької діяльності.

Міжнародні партнерства та співробітництво

Університети Турецької Республіки прагнуть розвивати міжнародні партнерства та співробітництво з іноземними університетами, науковими організаціями



та промисловими підприємствами, оскільки таким чином розширюються можливості для залучення міжнародних викладачів, проведення спільних наукових досліджень та обміну студентами. Державні університети приваблюють значну кількість іноземних студентів різноманітністю навчальних програм, нижчою вартістю навчання та позитивною репутацією, а приватні досягають цієї мети, надаючи широкий вибір англійських програм студентам, які не володіють турецькою мовою, та пропонуючи демократичні умови вступу. На відміну від державних університетів, які вимагають вступного іспиту YOS, вони часто замінюють його іспитом з англійської мови.

Університети мають закрити та просту у використанні інтегровану інформаційну систему управління, що забезпечує безперервний контроль та швидке вирішення проблем. Оскільки програма є веб-версією, отримати доступ до неї можна з будь-якого місця, де є підключення до Інтернету. Вхід до системи здійснюється за допомогою студентського номера або облікового запису. Програма надає детальну інформацію про попередній сеанс під час кожного входу, статистику успішності за всі семестри, розклад іспитів, конспекти лекцій, інформацію про викладачів та їхнє навантаження, повідомлення та консультації від викладачів, відомості про пропуски занять, про переміщення студентів в іншу групу та зміну форми навчання, інформацію про вартість навчання та банківські реквізити для оплати, можливість вибору мови для іноземних студентів, анкету опитування щодо задоволеності послугами, технічну підтримку в режимі онлайн. Належним чином підтримується безпека даних. З метою вдосконалення системи управління всім зацікавленим надається можливість поділитися своїми думками та пропозиціями або залишити відгук в інтегрованій системі управління якістю (Memnuniyet Yönetim Sistemi Bildirim Formu, BKYS).

Для студентів є обов'язковим відвідування 70 % усіх теоретичних і 80 % усіх прикладних курсів. На початку семестру або року студент повинен внести плату за навчання, завершити процес проходження курсу та поновити свою реєстрацію. На прикладі Університету Кіршехір Ахі Евран бачимо, що політика університетів Туреччини доволі м'яка по відношенню до студентів, які порушують це правило. Система іспитів складається із семестрових письмових або практичних іспитів з курсів, які вимагають особистих навичок, а також проміжного іспиту (ara sınavı), підсумкового іспиту (sonu sınavı), першого перескладання (bütünleme sınavı), повторного перескладання (mazeret sınavı), іспиту з проходження літньої практики (yaz stajı sınavı), іспиту на звільнення від проходження загального обов'язкового курсу (ingilizce yeterlilik (muafiyet) sınavı) з іноземної мови або комп'ютерної грамотності (muafiyet sınavı) (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, KAEÜ, 2011).

Види освіти в Турецькій Республіці визначаються як формальна освіта, яка надається за пропозицією відповідних рад, за схваленням Сенату та Ради вищої освіти, а також середня, неформальна, відкрита, зовнішня та дистанційна освіта (KAEÜ, 2011). Сьогодні формальна та неформальна освіта взаємно підтримують і доповнюють одна одну. Виконуючи важливі функції в реалізації освіти впродовж життя, неформальна освіта привертає дедалі більше уваги (Topuz, 2023; Yaman et al., 2023; Karakütük, 1990); неформальну освітню діяльність визначають як таку, що здійснюється з метою надання інформації дорослим на додаток до школи, щоб забезпечити подальший розвиток отриманої ними освіти, привести їх у суспільство як грамотних або розвивати їх у різних професіях.

Досліджуючи шляхи модернізації системи вищої освіти країни, турецькі вчені дійшли висновку про необхідність відповідних змін і пропонують низку



рекомендацій щодо її вдосконалення. На необхідності ретельного оцінювання продуктивності системи вищої освіти для підтримки ефективного інституційного функціонування та структурних змін у системі вищої освіти наголошує Х. Тосун (H. Tosun). Він пропонує змінити систему менеджменту та управління університетами – керування закладами вищої освіти має здійснюватися опікунськими радами, осторонь від місцевого тиску та політики. Науковець дотримується думки, що сфери навчання в університетах мають бути переосмислені, але така структурна зміна потребує радикальних рішень у сфері дворічної професійно-технічної освіти. Автор також переконаний, що є потреба у внесенні законодавчих змін щодо можливості університетів створювати власні ресурси та розподілу бюджету на основі результативності. Університети повинні мати гнучку структуру з точки зору диверсифікації своїх ресурсів. Проте найфундаментальнішою проблемою системи вищої освіти в Туреччині Х. Тосун називає відсутність достатньої кількості підготовлених кадрів. Розвиток кваліфікованих людських ресурсів, на його думку, має передувати збільшенню державних витрат на одного студента (Tosun, 2020).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Досвід Турецької Республіки має допомогти адаптації вищої освіти України до нових умов розвитку суспільства, яка відбувається у надскладний час військового стану. Його запозичення сприятиме виконанню анонсованих Міністерством освіти і науки України реформ, що мають на меті наближення освіти нашої країни до європейських стандартів. Подальші розвідки потребують порівняння систем вищої освіти Турецької Республіки та України для розробки рекомендацій щодо застосування позитивного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА

1. Daily Sabah (2023). *YÖK revises extra tuition fees charged by Türkiye's private unis*. Retrieved from <https://11l.ink/f10QV>
2. Karakütük, K. (1990). Yaygın Eğitim Harcamalarının Değerlendirilmesi [Оцінка витрат на неформальну освіту] (1975-1988). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23 (1), 195–211. Режим доступу https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000849
3. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, KAEÜ (2011) *Önlisans ve Lisans Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği*. *Resmî Gazete Tarihi. Resmî Gazete Sayısı: 28074*. [Положення про додипломну та додипломну освіту та іспити. Номер Офіційного вісника: 28074]. Режим доступу <https://11l.ink/gN7tJ>
4. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, ODTÜ (2023). *Genel Bilgiler [Загальна інформація]*. Режим доступу <https://www.metu.edu.tr/tr/genel-bilgiler>
5. QS World University Rankings: 2023. Top global universities. (2023). *Top Universities*. Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023?&countries=tr>
6. Topuz, A. (2023). Yaygın Din Eğitimi Faaliyetlerinin z Kuşağının İlgi ve İhtiyaçları Açısından Değerlendirilmesi (Diyanet İşleri Başkanlığı Örneği) [Оцінка неформальної релігійно-освітньої діяльності з точки зору інтересів і потреб покоління Z (Кейс Президентства у справах релігій)]. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi [Журнал Інституту соціальних наук університету Сулеймана Деміреля]*, 2 (46), 127–155.



7. Tosun, H. (2020). Türk Yükseköğretim Sistemi ve Yapısal Değişim Yönünde Yeni Öneriler [Система вищої освіти Туреччини та нові пропозиції щодо структурних змін]. *Turan-Sam*, 12(47), 111–118.

8. Yaman, F., Yavuz, K., & Karataş, H. (2023). Yaygın Eğitim Faaliyetlerine Katılan Bireylerin Faaliyetlerden Memnuniyet Düzeyinin Belirlenmesi [Визначення рівня задоволеності осіб, які беруть участь у неформальній освітній діяльності]. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 12 (1), 57–72.

9. Yükseköğretim Kanunu 2547 Dördüncü bölüm. Yükseköğretim Kurumları. Madde 12 [Закон про вищу освіту 2547, розділ 4. Вищі навчальні заклади. Стаття 12] (1981). *YOK*. Режим доступу <https://111.ink/Q75RW>

10. Покровська, І.Л., Салахатдінова, Е.Ш. (2019). Особливості системи освіти в Турецькій Республіці. *Діалог культур у Європейському освітньому просторі: матеріали IV Міжнародної конференції для іноземних студентів* (14.05.2019). Київ: Київський нац. ун-т технологій та дизайну. С. 107–113.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-2

PhD in Pedagogy, Associate Professor **OLHA ORLOVSKA**,
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: orlovskaO@khmnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0003-0477-1163

PhD in Pedagogy, Associate Professor **OLENA MARTYNYUK**,
Khmelnytskyi National University, Ukraine
E-mail: martyniuko@khmnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-8973-5876

NON-TRADITIONAL METHODS OF COMMUNICATIVE-ORIENTED TRAINING OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE USA

ABSTRACT

The article deals with non-traditional methods of communicative-oriented teaching of future foreign language teachers in higher education institutions of the USA aimed at developing the ability to adequately express thoughts in a particular language. The main principle of communicative teaching is language activity. Participants in communication should learn to solve real and conditional tasks of joint activity with the help of a foreign language. In this case, learning takes place through activities, which are realized with the help of methodological techniques and exercises. Examples of non-traditional methods of communication in foreign classes at higher education institutions in the USA include the following types of tasks: communication games; communicative stimulations in role-plays and problem-solving; free communication (socialization). The purpose of communicative tasks is to encourage students to solve new communication problems with the help of language tools learned on the basis of the original polylogues. Particular attention is paid to the three-part form of performing communicative-oriented tasks (three-phase frame-work), which are performed in three stages: preparatory (pre-activity); executive (while-activity); final (post-activity). It is noted that an important role in the implementation of non-traditional methods is played by the informative competence of students, which includes: information "frames"; formed knowledge (schemata); language representation of the world in its foreign language form; background knowledge; general knowledge. It is established that special attention should be paid to communicative skills when using non-traditional methods of communication for future teachers in foreign classes at higher education institutions in the USA. The article analyzes students' communication skills, which are divided into the following blocks: 1. Requirements for learning to speak. Fields of communication and topics (ability to communicate with peers). 2. Dialogic speech (different types of dialogues, questioning, exchange of opinions, information, etc.) 3. Monologue speech (statements, retelling of what has been heard, seen or read, etc.) Each of the three blocks involves the development of certain communication skills. The authors have considered several examples of non-traditional methods of communicative-oriented teaching of future foreign teachers in higher education institutions of the USA, namely: "sketch", "role play", "round table", "discussion".

Keywords: *non-traditional methods, communicative-oriented teaching, future foreign language teachers, higher education institutions, methodological techniques, communicative games, the USA.*



НЕТРАДИЦІЙНІ МЕТОДИ КОМУНІКАТИВНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ В США

АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються нетрадиційні методи комунікативно-орієнтованого навчання майбутніх вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти в США, які спрямовані на формування умінь адекватно висловлювати думки на конкретній мові. Основним принципом комунікативно-орієнтованого навчання є мовна діяльність. Учасники спілкування повинні навчитися вирішувати реальні та умовні завдання спільної діяльності за допомогою іноземної мови. Навчання при цьому відбувається через завдання (activities), які реалізуються за допомогою методичних прийомів (techniques) та вправ (exercises). Прикладом нетрадиційних методів спілкування студентів на заняттях іноземної мови у закладах вищої освіти в США є завдання таких видів: комунікативні ігри (communication games); комунікативні стимуляції (communicative stimulations in role-plays and problem-solving); вільне спілкування (socialization). Призначення комунікативних завдань в тому, щоб спонукати студентів до вирішення нових завдань спілкування за допомогою мовних засобів, засвоєних на основі вихідних полілогів. Особливу увагу приділено трискладовій формі виконання комунікативно-орієнтованих завдань (three-phase frame-work), які виконуються у три етапи: підготовчий (pre-activity); виконавчий (while-activity); підсумковий (post-activity). Зазначено, що важливу роль при реалізації нетрадиційних методів відіграє інформативна компетентність студентів, яка включає: інформаційні «фрейми» (frames); сформовані знання (schemata); мовну картину світу (language representation of the world) в її інішомовній формі; фонові знання (background knowledge); загальний кругозір (general knowledge). Встановлено, що особливу увагу при використанні нетрадиційних методів комунікації майбутніх вчителів на заняттях іноземної мови у закладах вищої освіти в США слід приділяти комунікативним умінням. Проаналізовано комунікативні навички студентів, які поділяються на такі блоки: 1. Вимоги до навчання говорінню. Сфери спілкування і тематика (вміння спілкуватися з однолітками). 2. Діалогічна мова (різні види діалогів, розпитування, обмін думками, інформацією тощо). 3. Монологічна мова (висловлювання, переказ почутого, побаченого чи прочитаного тощо). Кожен з трьох блоків має на увазі розвиток певних комунікативних навичок. Автори розглянули декілька прикладів нетрадиційних методів комунікативно-орієнтованого навчання майбутніх вчителів іноземної мови у закладах вищої освіти в США, а саме: «скетч», «рольову гру», «круглий стіл», «дискусію».

Ключові слова: нетрадиційні методи, комунікативно-орієнтоване навчання, майбутні вчителі іноземної мови, заклади вищої освіти, методичні прийоми, комунікативні ігри, США.

INTRODUCTION

At the current stage of higher education development, its integration into the international education system, including the field of foreign language teaching, is of particular relevance.

Particular attention should be paid to ensuring a basic minimum of learning with a reasonable ratio of types of speech activities. Mastering a foreign language is seen as the acquisition of communicative competence based on the developed linguistic competence.



In modern pedagogical science, many domestic and foreign scholars studied the issue of developing communicative competence of students studying Philology with consideration of the requirements of the Common European Framework of Reference for Languages. They are: O. Bihych, N. Borysko, M. Clarke, R. Felder, S. Nikolaieva, Sh. Morreale, J. Richards, T. Slater, I. Taranenko, etc.

At the same time, the problem of communicative-oriented teaching of a foreign language to students in the USA cannot be considered sufficiently developed and therefore requires separate research.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this paper is to demonstrate the importance of non-traditional methods of communicative-oriented teaching of future foreign language teachers in higher education institutions of the USA.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The history of the development of foreign language teaching methods shows that in the nineteenth century there were two opposing trends in it. Representatives of one trend – called synthetics or grammocrats (I. Seidensticker, E. Hauschild and K. Mager) – based language learning on grammar, while representatives of the other trend – analysts (D. Hamilton, J. Jacotot) – believed that foreign language learning should be based on a coherent text, bringing grammar along the way, only as a means to facilitate the acquisition of linguistic phenomena.

In the 60s and 70s of the 19th century, a humanistic approach to education was developed, focusing on the learner, his or her interests, needs, and capabilities, as well as on learning methods that meet individual characteristics. This approach is characterized by a reorientation of the entire learning process from the teacher and teaching methods to the learner and learning methods (Maslow, 1967). The humanistic approach contributed to the emergence of a number of new, non-traditional methods of foreign language learning in foreign methodology, which at that time were not actively supported and are still being used today.

The requirements of modernity and the radical reform of the education system in the USA are increasingly orienting current and future teachers and lecturers to abandon the authoritarian style of teaching in favor of a humanistic approach, to apply methods that promote the development of creative principles of the individual, taking into account the individual characteristics of the participants in the educational process and communication.

Recently, the number of studies on the use of non-traditional teaching methods in the educational process has increased significantly. Here belong the works of such scholars as G. Alexander, D. Beglar, R. Blair, Ch. Brumfit, M. Clarke, D. Hicks, A. Hunt G. Jacobs, Sh. Morreale, J. Pearson, J. Richards, S. Savignon, S. Silberstein.

Numerous theoretical studies by G. Beckett, R. Felder, E. Henriques, T. Hitesh, D. Kamalja, S. Khatik, K. Krahnke, W. Littlewood, J. Richards, Th. Rodgers, S. Sigurðardóttir, T. Slater, Ek. Van and others have been devoted to the problem of foreign language teaching methods. The works of these leading scholars have shown that a system of tasks and techniques that differ from the traditional ones contributes to a more successful development of foreign language skills.

Among foreign language teaching methods in the USA, there are both traditional and modern teaching methods. Traditional methods include the natural method of language teaching, translation methods (grammar-translation and lexicon-translation), direct methods, Harold Palmer's oral method, Michael West's methodological system of reading instruction, audio-lingual and audio-visual methods. Modern methods include the



suggestive method, communicative method, dramatic-pedagogical method, "silent" and group methods (Richards, 2006).

Accordingly, each method has its own positive and negative aspects and, under certain conditions, has its own objective value. As before, the methods used in different educational institutions today are directly dependent on the social order of society, which affects the purpose and content of foreign language teaching (Beckett et al., 2005).

Recent studies show that, in view of the above statements, the methodology of teaching foreign languages is currently taking a clear course of renewal, actively implementing a number of innovative methods in the teaching system. Innovations in education are the process of introducing and disseminating new approaches, ideas, methods and techniques, technologies aimed at modernizing and transforming the educational process in accordance with the requirements of the times. Innovative approaches to education are created and emerge to overcome a significant number of existing problems in the education system, which, unfortunately, have long been rooted and remain to this day.

A significant drawback of foreign language teaching methods is the inability to move away from traditional forms of teaching and presentation. The fact is that the traditional system does not allow for the full use of internal conditions, i.e. various subjective factors that could influence the course of learning, such as the learner's previous experience, types of motivation, a system of logical relationships with society, people, beliefs, needs, etc. In other words, the traditional type of education does not provide a combination of cognitive motivation, achievement motivation, and motivation to move from learning to practical work, operational activities.

A significant advantage of innovations is that they lead to a change in the relationship between teachers and students. Whereas traditional education is characterized by the subject-object subsystem, in which the student is assigned a passive and dependent role, innovative education transforms the student into an important educational subject, engaged in active, creative cooperation with his or her teacher and interested in gaining deep and relevant professional knowledge. Obviously, the focus on subject-subject, dialogic interaction requires the implementation of the educational process through a combination of traditional and innovative methods and forms of teaching, and subsequently a gradual transition from traditional to significantly new methods.

Our research involves the use of a number of general scientific methods such as study, analysis and synthesis of reference, scientific educational resources, as well as systematization and generalization. The research is qualitative (descriptive) and includes observation and narrative inquiry.

RESULTS

The practical necessity of teaching a foreign language determines the priority of certain methods. Nowadays, in the methodology of teaching foreign languages in the USA, preference is given to structure-oriented methods aimed at developing certain pronunciation skills, selecting lexical material, grammatical formatting of statements and communicative-oriented methods aimed at developing the ability to adequately express thoughts in a particular language.

By communicative learning we mean the optimality of teaching in terms of the effectiveness of impact on students. Communicativeness (Latin: *communicatio*) is an act of communication, a connection between two or more individuals based on mutual understanding (Morreale et al., 2008). Accordingly, all methods of communicative teaching should be based on the ability to establish communication and find effective forms of



communication in any language. This can be quite difficult even while learning a native language, when the thoughts and actions of the participants in communication are clear to each other. In this respect, a foreign language is more difficult to learn, as students do not always understand each other.

Traditional teaching methods are provided for in the basic program and are focused on memorization, "rote learning", routine tasks on topics presupposed by the program. These methods do not always yield positive results, as they do not encourage students to actively "speak". They are aimed at mastering a minimum vocabulary and the ability to reproduce a memorized dialog.

Of particular interest are methods that stimulate active mental activity and encourage students to express their thoughts in a foreign language. The communicative approach to teaching foreign language requires revision and reorientation of all components of the learning process. This method is most fully realized when the teacher uses non-traditional methods of communication.

The main principle of communicative learning is language activity. The participants of communication should learn to solve real and conditional tasks of joint activity with the help of a foreign language. In this case, learning takes place through activities, which are realized with the help of methodological techniques and exercises (Savignon, 1983).

We consider a communicative task as a goal set in certain conditions of communication, from which it is clear who, what, to whom, under what circumstances and why speaks. Communicative tasks help to take students beyond the limits of learning activities thanks to a certain role determined in advance. The situation and the role guide students' language behavior.

The purpose of communicative tasks is to encourage students to solve new communication problems with the help of language tools learned based on the original polylogues.

Creating and shaping communicative tasks requires a lot of ingenuity. It is important to build them on the fascinating material of real life, mobilizing students' imagination as well. The teacher should accumulate a "bank of facts", a kind of collection of amazing cases that can be transformed into tasks that raise the tone of communication, stimulating language creativity.

Examples of non-traditional methods of communicative teaching in foreign language classes at the university include the following types of tasks:

- 1) communication games;
- 2) communicative stimulations in role-plays and problem-solving;
- 3) free communication (socialization) (Kamalja et al., 2014).

Nowadays, the three-phase frame-work is becoming increasingly popular in the implementation of communication-oriented tasks. Any task is performed in three stages:

- 1) preparatory (pre-activity);
- 2) executive (while-activity);
- 3) final (post-activity) (Beckett et al., 2005).

At the same time, it is necessary to create positive conditions for the student's active and free participation in language activities. Thus, we can make the following conclusions:

– students have the opportunity to freely express their thoughts and feelings in the process of communication;



- each participant in group communication remains in the focus of attention of others;
- personal expression becomes more important than demonstration of language knowledge;
- even contradictory, paradoxical, "wrong" judgments are encouraged, which, however, testify to students' independence and active position;
- participants of the communication feel safe from criticism, persecution for mistakes and punishment in the form of a negative assessment;
- the use of language material is subordinated to the task of an individual language plan;
- language material corresponds to students' linguistic and mental capabilities (Felder et al., 1995).

At the same time, language mistakes should be considered not only possible but also normal. Spoken grammar allows for certain deviations from the grammar of the written language.

The above conditions, in our opinion, are mandatory in the process of learning a foreign language.

An important role in the implementation of non-traditional methods is played by students' informative competence, which includes:

- information "frames";
- formed knowledge (schemata);
- language representation of the world in its foreign language form;
- background knowledge;
- general knowledge (Hodovanets et al., 2016).

This is an important condition for engaging students in communication. A student's silence in class is often explained by the fact that he or she does not know the subject of the conversation, has no personal relation to the problem under discussion, and is not familiar with possible ways of communicating, even though he or she has learned vocabulary and grammar.

Communicative-oriented teaching of foreign language can be carried out using tasks of the "information gap" type.

Tasks of the "information inequality" type can take the following unconventional forms:

- picture gap (students are given almost identical pictures, but some of the pictures are different and these differences need to be identified through questions without seeing the partner's picture – matching tasks);
- text gap (students are given similar texts, or fragments of the same text in the copy of one student are missing in the text of another student, and the lack of information needs to be restored – jig-saw reading)
- knowledge gap (one student has information that the other does not, and it needs to be restored – complete-the-table tasks);
- belief gap (students have different beliefs and need to develop a common opinion);
- reasoning gap (students have different evidence that needs to be collected together and compared) (Jacobs, 2016).

Role-playing communication, which is realized through a role-playing game, can be considered an unconventional form of teaching communication to students at higher



education institutions in the USA. However, role-playing communication is organized in accordance with the developed plot and requires developed social skills. In this regard, role-playing games in foreign language classes at higher education institutions include elements of social training (communication exercises). Here are some examples of such tasks:

- line-up (students try to line up in a row according to a suggested feature);
- strip-story (each student receives a phrase and tries to take the appropriate place in the "story" as quickly as possible);
- smile (students come up to each other and exchange remarks with a mandatory smile);
- merry-go-round (students form an outer and an inner circle and, moving around the circle, exchange cues);
- contact (students approach each other and start a conversation);
- king words (students say any pleasant words to the interlocutor);
- reflection (participants try to imagine what other students think about them);
- listening (students listen attentively to their partner, nodding in agreement and expressing agreement with him/her), etc (Frydrychov, 2015).

In order to implement non-traditional methods of communicative-oriented teaching of foreign language students in the classroom, it is necessary to have a clear understanding of the communicative organization of the foreign language class at higher education institutions. In order to implement it, it is necessary to determine the subject, purpose and form of students' communication, choose an effective form of presenting the material, and constantly support students' linguistic and mental activity. The communicative organization of a foreign language class is also dependent on the emotional state of the teacher and the student. The teacher and the student can exchange remarks quite actively in the "teacher-student", "teacher-group", "student-student" modes, etc.

When using non-traditional methods of communication for students in foreign language classes at higher education institutions in the USA, special attention should be paid to communication skills. Let us analyze students' communication skills by dividing them into the following blocks:

1. Requirements for learning to speak. Fields of communication and topics (ability to communicate with peers).
2. Dialogic speech (different types of dialogues, questioning, exchange of opinions, information, etc.)
3. Monologue speech (speaking, retelling what you have heard, seen or read, etc.) (Mubaslat, 2012).

These communicative communication skills should be implemented in communicative-oriented teaching both in the basic course and in the process of intensive foreign language teaching using non-traditional methods of communicative teaching.

Each of the three units involves the development of specific communication skills. For example, the first block contains requirements for the ability to communicate with international students in different situations and areas of activity, etc.

We suggest considering some examples of non-traditional methods of communicative-oriented teaching of foreign language to future teachers at higher education institutions in the USA, namely: "sketch", "role play", "round table", and "discussion".

A sketch is a short scene acted out according to a given problem situation, indicating the actors, their social status, and role behavior. A sketch, unlike a role-playing game, is characterized by less complexity and freedom of speech behavior of the characters.



In the form of sketches, small scenes related to social and domestic topics ("Food", "Shopping", "City and its attractions", "Travel") can be dramatized (Sigurðardóttir, 2010).

The role-playing game allows to model situations of real communication and is characterized, first of all, by freedom and spontaneity of the characters' speech and non-speech behavior. A role-playing game involves the presence of a certain number of characters, as well as a game problem situation in which the game participants act. During the game, each participant organizes their behavior depending on the behavior of their partners and their communicative goal. The result of the game should be conflict resolution (Frydrychov, 2015).

A round table is an exchange of views on an issue or problem of interest to the participants. When participating in a round table, a student speaks on his or her own behalf. The issues discussed at the round table can be quite diverse: social, country studies, moral and ethical, etc. Participation in a round table requires students to have a fairly high level of language proficiency and some knowledge of the issue. Therefore, as a control technique, the round table can be used at the advanced stage of learning and after completing work on a particular topic or several related topics (Morreale et al., 2008).

Discussion is a dispute in the form of a verbal competition. It is an exchange of opinions on any subject with the aim of achieving unity of opinion on this subject. A prerequisite for a discussion is the availability of a controversial issue. The final resolution of this issue is achieved in the course of the discussion. For it to be successful, participants must have knowledge of the subject of discussion, have their own opinion on this issue, and know how to influence partners and manage the conversation (Richards, 2006).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Having considered some of the non-traditional methods of communicative-oriented teaching of future teachers of foreign language in higher education institutions of the USA, it can be concluded that their implementation will depend entirely on the teacher's desire, competence and erudition. The ability to engage students in the process of active learning of a foreign language is quite a difficult task and is largely determined by the students' desire to acquire and improve their language skills. It is established that the communicative approach to teaching a foreign language requires revision and reorientation of all components of the learning process. This method is most fully realized when the teacher uses non-traditional methods of communicative teaching. We consider a communicative task as a goal set in certain conditions of communication, when it is clear what the topic of speaking is, who is speaking, to whom, under what circumstances and why. Communicative tasks help to take students beyond the scope of learning activities through a certain role defined in advance. The situation and the role guide students' language behavior. The study found that creating and shaping communicative tasks requires a lot of ingenuity. It is important to build them on the fascinating material of real life, mobilizing students' imagination as well. The teacher should accumulate a "bank of facts", a kind of collection of fascinating cases that can be transformed into tasks that raise the tone of communication, stimulating language creativity. Role-based communication, which is realized through role-playing, can be considered an unconventional form of teaching communication to future foreign language teachers in higher education institutions of the USA. However, role-playing communication is organized in accordance with the developed plot and requires developed social skills. In this regard, role-playing games in foreign language classes at higher education institutions include elements of social training. It should be noted that non-traditional methods stimulate students to be active in language learning and to be creative.



Prospects of further research involve more profound research on implementing the above-described methods in Ukrainian higher education institutions to develop communicative competence of future foreign language teachers.

REFERENCES

1. Beckett, G. & Slater, T. (2005). The Project Framework: a tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59, 108–116.
2. Felder, R. & Henriques, E. (1995). Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28 (1), 21-31.
3. Frydrychov, B. (2015). Games in the Teaching of English. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 1157–1160.
4. Hodovanets, N. & Lehan, V. (2016). *To the Summary of Alternative Methods of Teaching Foreign Languages. International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*, 3 (7), 29–31.
5. Jacobs, G. (2016). *Simple, Powerful Strategies for Student Centered Learning*. Springer Briefs in Education. Springer.
6. Kamalja, D., Khatik, S., & Hitesh, T. (2014). Modern Approaches and Methods in Teaching English Language. *International Journal of Research & Innovation. International Journal of Research & Innovation*, 2 (3), 8–12.
7. Morreale, Sh. P. & Pearson, J. (2008). Why Communication Education is Important: The Centrality of the Discipline in the 21st Century. *Communication Education*, 57 (2), 224–240.
8. Mubaslat, M. (2012). The Effect of Using Educational Games on the Students' Achievement in English Language for the Primary Stage. *International review of social sciences and humanities*, 4 (2), 1–14.
9. Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, New York.
10. Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Addison-Wesley Publishing Co., Reading, MA.
11. Sigurðardóttir, S. (2010). The use of games in the language classroom. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 7 (2), 6–25.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-3

Директор Департаменту відділу освіти
Луцької міської ради **ВІТАЛІЙ БОНДАР**,
E-mail: boviol@ukr.net
ORCID ID: 0009-0008-9602-693X

ПРОБЛЕМА ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ПЛОЩИНІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми підприємницької компетентності керівника закладу загальної середньої освіти у площині зарубіжного досвіду. З'ясовано, що в розвинутих країнах Європи та Євроатлантичного Союзу, котрі пройшли шлях реформування освіти й успішно застосовують концепції індивідуальних освітніх програм, цілеспрямоване формування підприємницької компетентності сприяє повноцінному розвитку особистості, готової змінювати, вдосконалювати умови свого життя, вільно обирати свій життєвий шлях із урахуванням власних прагнень, особистісних якостей, що допомагає адаптації молодого покоління до сучасних умов.

Зосереджено увагу на досвіді Іспанії, Австрії, Фінляндії щодо проблеми підприємницької компетентності керівника закладів загальної середньої освіти. У процесі аналітичної діяльності виявлено, що в програмах професійного розвитку, які діють в Іспанії, підприємницька компетентність керівників шкіл передбачає вміння створювати та керувати малим бізнесом та проявляти ініціативу у професійній діяльності (інтрапренерство), сприяє професійному та особистісному розвитку шляхом їх адаптації до інноваційних технологій, бажанню змінюватися, мати відкритий розум і бути автономним.

Узагальнено, що освіта та розвиток підприємницької компетентності керівників шкіл в Австрії зосереджені на бізнес-адмініструванні, де відбувається консолідація та перехресне зв'язування компетентностей, отриманих у різних кластерах (наприклад, підприємництво, економіка та управління; особистість та кар'єра планування; суспільство та культура) для набуття цілісно-інтегративної працездатності. Основна увага у площині фінського досвіду розвитку підприємницької компетентності керівників ЗЗСО сконцентрована на виокремленні таких ключових позицій: активна робота в онлайн-середовищі Moodle, де розміщено курс «Підприємництво для керівників ЗЗСО»; проведення спільних онлайн хакатонів за участю освітян та успішних підприємців з метою обміну досвідом щодо особливостей ведення підприємницької діяльності; створення віртуальних «путівників» для підприємницького навчання.

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, зарубіжний досвід, керівник, особистісний розвиток, підприємництво, підприємницька компетентність, професійний розвиток, країни Європи.



**ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF THE HEAD
OF A GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTION WITHIN
THE FRAMEWORK OF FOREIGN EXPERIENCE**

ABSTRACT

The article highlights certain aspects of developing entrepreneurial competence of the head of a general secondary education institution within the framework of foreign experience. It is found that in the developed countries of Europe and the Euro-Atlantic Union, which have gone through the path of education reform and successfully apply the strategies of individual educational programs, the purposeful development of entrepreneurial competence contributes to the complete development of an individual who is ready to change and improve the conditions of their life, freely choose their life path taking into account aspirations, personal qualities, which helps to adapt the young generation to modern life.

Special attention is paid to the experience of Spain, Austria, and Finland regarding the problem of entrepreneurial competence of the head of a general secondary education institution. In the process of analytical activity, it is found that in the professional development programs operating in Spain, the entrepreneurial competence of school leaders involves the ability to create and manage a small business and show initiative in professional activities (intrapreneurship), promotes professional and personal development through their adaptation to innovative technologies, willingness to change, to have an open mind and to be autonomous.

It is summarized that education and development of entrepreneurial competence of school leaders in Austria is focused on business administration, where there is a consolidation and cross-linking of competences obtained in different clusters (for example, entrepreneurship, economics and management; personality and career planning; society and culture) to acquire holistic and integrative capacity.

Finnish experience of developing the entrepreneurial competence of secondary school leaders is thoroughly analyzed. Special attention is paid to active work in the Moodle online environment, where the course "Entrepreneurship for secondary school leaders" is hosted; joint online hackathons with the participation of educators and successful entrepreneurs in order to share experience regarding the peculiarities of conducting business activities; creation of virtual guides for entrepreneurial training.

Keywords: *institution of general secondary education, foreign experience, manager, personal development, entrepreneurship, entrepreneurial competence, professional development, European countries.*

ВСТУП

Поступове входження України до європейського й світового освітнього простору вимагає докорінної модернізації змісту освіти на всіх її ланках. Варто зазначити, що сучасна вітчизняна освіта нової школи базується на низці ключових компонентів. Це, по-перше, новий зміст освіти, ґрунтований на педагогіці партнерства усіх суб'єктів освітнього процесу (учень, вчитель та батьки) та формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в соціумі; а по-друге, це вмотивований керівник закладу освіти, який є креативним, підприємливим і розвивається впродовж життя.



Звертаємо увагу на те, що розвинуті країни Європи та Євроатлантичного Союзу вже пройшли шлях реформування освіти й успішно застосовують концепції індивідуальних освітніх програм замість традиційних уроків – усебічне дослідження тем, набуття навичок критичного та креативного мислення, отримання знань упродовж всього життя в будь-якому місці, у будь-який час, у будь-якій формі. При цьому цілеспрямоване формування підприємницької компетентності сприяє повноцінному розвитку особистості, готової змінювати, вдосконалювати умови свого життя, вільно обирати свій життєвий шлях з урахуванням власних прагнень, особистісних якостей, що допомагає адаптації молодого покоління до сучасних умов.

Зауважимо, що важливість формування підприємницької компетентності сучасних фахівців окреслено у міжнародних документах: «Ключові компетентності для навчання упродовж життя (Європейські орієнтири)» (2018), «EntreComp: Рамка підприємницької компетентності» (2016), «GreenComp Європейська рамка компетентностей для сталого розвитку» (2022) та ін.

Європейська довідкова система (Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework) визначає підприємницьку компетентність як ключову і пропонує її трактування як здатності особистості втілювати ідеї в життя, що включає креативність, творчість, інноваційність, здібність до ризику, а також спроможність планувати й організовувати діяльність, що сприяє досягненню поставлених завдань. Відзначається, що підприємництво – це здатність реагувати на можливості й ідеї та перетворювати їх у цінності для інших (Key Competences for Lifelong Learning, 2006).

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у розкритті окремих аспектів проблеми підприємницької компетентності керівника закладу загальної середньої освіти у площині зарубіжного досвіду, зокрема Іспанії, Австрії, Фінляндії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Зарубіжними дослідниками формування й розвиток підприємницької компетентності педагогів визначається як пріоритетний курс сучасної професійно-педагогічної підготовки нового покоління фахівців освітньої галузі. Це питання висвітлюється у працях таких зарубіжних учених, як: Т. Андерсен (T. Andersen, 2017), М. Бачігалупо (M. Bacigalupo, 2016), Л. Доті (L. Doti, 2010), Дж. Лінднер (J. Lindner, 2019), Д. Пікон (D. Picon, 2021), П. Рейнольдс (P. Reynolds, 2017), А. Хілл-Діксон (A. Hill-Dixon, 2017), Л. Швайкарт (2010) та ін.

Науковці й практики пов'язують підприємництво з тим, як індивідуум або група людей (організація) створюють і втілюють нові ідеї та методи діяльності (роботи), реагують на умови, що виникають в процесі діяльності, і таким чином призводять до змін, що характеризуються певною невизначеністю, непевністю та складністю (Andersen et al., 2017; Schweikart & Doti, 2010; Reynolds, 2017).

Для всебічного опрацювання порушеного питання використано такі методи: аналіз, синтез, порівняння, інтерпретація, узагальнення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У рамках нашого дослідження заслуговує на увагу іспанський досвід формування підприємницької компетентності керівників закладів загальної середньої освіти. У законодавстві Іспанії є багато посилань на підприємництво й освіту. Новим Законом про освіту (далі LOMLOE) та Законом про професійну освіту передбачено розвиток інновацій, прикладні дослідження та підприємництво як частину



компетентності керівника закладу освіти (Ministerio de la Presidencia Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020). Відповідно до цих документів, підприємницька компетентність визначається як здатність діяти на основі можливостей та ідей, які становлять соціальну, культурну чи економічну цінність для інших людей. Очікується, що керівники шкіл будуть здатні аналізувати потреби й можливості, самооцінювати свої сильні та слабкі сторони, генерувати інноваційні ідеї та цінні рішення шляхом продуманого планування й управління проектами.

Необхідно зазначити, що особисті та соціальні компетентності, які включають вміння вирішення проблем, автономію, командну роботу та спілкування входять до структури підприємницької компетентності керівників шкіл в Іспанії. У програмах професійного розвитку, які діють в Іспанії, підприємницька компетентність керівників шкіл передбачає вміння створювати й керувати малим бізнесом та проявляти ініціативу у професійній діяльності (інтрапренерство) (Cedefop, 2023a).

В Іспанії вважається, що підприємницька компетентність керівника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО) сприяє його професійному та особистому розвитку шляхом адаптації до інноваційних технологій, бажання змінюватися, мати відкритий розум і бути автономним. Командна робота, креативність, комунікабельність, здатність вирішувати проблеми та ініціативність часто згадуються в характеристиках підприємницької компетентності керівників шкіл. З термінологічної позиції важливо відзначити, що ці якості і підприємницькі погляди не об'єднані загальною концепцією підприємницької компетентності. Їх частіше називають комплементарними, поперечними або м'якими навичками.

Розвиток підприємницької компетентності керівника закладу освіти в Іспанії в умовах неперервної освіти тісно пов'язаний із сервісним навчанням, яке передбачає зв'язок із соціальним підприємництвом у «CIPFP La Costera» та визначає набір методологій, розроблених у сфері бізнесу чи дизайну в освітньому підприємстві за останні роки. Наприклад, вказівки, опубліковані Міністерством освіти та професійної підготовки, заохочують, щоб освітяни знайомилися з гнучкими та активними методологіями підприємництва, такими як: «Дизайнерське мислення», «Сині океани», «Дизайн інноваційних бізнес-моделей» та «Економний стартап» (Pisón, 2021). Ці вказівки на основі підприємницьких завдань є відкритим освітнім ресурсом (OER) проекту «EDIA» (Національного центру розвитку навчальних програм «Systems»), який використовує методологію проектного навчання, а також дизайн стратегії мислення та спільної роботи керівників шкіл (Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios, 2022)

Неперервний професійний розвиток є як правом, так і професійним обов'язком керівника школи (Cedefop; Fundae, 2019). Регіональні програми підтримки підприємництва в освіті, зазвичай, пропонують навчання керівників шкіл на двох рівнях. Перший рівень зосереджений на серії методичних стратегій розвитку навичок підприємництва; другий рівень концентрує увагу більше на підтримці відкриття бізнесу. Регіональне підприємництво в програмах Каталонії передбачає створення кабінетів професійного підприємництва (Catalonia. General Directorate for Vocational Training, 2022; Ros-Garrido & Marhuenda-Fluixá, 2019). Також ці програми на регіональному рівні відкривають нові можливості для професійного розвитку керівників закладів освіти, де реалізуються основні теми, згруповані в шість категорій: методології, спілкування зі стейкхолдерами, глобальна юридична відповідальність, цифрове навчання, фінансування та проблеми, пов'язані зі створенням і керуванням



професійними класами з підприємництва (Boletín Oficial del Estado, 2020; Boletín Oficial del Estado, 2022).

У процесі аналітичної діяльності нами виявлено, що в програмах професійного розвитку, які діють в Іспанії, підприємницька компетентність керівників шкіл передбачає вміння створювати та керувати малим бізнесом та проявляти ініціативу у професійній діяльності (інтрапренерство) (Ministerio de la Presidencia Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática, 2020). Вважається, що підприємницька компетентність керівника ЗЗСО сприяє його професійному та особистому розвитку шляхом адаптації до інноваційних технологій, бажання змінюватися, мати відкритий розум і бути автономним.

Підприємницька компетентність в Австрії відіграє важливу роль, особливо в роботі керівників закладів загальної середньої освіти, оскільки не обмежується механізмом створення бізнесу і розглядається як можливість, ідеї та перетворення їх на цінність (культурну, соціальну) для інших. В Австрії використовується широке трактування підприємницької компетентності. Міністерство освіти вживає термін «освіта підприємництва», під яким розуміють «надання людині можливості проявляти ініціативу, думати й діяти незалежно, активно та відповідально». Навчання підприємництву в ширшому сенсі охоплює всі освітні заходи, які заохочують підприємницьке мислення і навички. Креативність, відкритість до інновацій та наполегливість також називають ключовими підприємницькими якостями, а підприємницьке мислення і дії, пов'язані з виявленням можливостей, проявом ініціативи. Підприємницька компетентність також передбачає незалежність, впевненість, мотивацію, почуття відповідальності та організаторські здібності (Cedefop, 2023b).

Відповідно до освітньої програми «TRIO», підприємницька освіта в цій країні структурована трьома рівнями. Рівень I (основна підприємницька освіта) зосереджується на отриманні основних компетентностей для підприємницької та професійної незалежності, а також для незалежного способу життя. Рівень II (культура підприємництва) сприяє культурі незалежності, відкритості до інновацій, емпатії та сталості, а також взаємовідносинам і спілкуванню. Рівень III (підприємницька громадянська освіта) зміцнює культуру зрілості, автономію та відповідальність за соціальні виклики (наприклад, суспільні, освітні цілі, сталий розвиток, екологічні цілі) (Cedefop; Austria, 2022).

Вчена Дж. Лінднер (2019) наголошує на трансверсальній характеристиці підприємницької компетентності, ґрунтованій на підприємницьких навичках, підприємницькій культурі та підприємницькій громадянській освіті, що мають бути вбудованими в освіту кожного (Lindner, 2019).

Реформа освіти 2017 року в Австрії («Bildungsreform») запровадила педагогічну, організаційну та кадрову автономію, допомогу окремим школам із визначенням власних пріоритетів. При цьому вони можуть впроваджувати інноваційні освітні ідеї, формувати регіональні освітні концепції та здійснювати шкільну автономну подальшу освіту. Відтак, розвиток підприємницької компетентності керівника ЗЗСО тут є ключовим аспектом (Cedefop and ibw Austria, 2022).

Необхідно зазначити, що підприємницька освіта в Австрії регулюється програмою «Стратегія навчання впродовж життя». Крім цього, існує різноманітний спектр підприємницьких програм, які доступні на національному та регіональному рівнях, що базуються на цілях та ініціативах Європейського Союзу щодо посилення та сприяння підприємницькій освіті.



У 2020 році в австрійській системі освіти був прийнятий національний план дій «Entrepreneurship Education» (Підприємницька освіта: карта дій), де навчання підприємництву спрямоване на досягнення до 2025 року таких цілей: приймати виклики та вирішувати їх конструктивно; створити умови для розширення освітньо-інформаційних підприємницьких мереж; зміцнити потенціал та реалізувати підприємницькі ідеї; забезпечити якість підприємницького процесу (Entrepreneurship competence in vocational education and training; case study: Austria, 2023).

Для розвитку підприємницької компетентності керівників ЗЗСО в Австрії використовують навчальну модель «LEbendiges und NACHhaltiges Lernen», яка базується на системно-конструктивістському навчанні підприємництву і включає шість окремих програм для навчання підприємництву (бухгалтерський облік, бізнес, право, маркетинг, комунікація, організація, лідерство/управління персоналом).

«Austrian Startups» – незалежна некомерційна платформа для інноваційного підприємництва в Австрії, що використовується також для розвитку підприємницької компетентності, допомагаючи в реалізації підприємницьких ідей, та реалізовує програму «Підприємницьке лідерство» (Cedefop, 2023b).

Проведений аналіз австрійського досвіду дозволяє узагальнити, що освіта та розвиток підприємницької компетентності керівників шкіл в Австрії зосереджені на бізнес-адмініструванні, де відбувається консолідація та перехресне зв'язування компетентностей, отриманих у різних кластерах (наприклад, підприємництво, економіка та управління; особистість та кар'єра планування; суспільство та культура) для набуття цілісно-інтегративної працездатності (Cedefop, 2023b).

Цікавим для нас є фінський досвід з розвитку підприємницької компетентності керівників закладів загальної середньої освіти в умовах неперервної освіти. Міністерство освіти та культури Фінляндії відіграє провідну роль у реалізації програм навчання підприємництву для посилення розвитку підприємництва в освіті у міжміністерській співпраці з зацікавленими сторонами та учасниками освітнього процесу.

Уряд Фінляндії спирається на кілька керівних документів: «Підприємницька освіта» (Entrepreneurship education), «Підприємництво для освіти: керівні положення» (Entrepreneurship for education: guidelines), «Коротко про фінську професійну освіту і підготовку» (Finnish VET in a nutshell: education in Finland), «Бачення вищої освіти і дослідження у 2030 році» (Vision for higher education and research in 2030), які встановлюють рамки найвищого рівня для розвитку підприємницької компетентності та її оцінювання в освіті та навчанні (Ministry of Education and Culture, 2017a; Ministry of Education and Culture, 2017b).

Враховуючи рекомендації Євросоюзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, уряд Фінляндії розробив «Спеціальну національну стратегію підприємницької освіти» та «Керівні принципи для підприємницької освіти з підприємництва» (Ministry of Education and Culture, 2017b). Ці документи містять настанови щодо інтеграції підприємницької компетентності в освіту і визначають підприємницьку компетентність як здатність використовувати ресурсні можливості; перетворювати ідеї на дії, які становлять економічну, культурну, соціальну чи суспільну цінність (Cedefop, 2019). Така компетентність включає креативність, інноваційні навички, ризик-менеджмент і цілевизначення, дослідження та інноваційну діяльність через підприємництво (Bacigalupo et al., 2016). У Фінляндії прийнято трактувати підприємництво як здатність людини втілювати ідеї в конкретні дії.



На вебсайті Міністерства освіти та культури Фінляндії чітко прописано, що «підприємництво і підприємницьке мислення – одна з ключових компетентностей керівника закладу загальної середньої освіти. Її складовими є креативність, інноваційність, здатність до ризику та управління, відповідальність, а також здібність планувати, ставити цілі та керувати власною діяльністю для досягнення цілей» (Ministry of Education and Culture, 2017a).

Для розвитку підприємницької компетентності керівників ЗЗСО у Фінляндії діють «Регіональна стратегія розвитку підприємництва» та «Плани дій для розвитку підприємництва в освіті», які розроблені спільно з обласними радами, середніми та вищими навчальними закладами, компаніями регіонального розвитку, мережею «YES» та частково фінансовані через Фонди ЄС. Також Фінляндія має 10 регіональних офісів, які надають підтримку керівникам шкіл у ключових аспектах розвитку підприємницької компетентності, використанні інструментів навчання підприємництва, створенні освітнього бізнесу з урахуванням регіональних вимог, економічної ситуації і ситуації з працевлаштуванням.

Розвитку підприємницької компетентності фінських керівників ЗЗСО в умовах неперервної освіти сприяють дослідницькі товариства підприємницької освіти (YKTS). YKTS – це науков асоціація, яка підтримує дослідження у сфері підприємництва, освіти та національне і міжнародне співробітництво у сфері підприємницької освіти. Товариство засноване в 2009 році і призначене для освітян, які планують вдосконалити підприємницькі навички та реалізувати власні підприємницькі ідеї та проекти.

З 2017 року у Фінляндії діє «Інноваційний кластер навчання підприємству», який включає сукупність ресурсів для розвитку підприємницьких ініціатив в освіті.

Однією з можливостей для керівників ЗЗСО щодо розвитку підприємницької компетентності є курс «Підприємництво для освітян», який знаходиться в онлайн-середовищі Moodle на базі Фінського коледжу бізнесу. Цей онлайн-курс розрахований на освітян різних рівнів освіти та включає різноманітну тематику. Наприклад, курс «Інтернет-підприємницька освіта» охоплює такі підтеми, як: стартапи бізнесу, фінанси, продажі та маркетинг, використання бізнес-мереж через підприємницькі відео та інтенсивні інформаційні кампанії. Після завершення навчання керівник школи отримує навчальні матеріали, які може використовувати у своїй роботі (Suomen Yrittäjäopisto). Також цікавою є платформа «Yrittäjät» («Підприємці»), яка пропонує безкоштовні матеріали для керівників закладів освіти для того, щоб полегшити співпрацю між шкільними організаціями та бізнесом (Cedefop, 2023c).

Отже, фінський досвід розвитку підприємницької компетентності керівників ЗЗСО дозволяє виокремити такі його конструктивні ключові позиції: активна робота в онлайн-середовищі Moodle, де розміщено курс «Підприємництво для керівників ЗЗСО»; проведення спільних онлайн хакатонів за участю освітян та успішних підприємців з метою обміну досвідом щодо особливостей ведення підприємницької діяльності; створення віртуальних вказівок для підприємницького навчання.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

За результатами вивчення проблеми підприємницької компетентності керівника закладу загальної середньої освіти у площині зарубіжного досвіду хочемо узагальнити, що відповідно до освітніх стратегій країн Європейського Союзу розвиток підприємницької компетентності керівників шкіл розглядають на трьох основних рівнях: ставлення (attitudes) – упевненість у собі, почуття ініціативи;



навички (skills) – креативність, планування, фінансова грамотність, управління ресурсами, управління ризиком, робота в команді; знання (knowledge) про оцінювання можливостей, розуміння ролі підприємницької компетентності в житті суспільства (Andersen et al., 2017). Саме з таких позицій проблема розвитку підприємницької компетентності керівників ЗЗСО в умовах неперервної освіти є актуальною як в Україні, так і в зарубіжних країнах.

Незаперечним є той факт, що в сучасних умовах потрібні кардинальні зміни в системі неперервної освіти в рамках інтегрованих міжнародних проєктів і програм, здатних акумулювати зарубіжний досвід і прискорити застосування освітніх інновацій та значних здобутків європейських закладів освіти в розробці і реалізації підприємницької компетентності керівників ЗЗСО в умовах неперервної освіти, що розглядаємо як перспективи подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andersen, T., Hougaard, K. F., Nindl, S., & Hill-Dixon, A. (2017). *Taking the future into their own hands*. Youth work and entrepreneurial learning European Commission Final report.
2. Vacigalupo, M., Ampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: the entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publications Office.
3. Boletín Oficial del Estado [Офіційна іспанська газета] (2020). pp. 122868-122953. Режим доступу <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
4. Boletín Oficial del Estado [Офіційна іспанська газета] (2022). pp. 43546-43625. Режим доступу <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3/con>
5. Catalonia. Directorate-General for Vocational Training (2022). *Objetivos EmprènFP [Цілі EmprènFP]*. ImpulsFP. Режим доступу <https://projectes.xtec.cat/impulsfp/emprenfp/el-programa/objectius/>
6. Cedefop and ibw Austria (2022). *Vocational education and training in Europe: Austria: system description*. From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database.
7. Cedefop (2023a). *Creating entrepreneurship classrooms in Vocational Education and Training. A guide to start entrepreneurship*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Режим доступу https://sede.educacion.gob.es/publivera/descarga.action?f_codigo_agc=22184.
8. Cedefop (2023b). Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Austria. *Cedefop research paper*, No 95. Режим доступу <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57841>.
9. Cedefop (2023c). Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Finland. *Cedefop research paper*, No 97. Режим доступу <http://data.europa.eu/doi/10.2801/445669>
10. Cedefop; Fundae (2019). *Vocational education and training in Europe: Spain*. Cedefop and ReferNet. Vocational education and training in Europe database. Режим доступу <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-2019>.
11. Cedefop (2019). *Spotlight on VET: Finland*. Luxembourg: Publications Office.
12. Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Proprietarios [Національний центр розвитку навчальних програм у непатентованих системах]



(2022). *Proyecto EDIA. 11 retos para Empresa e Iniciativa Emprendedora* [EDIA Проект. 11 викликів підприємствам і підприємництву]. Режим доступу <https://cedec.intef.es/%20proyecto-edia-11-retos-para-empresa-e-iniciativaemprendedora/>.

13. Entrepreneurship competence in vocational education and training: case study: Austria (2023). Luxembourg: Publications Office. *Cedefop research paper*, No 95. Режим доступу <http://data.europa.eu/doi/10.2801/57841>

14. Key Competences for Lifelong Learning (2006). Режим доступу http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_en.htm

15. Lindner, J. (2019). Entrepreneurial spirit for the whole school: ways to become an e.e.si-entrepreneurship school. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, Vol. 10, No 2, pp. 5–12.

16. Ministerio de la Presidencia Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática [Міністерство зв'язків президента з судами та демократичною пам'яттю] (2020). *Boletín Oficial del Estado* [Іспанська офіційна газета], pp. 84518–84581. Режим доступу <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/09/15/838>.

17. Ministry of Education and Culture (2017a). Entrepreneurship education.

18. Ministry of Education and Culture (2017b). Entrepreneurship for education: guidelines.

19. Picón, D. (2021). *Creando aulas de emprendimiento en Formación Profesional. Una guía para empezar a emprender* [Створення кабінетів підприємництва в професійно-технічній освіті. Посібник для початку підприємницької діяльності]. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

20. Reynolds, P. (2017). *Entrepreneurship in the United States: The future is now*. New York: Springer.

21. Ros-Garrido, A. & Marhuenda-Fluixá, F. (2019). The Education of VET Teachers and Trainers. *The School-Based Vocational Education and Training System in Spain*. Vol. 32. Singapore: Springer Singapore. Retrieved from http://link.springer.com/10.1007/978-981-13-8475-2_5

22. Schweikart, L. & Doti, L. (2010). *American Entrepreneur: The fascinating stories of the people who defined business in the United States*. (2nd ed.). New York: American Management Association.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-4

Кандидат педагогічних наук, докторант **ДМИТРО БІДУК**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: biduk.de@ukr.net
ORCID ID: 0000-0003-3086-5411

СИСТЕМА ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В США

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню системи хореографічно-педагогічної освіти в США. З'ясовано, що хореографічно-педагогічна освіта є важливим мистецьким та освітнім ресурсом для гармонійного фізичного, духовного і культурного розвитку особистості. Виявлено, що розвиток хореографічно-педагогічної освіти зумовлений сучасними соціально-культурними цінностями та мистецькими потребами американського мультикультурного суспільства. Як системний феномен, хореографічно-педагогічна освіта на сучасному етапі характеризується багатовекторністю танцювального мистецтва, інтегруванням філософсько-педагогічних, соціологічних, валеологічних, кінезіологічних, психологічних, мистецьких, культурологічних ідей, теорій і концепцій. Зазначено, що система функціонує на різних рівнях (законодавчо-нормативному, управлінському, інституційному, змістовому, технологічному), які слугують її структурними компонентами. Проаналізовано зміст кожного компоненту системи. Вивчено й узагальнено зміст Професійних стандартів викладання танцювального мистецтва, з'ясовано вимоги та критерії до професійної компетентності вчителів хореографії за вісьмома аспектами. Констатовано, що система хореографічно-педагогічної освіти виконує певні функції (соціальну, ціннісно-змістову, організаційну, моніторингову, прогностичну). З'ясовано, що система хореографічно-педагогічної освіти в США має як позитивні аспекти розвитку, так і виклики, які потребують вирішення (неузгодженість в освітніх програмах підготовки та сертифікації вчителів хореографії; відсутність паритету хореографії у шкільній освіті; гостра потреба в кваліфікованих творчих учителях хореографії; недостатньо обґрунтовані механізми атестації приватних танцювальних студій і шкіл). Зроблено висновок, що система хореографічно-педагогічної освіти в США відрізняється специфічністю, має позитивні сторони та проблемні аспекти, функціонує на різних рівнях, охоплює взаємопов'язані і взаємодіючі системотвірні компоненти, що забезпечують динамічний розвиток.

Ключові слова: США, хореографічно-педагогічна освіта, вчитель хореографії, система, компоненти системи, танцювальне мистецтво, професійна підготовка.

SYSTEM OF DANCE EDUCATION IN THE USA

ABSTRACT

The article is devoted to the study of the system of dance education in the USA. It is found that dance education is an important artistic and educational resource for the harmonious physical, spiritual and cultural development of the individual. It is revealed that the development of dance education is determined by modern socio-cultural values and artistic needs of the American multicultural society. As a systemic phenomenon, dance education nowadays is characterized by the multi-vector nature of dance art, the



integration of philosophical, pedagogical, sociological, valeological, kinesiological, psychological, artistic, cultural ideas, theories and concepts. It is noted that the system functions at different levels (legislative, regulatory, managerial, institutional, substantive, technological), which serve as its structural components. The content of each component of the system is thoroughly analyzed. The content of the Professional Standards for Teaching Dance Art is studied and summarized, the requirements and criteria for the professional competence of choreography teachers in eight aspects are clarified. It is established that the system of dance education performs certain functions: social, value-content, organizational, monitoring and prognostic. It is found that the system of dance education in the USA has both positive aspects of development and challenges that need to be solved. The latter include inconsistency in the educational programs of training and certification of choreography teachers; the lack of choreography parity in school art education; an urgent need for qualified creative dance teachers; insufficiently substantiated mechanisms for certification of private dance studios and schools. It is concluded that the system of dance education in the USA is specific, has positive aspects and problems, functions at different levels, includes interconnected and interacting systemic components that ensure dynamic development.

Keywords: *the USA, dance education, choreography teacher, system, system components, dance art, professional training.*

ВСТУП

Хореографічно-педагогічна освіта в США є важливим мистецьким та освітнім ресурсом для гармонійного фізичного, духовного і культурного розвитку особистості. Її успішний розвиток зумовлений сучасними соціально-культурними цінностями та мистецькими потребами американського мультикультурного суспільства. Водночас інтенсивний розвиток хореографічно-педагогічної освіти на сучасному етапі характеризується багатовекторністю танцювального мистецтва, інтегруванням філософсько-педагогічних, соціологічних, валеологічних, кінезіологічних, психологічних, мистецьких, культурологічних ідей, теорій і концепцій. Нормативне регулювання хореографічно-педагогічної освіти визначено на законодавчому рівні країни, на рівні окремих штатів та закладів освіти.

Демократичні, соціокультурні, демографічні тенденції розвитку світового суспільства змінили ціннісні підходи до функціонування та розвитку хореографічно-педагогічної освіти в США. У новому ракурсі постають критерії суспільного прогресу, зумовленого соціальним запитом на високий рівень освіченості, культури, професіоналізму хореографів-педагогів. В американському суспільстві відбувається постійний пошук нової освітньої парадигми, поширення набувають різні види і форми хореографічно-педагогічної освіти, удосконалюються концептуальні й дидактичні засади організації підготовки майбутніх хореографів-педагогів у закладах вищої освіти.

Зміна парадигми хореографічно-педагогічної освіти зумовлює появу нових вимог до професіоналізму педагогів-хореографів, що не обмежуються лише удосконаленням хореографічної техніки й засвоєнням нових технологій, а передбачають досягнення високого рівня хореографічної майстерності і творчої педагогічної діяльності. Система хореографічно-педагогічної освіти США визнана світовою мистецькою та педагогічною спільнотою як така, що має значну популярність, високі міжнародні рейтинги університетів, що готують хореографів-педагогів, високі показники якості забезпечення вищої хореографічно-педагогічної освіти.



У цьому контексті формування й розвиток системи хореографічно-педагогічної освіти в США становить особливий інтерес для мистецької педагогіки та педагогічної компаративістики.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та аналізі основних компонентів системи хореографічно-педагогічної освіти в США.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці американських дослідників з проблем функціонування та розвитку хореографічно-педагогічної освіти, зокрема, таких як: Д. Ріснер, С. Хорнінг, Ш. Хендерсон (підготовка педагогів танцювального мистецтва); Б. Гріффіна (Griffin), К. Даселла (Dusell), К. МакКау (McCaw), Д. Станіч (Stanich) (навчально-методичне та інформаційне забезпечення професійної підготовки хореографів-педагогів); Б. Міллер (B. Miller) (проблеми танцювальної освіти, професійна діяльність вчителя хореографії в шкільній системі освіти); Дж. Бонбрайт (J. Bonbright) (особливості сертифікації викладачів танцювального мистецтва). У процесі наукового пошуку були виявлені актуальні малодосліджені педагогічні проблеми, які комплексно науковцями не досліджувалися, проте потребують детальнішого вивчення.

Для вивчення стану опрацювання проблеми дослідження джерельну базу умовно згруповано у такі категорії: офіційні документи, статистичні матеріали, урядові постанови, законодавчі акти, освітні і професійні стандарти США («Vision Document for Dance 2050: the Future of Dance in Higher Education»; «Research Priorities for Dance Education: A Report to the Nation»; «The National Core Arts Standards in Dance (NCAS)», «The Standards for Learning and Teaching Dance in the Arts ages 5–18 (SLTD)», «The Standards for Dance in Early Childhood (SDEC)», «The Professional Teaching Standards for Dance Art (PTSDA)», «The Opportunity to Learn Standards (OTL)»); офіційні документи, матеріали науково-практичних конференцій, симпозіумів, аналітичні матеріали міжнародних організацій (National Dance Education Organization; Dance Educators of America; National Dance Teachers Association), які займаються проблемами хореографічно-педагогічної та мистецької освіти; навчально-методична та інформаційно-аналітична література університетів США, що здійснюють підготовку хореографів-педагогів (освітні програми, навчальні плани, методичні рекомендації тощо); монографічні та інші наукові праці американських учених та практиків; матеріали зарубіжних періодичних видань та інформаційні ресурси (енциклопедії, словники, довідники, інформація з мережі Інтернет та ін.).

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних методів: бібліографічний аналіз, синтез, порівняння, інтерпретація й узагальнення, прогнозування для виявлення та обґрунтування компонентів системи хореографічно-педагогічної освіти в США.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Ідея створення самостійної системи хореографічно-педагогічної освіти у США є виправданою історією і часом, відповідає меті та завданням державної освітньої політики. Система хореографічно-педагогічної освіти є упорядкованою сукупністю взаємопов'язаних навчальних закладів, танцювальних асоціацій та організацій, мистецьких установ, центрів позашкільного дозвілля, органів управління шкільною та вищою освітою тощо. Основними функціями цих установ є удосконалення хореографічно-педагогічної освіти, використання й запровадження досягнень



педагогічної науки і прогресивного мистецько-педагогічного досвіду. Ця система функціонує на різних рівнях: законодавчо-нормативному, управлінському, інституційному, змістовому, технологічному. Використання системного підходу уможливило виокремлення основних компонентів, які дозволили дослідити рушійні сили розвитку системи хореографічно-педагогічної освіти, а саме: цілі, що детермінуються соціальним замовленням і вимогами ринку праці; перелік освітніх програм; організаційні форми, методи і технології навчання; суб'єкти й об'єкти навчального процесу; умови, що забезпечують ефективне функціонування системи (нормативне та науково-методичне забезпечення, навчально-матеріальна база та ін.); нормативно-законодавча база; фінансове забезпечення; органи управління тощо. Розглянемо детальніше означені компоненти системи хореографічно-педагогічної освіти.

Законодавчо-нормативний компонент. В основу обґрунтування концептуальних підходів розвитку хореографічно-педагогічної освіти США покладено основні положення таких офіційних документів: «Жодна дитина не залишиться осторонь» («No Child Left Behind»); «Перспективи мистецтва танцю до 2050 р.: майбутнє танцювального мистецтва у вищій освіті» («Vision Document for Dance 2050: the Future of Dance in Higher Education»); «Пріоритети досліджень хореографічної освіти: національна доповідь» («Research Priorities for Dance Education: A Report to the Nation»), «Професійні стандарти викладання танцювального мистецтва» («The Professional Teaching Standards for Dance Arts», PTSDA) та ін. Так, у Професійних стандартах викладання танцювального мистецтва визначено вимоги та критерії до професійної компетентності вчителів хореографії. Документ містить два розділи: у першому деталізовано вісім стандартів змісту та досягнень, які очікуються від досвідченого хореографа-педагога; у другому розділі описно критерії оцінювання / самооцінювання (портфоліо) досягнень. У документі виокремлено вісім аспектів професійних вимог, необхідних для забезпечення оптимального результату навчання хореографічного мистецтва в школі. Зокрема, зазначено, що професійна компетентність вчителя хореографії інтегрує:

1) цілі та завдання хореографічно-педагогічної освіти (досвідчені вчителі розуміють цілі та завдання танцювальної освіти, повною мірою використовують ці знання у професійній діяльності, мотивують учнів до навчальної діяльності та творчих досягнень, а також поширюють танцювальне мистецтво за межами навчального середовища);

2) знання учнів (досвідчені вчителі демонструють розуміння когнітивного, афективного та кінестетичного розвитку учнів від раннього дитинства до підліткового віку; враховують індивідуальні інтереси, здібності та потреби учнів у навчанні хореографії);

3) зміст та сутність танцювального мистецтва (досвідчені вчителі використовують свої знання про танцювальне мистецтво для підтримки учнів у набутті навичок створювати, виконувати, критично аналізувати, інтерпретувати та оцінювати твори танцювального мистецтва);

4) навчальне середовище (досвідчені вчителі створюють безпечне навчальне середовище, яке відповідає чинним стандартам та підтримує навчання та творчий розвиток учнів);

5) навчальні ресурси та стратегії (досвідчені вчителі використовують різноманітні ресурси та інноваційні навчальні стратегії, які дають змогу учням досягати максимальних результатів навчання);



б) прийняття відповідальності та удосконалення професійних результатів (досвідчені вчителі беруть на себе відповідальність за власний професійний розвиток, беруть участь у дискусіях з проблем розвитку хореографічного мистецтва та освіти, співпрацюють із колегами на місцевому, федеральному і національному рівнях);

7) інтеграція ресурсів громади для підтримки та розроблення авторських програм (досвідчені вчителі залучають ресурси громади для створення авторських програм, їх розвитку та підтримки в освітянській та мистецькій спільноті);

8) рефлексивна практика: контроль, оцінювання та дослідження (досвідчені вчителі оптимально поєднують оцінювання вчителів, учнів та програм навчання; використовують заняття з хореографії як дослідницькі можливості для покращення викладання, навчання та рефлексивної практики). (Professional Teaching Standards for Dance Arts, 2018).

Управлінський компонент. На управлінському рівні розв'язанням проблем хореографічно-педагогічної освіти займаються такі установи: Департамент освіти США, федеральні департаменти освіти штатів, національні ради, комітети, фахові організації та асоціації тощо (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2023). Система хореографічно-педагогічної освіти США постійно перебуває в центрі уваги не лише уряду, а й громадськості. Особливу роль відіграють національні фахові організації: Американська рада сертифікації майстерності вчителів (ABCTE), Американська федерація вчителів (AFT), Американська асоціація контролю й розвитку освітніх програм (ASCD), Американська асоціація коледжів педагогічної освіти (AACTE), Національна комісія навчання і майбутнього Америки (NCTAF), Національна асоціація працівників освіти Америки (NEA), Центр підтримки молодих учителів Америки (NTC), Національна рада танцю Америки (NDCA), Національна асоціація вчителів танцю (NDTA), Королівська спільнота вчителів танцю США (ISTD), Асоціація Терпсихори (Terpsichore Association) та ін. Ці організації визначають вимоги до професійної діяльності, професійної компетентності та підготовки хореографів-педагогів. Зокрема, візією Національної ради танцю Америки (The National Dance Council of America, Inc., NDCA) визначено активізацію співпраці різних міжнародних організацій танцювального спорту та освіти для розроблення, удосконалення професійних стандартів хореографічно-педагогічної освіти, а також обґрунтування уніфікованих вимог до сертифікації хореографів-педагогів та отримання офіційного статусу кваліфікованих вчителів хореографії. Офіційно визнані організації-представники Національної ради танцю в США (Міжнародна організація Артура Мюррея (Arthur Murray International), Клуб вчителів танцю Бостона (Dance Teachers Club of Boston), Асоціація міжнародних танцівників (Dance Vision International Dancers Association), Північноамериканська танцювальна організація Фреда Астера (Fred Astaire Dance of North America)) мають право на сертифікацію хореографів-педагогів.

Зазначимо, що система хореографічно-педагогічної освіти США не підлягає єдиному державному управлінню, вона є гнучкою, спроможна до саморегуляції й не потребує коригування згори. Місцеві органи управління штатів контролюють і ліцензують навчальні заклади й програми, які чинні на їхній території, а за процес акредитації та оцінювання якості відповідальні недержавні установи (National Dance Education Organization, 2023)

Інституційний компонент характеризується наявністю великої кількості закладів вищої освіти, що забезпечують якісні освітні послуги з хореографічно-



педагогічної освіти. Хореографічно-педагогічну освіту нині можна здобути в коледжах, університетах, професійних школах, центрах неперервного професійного розвитку (Центр підтримки молодих учителів Америки (NTC)) та ін. Звісно, що університети становлять найбільш престижну групу закладів, які забезпечують отримання всіх освітніх рівнів хореографічно-педагогічної освіти (асоціат, бакалавр, магістр, доктор філософії). Університети мають значний обсяг фінансування з боку держави та приватного сектора, володіють сучасною матеріально-технічною базою, дослідницькими лабораторіями, інформаційно-ресурсним забезпеченням.

Організаційно-педагогічний компонент. Загальна стратегія хореографічно-педагогічної освіти, зокрема підготовки майбутніх вчителів хореографії, передбачає врахування інтересів, потреб, вимог усіх стейкхолдерів щодо організації освітнього процесу. Підготовка майбутніх вчителів хореографії реалізується через зміст освітніх програм двох типів: багатопрофільних (асоціат / бакалавр хореографічної (танцювальної) освіти – 3–4 роки навчання) та вузькопрофільних (магістр / доктор філософії в галузі хореографії – 2–3 роки навчання). З'ясовано, що особливою популярністю користуються освітні програми дворічних та чотирирічних коледжів, які надають випускникам освітній рівень бакалавра. Найбільш популярною бакалаврською освітньою програмою є програма «Танцювальна / хореографічна освіта» («Dance Education»). Програми спрямовані на виконання вимог національних, локальних, інституційних освітніх і професійних стандартів (стандартів Національної асоціації танцювальних шкіл, NASD) і стандартів штатів. Важливе місце у процесі підготовки займає практичне навчання (60–70 % усього навчального навантаження) та стажування. Переважна більшість освітніх програм проходить інституційну акредитацію. Організація навчання задовольняє просторові, часові потреби студентів у доступі до вищої хореографічно-педагогічної освіти, регулюванні термінів навчання, визнанні попереднього танцювального та педагогічного досвіду, забезпеченні ефективності самостійної діяльності інформаційними ресурсами тощо (Miller, 2021).

Змістовий компонент. Гнучкість змісту, форм, методів і технологій навчання на засадах принципів свободи вибору і демократичності, а також конструктивного та прагматичного підходів сприяють випереджувальному характеру навчання майбутніх вчителів хореографії. Зміст освітніх програм розроблений з врахуванням положень міждисциплінарного підходу. Для прикладу, Коледж мистецтв та медіа спільно з Педагогічним коледжем (університет Гранд-Каньйон (GCU), м. Фенікс, штат Аризона) розробили інтегровану освітню програму з підготовки вчителів хореографії для середньої та старшої школи («Bachelor of Arts in Dance for Secondary Education»). Зміст програми орієнтований на формування та розвиток професійних компетентностей (виконавської, педагогічної, дослідницької), необхідних для викладання хореографії в середній та старшій школі, балетмейстерської діяльності в танцювальному колективі (загальна кількість 120 кредитів). Структурування змісту здійснено на засадах інтеграції інноваційної, наукової та творчої діяльності для формування творчого потенціалу майбутніх учителів хореографії. Фахова підготовка передбачає залучення студентів до участі у тренінгах, майстер-класах, семінарах відомих хореографів-практиків. Особливе значення має робота над творчими проектами (курсова робота), які формують критичне мислення, комунікативні здібності, дослідницьку культуру, творчі здібності, етичні якості і переконання, відповідальність за результати навчання тощо. Крім відвідування аудиторних занять, студенти повинні обов'язково взяти участь у



діяльності танцювального ансамблю Етінгтону (Ethington Dance Ensemble, Театр Етінгтон при Університеті Гранд-Каньйон), який дає чотири концерти протягом року. Ця діяльність дає змогу студентам відчутися весь творчий процес, від планування та репетицій до живого виступу, як на сцені. На цей вид роботи освітньою програмою передбачено 2 кредити. Також освітня програма передбачає обов'язкову участь студентів у танцювальному турі «Elementary Dance Tour», який охоплює низку художньо-хореографічних постановок в місцевих школах. Студенти вчаться розробляти та втілювати хореографічні твори, креативно підходити до обрання жанру танцювальної композиції, виражальних засобів відповідно до теми і ідеї, використовуючи традиційні та альтернативні хореографічні техніки, комплексні прийоми суміжних видів мистецтва. Педагогічна складова змісту підготовки гармонійно поєднує навчання, спостереження та практичний танцювальний досвід. Зміст дисциплін педагогічного циклу (методика викладання, танцювальна педагогіка, інклюзивна освіта, оцінювання учнів тощо) спрямований на вивчення соматичних практик в танцювальному мистецтві; викладання сучасних видів танцювального мистецтва; розвиток навичок танцювальної імпровізації в соло, дуетах, групах, колективі; розвиток методичних умінь викладання танцю з урахуванням вікових та фізіологічних особливостей учнів (обдарованих учнів); розвиток навичок педагогічної взаємодії та менеджменту в класі; оволодіння інформаційними технологіями та ресурсами. Успішне опанування освітньої програми є першою сходинкою для отримання ліцензії вчителя хореографії (Dance Education Degree: Opening Doors to Teaching Possibilities, 2024).

Формуванню мотивації до самоосвіти і неперервного професійного розвитку сприяють інноваційні форми, методи і технології навчання (наприклад, участь у професійних фахових асоціаціях, програмах наставництва й підтримки молодих учителів, програмах сертифікації, відкритих онлайн дискусіях, вебінарах, творчих майстернях, тренінгах, коуч-сесіях) (Bonbright, 2011; Brown, 2020).

Технологічний компонент підготовки майбутніх учителів хореографії передбачає використання технології онлайн-навчання, змішаного навчання, активну позааудиторну діяльність (кооперативне навчання, концертну діяльність, проектне навчання, спостереження, кейси, польову практику, планування уроків, самооцінювання), що дає їм змогу швидко адаптуватися до професійної діяльності.

Безумовно, система хореографічно-педагогічної освіти ґрунтується на концептуально значущих теоретичних положеннях та принципах (цілісності, багаторівневості, неперервності, відкритості, доступності, доцільності та ін.) та виконує певні функції (соціальну, ціннісно-змістову, організаційну, моніторингову, прогностичну) (McGreevy-Nichols et al., 2014).

Варто зазначити, що система хореографічно-педагогічної освіти в США має як позитивні аспекти розвитку, так і виклики, які потребують вирішення. У працях Д. Бонбрайта висвітлено актуальні проблеми розвитку хореографічно-педагогічної освіти та сертифікації вчителів хореографії в США. Зокрема, дослідниця наголошує на окремих аспектах узгодженості в освітніх програмах підготовки та сертифікації вчителів хореографії. На підставі аналізу ліцензії К-12 (державна сертифікація, професійна сертифікація та підтвердження) Д. Бонбрайт зауважує, що потребують узгодження розроблені програми танцювального мистецтва для шкільної та позашкільної освіти на місцевому, федеральному та національному рівнях країни. Авторка актуалізує чотири основні перешкоди для прогресивного розвитку



хореографічно-педагогічної освіти: 1) відсутність паритету хореографії у шкільній освіті; 2) обмежений доступ до хореографічної освіти учнів К-12; 3) відсутність об'єктивного аналізу даних; 4) гостра потреба в кваліфікованих творчих учителях хореографії. На її переконання, недостатньо обґрунтованими також є механізми атестації приватних танцювальних студій і шкіл (атестація та реєстрація) (Bonbright, 2011).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Система хореографічно-педагогічної освіти є різновидом педагогічної системи, оскільки має всі властиві такій системі ознаки, а саме: вона є підґрунтям теоретичного осмислення та побудови педагогічної діяльності; має сукупність взаємопов'язаних засобів, методів та процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого впливу на формування особистості; забезпечує реалізацію нормативних, технологічних та процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку особистості. Використання системного підходу дозволило констатувати, що ця система є відкритою, самостійною, гнучкою, багатофункціональною, багатопрофільною, адаптивною структурою, яка охоплює взаємопов'язані і взаємодіючі системотвірні компоненти, що забезпечують динамічний і випереджувальний розвиток. Як соціальний інститут вона є складовою державної освітньої політики, реалізація якої забезпечується гнучкою законодавчо-нормативною базою. Система хореографічно-педагогічної освіти відрізняється своєю специфічністю, оскільки передбачає не лише наявність чіткої організаційної структури на всіх рівнях, а передусім врахування специфіки інтегрованого навчання на засадах синтезу різних видів мистецтва.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо обґрунтування концептуальних засад розвитку хореографічно-педагогічної освіти в США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bonbright, J. (2007) National agenda for dance arts education: The evolution of dance as an art form intersects with the evolution of federal interest in and support of, arts education. *Paper presented at the Dancing in the Millennium Conference*, Washington, DC. Retrieved from <https://www.ndeo.org>
2. Bonbright, J. (2011). The Status of Dance Teacher Certification in the United States. *Journal of Dance Education*, 2 (2), 63-67, DOI: 10.1080/15290824.2002.10387209
3. Brown, H. (2020). *Educational Leadership Can Dance: A Deeper Look into the Efficiency Behind Evaluations of Dance Educators*. Master's Theses. Retrieved from <https://digscholarship.unco.edu/theses/>
4. Dance Education Degree: Opening Doors to Teaching Possibilities (2024). Retrieved from <https://www.gcu.edu/degree-programs/bachelor-arts-dance-secondary-education>
5. Dance Educators of America. Retrieved from <http://www.dancedea.com/>
6. McGreevy-Nichols S., Lester, K. F., & Smith M. P. (2014) DANCE 2050: The Future of Dance in Higher Education. *Journal of Dance Education*, 14(1), 41-42
7. Miller, B. M. (2021) *Barriers to Dance Education: An Exploration into the Beliefs of Dance Educators and Non-Dance Familiars on Dance and Its Place in the Public-School System*. Unpublished Masters of Arts thesis, University of Northern Colorado.
8. National Dance Education Organization (2023). *State Information Request. Dance-Certification*. Retrieved from ([https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/ Documents/State-](https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/Documents/State-)



Information-/Request-_-Dance-Certification_May%2023%20Update.pdf?ver=meuy/ZMED0/EHLDqV/_wCA-6g%3d%3d

9. National Dance Teachers Association of America (NDTA). Retrieved from <http://www.nationaldanceteachers.org/> (accessed: 07.11.2023)

10. National Dance Council of America (NDCA). Retrieved from <https://www.ndca.org/> (accessed: 06.11.2023)

11. Professional Teaching Standards for Dance Arts (2018). Retrieved from [https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/Standards%20Documents/PTSDA_with_Portfolio_Checklist_-_Updated_2018\(1\).pdf?ver=V389fVpL4gE5-5KWFnGRMQ%3d%3d](https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/Standards%20Documents/PTSDA_with_Portfolio_Checklist_-_Updated_2018(1).pdf?ver=V389fVpL4gE5-5KWFnGRMQ%3d%3d)

12. The United States Terpsichore Association. Retrieved from <http://www.usterpsichore.org/> (accessed: 06.11.2023)

13. U.S. Bureau of Labor Statistics (2023). *How to become a high school teacher*. Occupational Outlook Handbook.

14. United States Imperial Society of Teachers of Dancing. Retrieved from <https://usistd.org/> (accessed: 15.11.2023).



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-5

PhD in Pedagogy, Associate Professor **OLEZIA SADOVETS**,
Khmelnitskyi National University, Ukraine
E-mail: lesyasadovets@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8603-8952

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT: IMPLEMENTING EXPERIENCE AND PRACTICE OF EUROPEAN COUNTRIES

ABSTRACT

The article analyzes the experience of the leading European countries in implementing the concept of Education for Sustainable development (ESD). Official documents, which are the foundation of ESD policy, are studied and the works of leading scientists and pedagogues related to the issue are characterized. ESD provides learners with appropriate and up to date information on how to organize their life in a way that is friendly to environment and other people. It requires universities to shift education and professional training of students from a knowledge- to a more competence-based approach in their national curricula. This approach encourages the development of students' sustainability competences. It also enables them to implement sustainability values, and embrace complex skills necessary to take or request action that restores and maintains ecosystem health, enhances justice and generates visions for sustainable future. The core document used in higher education system of European countries to develop students' ESD competences is "GreenComp – The European sustainability competence framework" which includes 4 competence areas and 12 competences that together make up a pillar for sustainability practice.

ESD requires universities to promote transformative changes in learning in 4 different ways: 1) pluralizing limited agendas; 2) empowering collective influence; 3) politicizing power relations; 4) embedding learning systems. It is stressed that universities must implement ESD based on connectivism principle. Specific examples of this principle in action are described in the article. They include Urban Living Labs, which are a kind of collaboration aimed at implementing joint projects in the field of urban development and infrastructure improvement, and Academic Consultancy Training for master degree students in which they cooperate with students of other educational programs (specialties) and stakeholders to conduct interdisciplinary research and learning.

To outline the ways European experience can be used in developing countries, namely Ukraine, legislative documents of the country related to ESD were characterized and the corresponding activities of Ukrainian universities (on the example of Khmelnytskyi National University) were described. In the result, a set of recommendations was prepared on how to improve the policy of ESD in developing countries using European experience.

Keywords: Education for Sustainable Development (ESD), European countries, sustainability competences, higher education, universities, transformative change, Ukraine.

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ ТА ПРАКТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

АНОТАЦІЯ

У статті представлено аналіз досвіду провідних європейських країн у реалізації концепції Освіти для сталого розвитку (ОСР). Вивчено офіційні документи,



які лежать в основі цієї концепції, охарактеризовано праці провідних науковців і педагогів, що стосуються проблематики ОСР. З'ясовано, що така освіта забезпечує студентів належною підготовкою до майбутньої суспільно корисної й відповідальної професійної та особистісної діяльності. Концепція ОСР вимагає від вищої освіти зміни системи професійної підготовки та навчального процесу – вони мають базуватися на компетентнісному підході. У результаті такого підходу в студентів формуються компетентності сталого розвитку. Це дає їм змогу впроваджувати цінності сталого розвитку та оволодівати складними навичками, необхідними для здійснення діяльності, яка відновлює і підтримує життєздатність екосистеми, забезпечує якість освіти та життя в цілому і формує бачення сталого майбутнього. Основним документом, який є основою для розвитку компетентностей сталого розвитку студентів у системі вищої освіти європейських країн, є «GreenComp – Європейська рамка компетентностей у сфері сталого розвитку», яка включає 4 галузі та 12 компетентностей, які разом складають основу ОСР.

У статті окреслено різні шляхи впровадження трансформаційних змін в освітній процес і діяльність ЗВО з урахуванням концепції сталого розвитку. Наголошується, що університети повинні впроваджувати ОСР на основі принципу коннективізму. У статті описані конкретні приклади застосування цього принципу. До них відносяться *Urban Living Labs*, що є різновидом колаборації, спрямованої на реалізацію спільних проєктів у сфері міського розвитку та покращення інфраструктури, та *Academic Consultancy Training* (навчально-консультативна підготовка) для студентів магістратури, у рамках якої вони співпрацюють зі студентами інших освітніх програм (спеціальностей) та стейкхолдерами для проведення міждисциплінарних досліджень та навчання. З метою окреслення шляхів використання європейського досвіду у країнах, що розвиваються, а саме в Україні, охарактеризовано її відповідні офіційні документи стосовно ОСР, узагальнено та описано діяльність українських ЗВО щодо реалізації концепції ОСР (на прикладі Хмельницького національного університету). У результаті дослідження підготовлено низку рекомендацій щодо перспектив впровадження ОСР в системі вищої освіти країн, що розвиваються, з урахуванням досвіду європейських країн.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку (ОСР), європейські країни, компетентності сталого розвитку, вища освіта, університети, трансформаційні зміни, Україна.

INTRODUCTION

Education for Sustainable Development (ESD) is UNESCO's top priority because it is a basic human right and the foundation for building peace and promoting long-lasting development. UNESCO is the United Nations' specialized education agency that provides global and regional leadership in education, which supports national education systems and responds to contemporary global challenges through education. It is entrusted to lead and coordinate the program "The 2030 Agenda for Sustainable development", which is a plan of action consisting of 17 Sustainable Development Goals. The goals are as follows: 1) no poverty; 2) zero hunger; 3) good health and well-being; 4) quality education; 5) gender equality; 6) clean water and sanitation; 7) affordable and clean energy; 8) decent work and economic growth; 9) industry, innovation and infrastructure; 10) reduced inequalities; 11) sustainable cities and communities; 12) responsible consumption and production; 13) climate action; 14) life below water; 15) life on land; 16) peace, justice and strong



institutions; 17) partnerships for the goals. Their achievement will ensure proper development of humanity and its prosperity. Education, being a foundation for achieving all of these goals, has its own dedicated Goal 4, which aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (United Nations, 2022). “The Education 2030 Framework for Action” provides guidance for the implementation of this ambitious goal and commitments.

In 2020s, ESD policy has become a cornerstone of education systems in the majority of developed countries of the world. It provides learners with appropriate and up to date information on how to organize their life in a way that is friendly to environment and other people. In the early 2000s, several European countries started to shift their education and training systems from a knowledge- to a more competence-based approach in their national curricula. With such a shift, experts in higher education started to outline specific sustainability competences for students and professionals that are essential for initiating changes for sustainability (GreenComp: the European sustainability competence framework, 2022). While in scientific literature there is a widespread agreement over what the necessary competences for sustainability are, adopting and implementing them in lifelong learning programs remains the task of individual institutions and local educational leaders. Furthermore, constant research is being conducted at the higher education level as to what competences young graduates and professionals need to possess in order to solve sustainability challenges and expand opportunities for development.

THE AIM OF THE RESEARCH

The purpose of the paper is to analyze theoretical foundations of ESD policy and practice of its implementation in European countries in order to outline the ways this experience can be used in higher education systems of developing countries, namely Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The basic documents in implementing ESD is “The 2030 Agenda for Sustainable development” (UNESCO, 2022), “The Education 2030 Framework for Action” and “GreenComp: The European sustainability competence framework” (2022). Besides, it has been a subject of research for many scientists and pedagogues during the last decades. G. Bianchi (2022) and U. Pisiotis (2022) studied the European sustainability competence framework and possibilities of its implementation in educational process. M. Pacis (2020) and R. VanWynsberghe (2020) conducted further research into sustainability competences in higher education. J. Chambers (2020) and J. Nel (2020) dedicated their works to transformative learning in accordance with ESD. Professor A. Wals (2020) studied the role of universities in co-creating transitions towards sustainability.

While conducting the research, a range of general scientific methods such as study, analysis and synthesis of reference and scientific educational resources, as well as systematization and generalization, were applied. The research is qualitative (descriptive), quantitative (analysis of google form surveys and statistical analysis) and includes observation and narrative inquiry.

RESULTS

A sustainability competence enables learners to implement sustainability values, and embrace complex skills necessary to take or request action that restores and maintains eco-system health, enhances justice and generates visions for sustainable future (Bianchi et al., 2022). This definition focuses on developing sustainability knowledge, skills and attitudes for learners so that they can think, plan and act with sustainability in mind, and live in harmony with the planet. All types of learning, which encompasses both education and training, – formal, non-formal, and informal – are considered as directions for



developing this competence from the very young age and continuously fostering it as adults. Sustainability as a competence applies to all spheres of life, both on personal and collective levels. Since emerging in the 1960s, sustainability education and related concepts have often been associated with transformative learning (Bianchi et al., 2022).

The European sustainability competence framework profoundly changes our perspectives, beliefs and behaviour through reflecting on what we know and what knowledge we lack. It encourages us to question how we comprehend our surroundings and the role we play in them. Sustainability education aims to provide learners with sustainability competences in order to implement and practise sustainability in their daily lives as students, consumers, producers, professionals, activists, policymakers, neighbours, employees, teachers and trainers, organizations, communities, and society at large (GreenComp: the European sustainability competence framework, 2022).

In view of this, education is intertwined with sustainability at all levels through competences included into national curricula. It demonstrates how sustainability aspects (environmental, social, cultural and economic) are interrelated and how they are interlinked and implemented in academic disciplines and extracurricular activities. Sustainability education is associated with transformative learning as its aim is to change the person and the social institution through a holistic approach (Bianchi et al., 2022).

Learning for sustainability involves developing a sustainability mindset from childhood to adulthood with the understanding that humans are part of and depend on nature and surrounding people. Learners are provided with knowledge, skills and attitudes that help them become agents of change and contribute individually and collectively to shaping future on the planet. Learning for sustainability has the potential to be a catalyst for change among young and adult generations, through the acquisition of sustainability competences. In this respect, we want to study the experience of European countries, namely Finland, Denmark, Sweden, Latvia, Lithuania, the Netherlands and Poland, regarding their practice of implementing ESD competences.

The core document used in higher education system of these countries to develop students' ESD competences is "GreenComp – The European sustainability competence framework" (Bianchi et al., 2022). It includes 4 competence areas and 12 competences that together make up a pillar for sustainability practice for all people. At the same time, it does not mean that every person must acquire all these competences in equal measure. They are all interrelated but due to the way of life or branch of professional activity of every individual, some of them can be developed less or more than others. In table 1, the competence areas and the competences are shortly explained (Table 1).

According to J. Chambers et al., transformative change is a fundamental system-wide reorganization of how societies are governed (Chambers et al., 2020). Since it is a system-wide reorganization, the role of universities is enormous as they actually prepare professionals for various branches of life that make this system.

Researchers participating in the project "71 Visions on our role in social-environmental transformative change" (Wageningen University & Research, the Netherlands) identified 4 ways of promoting transformative changes in learning:

1. Pluralizing limited agendas – finding common ground in ways that foster respect and learning across diverse beliefs, values and goals.
2. Empowering collective influence – building individual capacity to act and collective momentum to move towards transformative visions.
3. Politicizing power relations – becoming politically aware and engaging with power in ways that accelerate rather than block systems change.



Table 1

Sustainable Development Competences

Area	Competences	Comments
1. Embodying sustainability values	1.1 Valuing sustainability	Being able to reflect on personal values; identify and explain how values vary among people and over time, while critically evaluating how they align with sustainability values
	1.2 Supporting fairness	Being able to support equity and justice for current and future generations and learn from previous generations for sustainability
	1.3 Promoting nature	Being able to acknowledge that humans are part of nature; and to respect the needs and rights of other species and of nature itself in order to restore and regenerate healthy and resilient ecosystems
2. Embracing complexity in sustainability	2.1 Systems thinking	Being able to approach a sustainability problem from all sides; to consider time, space and context in order to understand how elements interact within and between systems
	2.2 Critical thinking	Being able to assess information and arguments, identify assumptions, challenge the status quo, and reflect on how personal, social and cultural backgrounds influence thinking and conclusions
	2.3 Problem framing	Being able to formulate current or potential challenges as a sustainability problem in terms of difficulty, people involved, time and geographical scope, in order to identify suitable approaches to anticipating and preventing problems, and to mitigating and adapting to already existing problems
3. Envisioning sustainable futures	3.1 Futures literacy	Being able to envision alternative sustainable futures by imagining and developing alternative scenarios and identifying the steps needed to achieve a preferred sustainable future
	3.2 Adaptability	Being able to manage transitions and challenges in complex sustainability situations and make decisions related to the future in the face of uncertainty, ambiguity and risk
	3.3 Exploratory thinking	Being able to adopt a relational way of thinking by exploring and linking different disciplines, using creativity and experimentation with novel ideas or methods
4. Acting for sustainability	4.1 Political agency	Being able to navigate the political system, identify political responsibility and accountability for unsustainable behaviour, and demand effective policies for sustainability
	4.2 Collective action	Being able to act for change in collaboration with others
	4.3 Individual initiative	Being able to identify own potential for sustainability and to actively contribute to improving prospects for the community and the planet

*Source: Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework.. Publications Office of the European Union, Luxembourg.*



Embedding learning systems – integrating research and learning into every day decision making without compromising its independence (Chambers, 2020).

Having studied in detail all these ways, we can assert that universities have all the capacities to implement them. They have human resources that can interact in a constructive way; possibilities to gather them together for a common cause; opportunities to interact with other stakeholders, state bodies and NGOs; potential to integrate research and learning into every day decision making. Universities can encourage students to work individually and in groups, create facilitating environment, cooperate with external organizations and funds. They host “bright spots of innovations” which can become “enablers” for transformative change (Wals, 2020). For this purpose, different forms of formal and informal learning can be applied.

Within the scope of our research special attention should be paid to the idea of George Siemens (2005) about the concept of connectivism which is the basis of ecology of learning – networked, facilitated, and mediated configuration of formal and informal forms of learning aimed at a change challenge with involvement of multiple stakeholders (Siemens, 2005). Universities can provide a basis for such configuration – they are potential “hubs” of connectivism. They connect not only students and teachers but also other stakeholders, NGOs and citizens. Universities can and must apply the concept of connectivism to all the activities presupposed by curricula and extracurricular activities as they have all the possibilities to organize learning that cultivates sustainable environment favorable for envisioning alternative futures, experimenting with action, anticipating different outcomes, learning from the experience, combining theory and practice, cooperating for common goals.

A specific example of how the principle of connectivism can be realized in practice is the activities of Urban Living Labs that are a kind of collaboration aimed at implementing joint projects in the field of urban development and infrastructure improvement. Their objective is to realize a range of joint projects and provide the platform for other stakeholders and related projects to collaborate. The platform is called a “hub” and is meant to support the implementation of action-oriented urban development projects, boost synergies, minimise duplications and engage different stakeholders that can contribute to a common cause (Urban Living Lab Centre, 2023). In European countries, universities often become such hubs and provide transformative learning – they ensure cooperation of students, citizens and other stakeholders in developing the city according to sustainable development concept. Besides, they provide all the opportunities for the effective functioning of such hubs: favorable environment, innovations, learning and learners, decision-making power, knowledge and creativity (Wals, 2020).

Another example of transformative learning and the principle of connectivism is the experience of Wageningen University & Research (WUR, the Netherlands) in implementing Academic Consultancy Training for master degree students in which they cooperate with students of other educational programs (specialties) and stakeholders to conduct interdisciplinary research and learning (Wals, 2020). By means of such cooperation, students of different specialties (educational programs) can share their experience with other specialties and do some joint projects exchanging sustainability efforts experience. This experience can be different due to different programs of study but it can be efficiently used in unexpected ways.

Overall, universities must transform learning process from transmissive to transformative and even experimental. Provision of transformative learning requires



introduction of at least one compulsory subject on sustainability into the curriculum. Besides, the syllabus of this subject must include learning outcomes that can replicate the indicators showing learners are creating a world that is easier to live in together (signs of empathy, of intuitive action, of conviction etc.) (Was, 2020).

The described experience of European countries can and should be implemented in developing countries to intensify sustainability efforts in higher education. In this respect, we studied the experience of Ukraine in implementing ESD. In March 2005, Ukraine became one of the 55 countries that signed the UN document “UNECE Strategy for Education for Sustainable Development”. In 2020, the “Concept of the Regional Education System for Sustainable Development” was issued in Ukraine. It defines the main directions of the state and regional policy aimed at the establishment of the education system for sustainable development, as well as legal and economic ways of its implementation.

On September 30, 2019, the President of Ukraine issued the Decree “On Sustainable Development Goals of Ukraine for the period until 2030”, in which he supported the necessity to achieve global sustainable development goals, taking into account the specific conditions of Ukraine’s development, set out in the National Report “Sustainable Development Goals: Ukraine” (2017).

Within the conducted research we analyzed the activities of Khmelnytskyi National University (further – the University) related to ESD. This regional higher education institution is only taking the first steps in its ESD efforts. It has a fundamental document regarding ESD – the Order of the Rector “On Equality Policy” (2022). This document was developed in accordance with the laws of Ukraine “On Higher Education”, “On Education”, “On Principles of Preventing and Counteracting Discrimination in Ukraine”, “On Ensuring Equal Rights and Opportunities of Women and Men”. It also was based on the Regulations on the prevention and settlement of conflict situations at the University, the Regulation on the organization of the educational process at the University and other acts of the current legislation of Ukraine (Polityka rivnosti Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu, 2020).

The University realizes the role of higher education institutions in the formation of national and regional policies. Its takes into account the Sustainable Development Goals, demonstrates its commitment to ensuring human rights, equal opportunities and respect for diversity, fair and impartial treatment, and creates conditions at the university and in society that respect and value the dignity of every person, with an emphasis on vulnerable population groups. Equality of opportunities and respect for diversity at the University is implemented with consideration of gender; age; state of health and disability; balance between work/study and family/private commitments; racial, ethnic, cultural affiliation; and religion and creed (Polityka rivnosti Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu, 2020).

Considering the fact that international students from all over the world (Cyprus, Israel, Ecuador, India, Pakistan, Nigeria, Zimbabwe, Greece etc.) study at the university, the Equality Policy is an essential document and all students must get familiar with it before starting their studies at the University.

It should be mentioned that activities of the University contribute to the achievement of Sustainable Development Goals. Annually, the Department of Ecology organizes a round table on the Problems of Sustainable Development of Khmelnytskyi Region in cooperation with regional association of All-Ukrainian Ecological League and Podillya Ecological Society. The participants are teachers of the Department of Ecology, students studying Ecology and Secondary Education (Biology and Human Health),



representatives of the Department of Natural Resources and Ecology of Khmelnytskyi Regional State Administration, Khmelnytskyi Regional Administration of Forestry and Hunting, Administration of Ecology and City Well Being Control, Executive Committee of Khmelnytskyi State Administration (Problemy staloho rozvytku Khmelnytskoyi oblasti, 2019).

In addition, the Department of International Economic Relations holds an annual international scientific and practical conference of young scientists and students “Intellectual Mix: International Economic Relations: Sustainable Development and Digitalization”. Various aspects of international economic relations are explored, including globalization processes, international logistics, digitalization, economic security and post-war reconstruction, innovative development etc. (Intelektualnyi miks: mizhnarodni ekonomichni vidnosyny: stalyy rozvytok i dydzitalizatsia, 2023).

In order to analyze students’ stance on ESD, we conducted a survey (Google form) to collect more information on how well the students of the specialty “Secondary Education. English language and literature” (26 students) are aware of the concept of ESD (the choice of the specialty was not random; it is based on personal experience of the author who works at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication and is involved in professional training of the chosen students – future teachers of English). The results are the following: when asked if they were familiar with the concept of ESD, 65,4 % of respondents answered negatively and only 15,4 % responded positively; for the rest it was difficult to answer; 84,6 % would like to know more about ESD and study an academic subject related to it. Respondents defined that the university and students can contribute to achieving the following ESD Goals: quality education; gender equality; partnership for the goals; good health and well-being; peace and strong social institutions (Fig. 1):

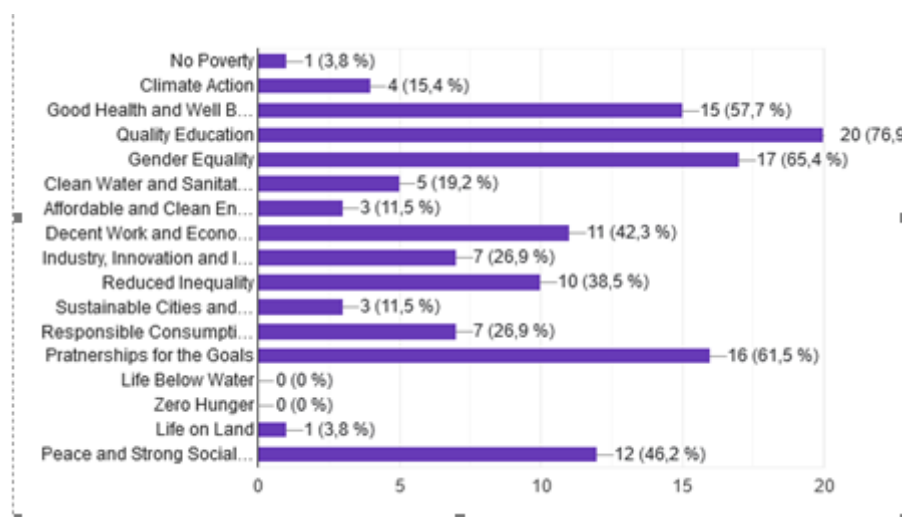


Figure 1. Students’ assessment of their own and university potential to contribute to achieving ESD goals

An oral survey of teachers working at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication (14 people) showed the following results: the



majority of teachers, 79 %, came across the concept of ESD before but among them only 43 % could explain its essence. 50 % stated that it would be a good idea to introduce a compulsory subject on ESD while the other 50 % responded that it was not necessary for our students or might be introduced only as an elective subject. After the short introduction to the ESD issue, they agreed that it was important but they did not think they could do much to contribute to the issue and change the situation for the better. Mostly, they stated that university must prepare students to sustainability challenges but the level of this preparation should depend on the specialty and educational programs students' study. If they are directly related to sustainability, like Engineering, Agriculture, Ecology, Chemistry Studies etc., students must study compulsory subjects directly related to the development of sustainability competences. If the program is not directly related to sustainability, like Philology, Psychology, Law, Teaching (Education), History etc., there should be introduced at least one elective academic subject for such students.

Nevertheless, the experience of European countries shows that at least one compulsory subject on ESD must be introduced for students of all specialties. The syllabus of this discipline must include learning outcomes that can replicate the indicators showing that people are creating a world that is easier to live in together (signs of empathy, of intuitive action, of conviction etc.) (Wals, 2020).

To demonstrate how ESD can be implemented into academic subjects an experiment was conducted at the Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication. As it was mentioned above, the Department provides professional training of future foreign language teachers. So, one academic subject was chosen for the experiment – “Practice of English” (at first sight it may seem that the subject is not related to sustainability but that is the main idea – to demonstrate how sustainability efforts can be implemented into any subject, any program and specialty). Within the syllabus of this subject, students study the topics of “Environmental Protection”, “Our Future Prospects”, “Education and Teaching”. During the term when the experiment was conducted, all these topics became more oriented towards sustainable development issues and the ESD Goals defined by students as the ones the university can contribute to: quality education; gender equality; partnership for the goals; good health and well-being; peace and strong social institutions.

During the lessons, students had more discussions related to ESD issues, watched relevant TED talks videos, listened to podcasts, read appropriate articles and did other activities aimed at the development of ESD competences. Besides, students were involved in brain storming and completed projects in teams trying to find solutions to urgent problems. They tried to find ways of how to use more renewable energy, to save energy at home, to follow teaching ethics while teaching, to respect others and what new forms of businesses can not only be profitable but also help the planet (like vertical farming etc.). Case studies were an important form of activity that involved critical thinking and teamwork for analyzing the problems and outlining recommendations on how to solve them. Students took part in case studies where they were presented with a tricky situation in school (real or imagined) and their task was to find a solution to it as if they were real teachers. These situations were related to issues of racial discrimination at school, bullying, working with groups with mixed learning abilities, low motivation, unfavorable social background, working under the conditions of war etc.

In the result of the experiment, we were able to make a conclusion that such ESD-oriented teaching contributed to developing students' ESD competences to some (greater or



smaller) extent. Google form survey (Fig. 2) showed that students considered ESD-related activities and tasks to be very effective in developing their critical thinking, adaptability, exploratory thinking and supporting fairness competences.

Moreover, the tasks encouraged students to develop competences of collective action and individual initiatives due to teamwork and individual exploratory activities. It should also be stressed that these two competences can be developed in students not only during lessons, but also by means of extracurricular activities aimed at protecting environment and volunteering, such as parks and beaches cleaning; charity causes to raise money for eco-friendly efforts or helping people in disadvantaged areas and vulnerable groups of people etc.

As concerning systems thinking, problem framing and futures literacy competences, the survey showed that students mostly lacked the knowledge about the main concepts and aspects of complex systems, Sustainable Development Goals, and holistic grasp of sustainability actions. Besides, the results show that students do not demonstrate any skills in promoting nature and political agency but it can partially be explained by the fact that they are teachers and that is why do not have such a profound training in these issues.

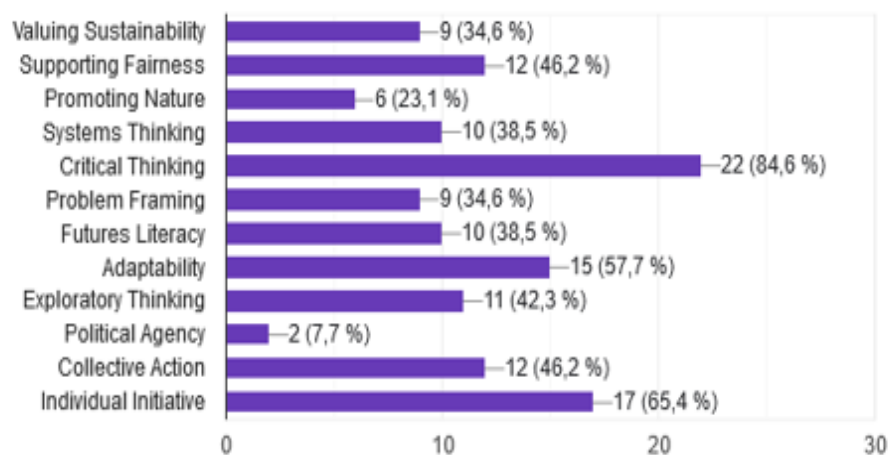


Figure 2. Students' assessment of the efficiency of ESD-oriented tasks and activities in developing their ESD competences

The experiment showed that 84.6 % of responding students are ready to be involved in ESD, develop ESD competences and do activities that are directly related to real life and are practical.

In our opinion, it would be a good idea to introduce a new elective discipline for students in English that would combine the development of both English language communicative competence and sustainability competences covering the topics of environmental protection, equality of education and human rights, partnerships for the goals etc.

Our priority as for now is to increase the volume of theoretical material concerning the issue of sustainable development in education and practical opportunities for students to implement their knowledge in schools and in society. One possible solution is to provide



students with a number of project-based and problem-solving tasks that concern problems of real life and the idea of sustainable development.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

In the result of the conducted research, we can make a conclusion that universities have all the potential and proper opportunities to prepare students to dealing with sustainability challenges in all possible ways but the level of this preparation should depend on the specialty and training programs that students study. Anyway, universities should offer a range of elective and compulsory subjects related to ESD or at least use ESD-related tasks and activities while teaching other academic subjects.

As a conclusion to our research, we outlined a set of recommendations on how positive experience of European countries regarding ESD policy can be implemented in developing countries and help them become a hub for transformative change and active implementation of ESD. The recommendations are as follows:

- 1) fulfilling 4 ways of promoting transformative changes: pluralizing limited agendas, empowering collective influence, politicizing power relationships and embedding learning systems;
- 2) implementing the concept of connectivism as the core of all transformative learning and sustainability initiatives;
- 3) borrowing the idea of Urban Living Labs to become a hub for ESD and the experience of WUR in implementing Academic Consultancy Training for master degree students;
- 4) introducing elective and compulsory disciplines on ESD into curricula to develop ESD competences outlined in GreenComp – The European Sustainability Competence Framework;
- 5) switching from transmissive to transformative and even experimental learning;
- 6) providing students with many project-based and problem-solving tasks that concern real life problems and the idea of sustainable development;
- 7) use ESD-oriented tasks and activities while teaching other academic subjects.

Priority of universities in developing countries as for now is to increase the volume of theoretical material concerning the issue of sustainable development in education and practical opportunities for students to implement their knowledge in schools and society.

The prospects of further research include studying methodological approaches, teaching methods and techniques of implementing ESD tasks into academic disciplines based on the experience of leading European universities.

REFERENCES

1. Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp – The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
2. Chambers, J. M., Hille Ris Lambers, R., & Nel, J. L. (2020). 71 Visions on our role in social-environmental transformative change. Wageningen University & Research.
3. GreenComp: the European sustainability competence framework (2022). Retrieved from <https://hei-prometheus.eu/greencomp-the-european-sustainability-competence-framework/>
4. Intelektualnyi miks: mizhnarodni ekonomichni vidnosyny: stalyy rozvytok I didzitalizatsia [Intellectual Mix: International Economic Relations: Sustainable



- Development and Digitalization] (2023). *Annual international scientific and practical conference of young scientists and students*. Retrieved from: <https://khmnu.edu.ua/shhorichna-mizhnarodna-naukovo-praktychna-konferenciya-molodyh-vchenyh-i-studentiv-/intelektualnyj-miks-mizhnarodni-ekonomichni-vidnosyny-stalyj-rozvytok-ta-didzhytalizaciya/>
5. Pacis, M. & VanWynsberghe, R. (2020). Key sustainability competencies for education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21, no. 3, 575–592. <http://dx.doi.org/10.1108/ijsh-12-2018-0234>.
 6. Polityka rivnosti Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu [Equality Policy of Khmelnytskyi National University]. Khmelnytskyi, 2020. Retrieved from: <https://khmnu.edu.ua/wp-content/uploads/gep.pdf>
 7. Problemy staloho rozvytku Khmelnytskoyi oblasti [Problems of sustainable development in Khmelnytskyi region] (2019). *Round table of Khmelnytskyi National University*. Retrieved from: <http://ecolog.khnu.km.ua/2019/04/25/problemy-stalogo-zbalansovanogo-rozvytku-hmelnytskoyi-oblasti/>.
 8. Siemens, G. (2005). *Connectivism: Learning as network-creation*. *American Society for Professional Development*. Retrieved from: www.astd.org/LC/2005/1105_/seimens.htm
 9. United Nations (2022). *Department of Economic and Social Affairs Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals>
 10. Urban Living Lab Centre, 2023. Retrieved from <https://www.living-lab.center/>
 11. Wals, A. (2020). *The role of universities in co-creating transitions towards sustainability*. *Wageningen University and Research*. Retrieved from: <https://panopto.abo.fi/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=f76e63c3-7d87-4c6e-a3f5-add600944d68>



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-6

Кандидат педагогічних наук, доцент **МАРГАРИТА ДЗЮБА**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: dziubam@khmnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8077-5532

Здобувач освітнього ступеня доктора філософії **ЮРІЙ ГУБІН**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: Yura.gubin13@gmail.com
ORCID ID: 0009-0002-0003-8976

Здобувач освітнього ступеня доктора філософії **СЕРГІЙ ВЕЦАЛО**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: vetcalo1982@gmail.com
ORCID ID: 0009-0007-8291-4736

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН У БРИТАНСЬКОМУ ДОСВІДІ

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано актуальність вивчення досвіду Великої Британії з професійної підготовки бакалаврів з міжнародних відносин.

Констатовано, що професійні функції та професійна підготовка бакалаврів-міжнародників регламентовані положеннями «Національних професійних стандартів» (National Occupational Standards, NOS), які чітко окреслюють специфіку й професійні функції фахівців у галузі міжнародних відносин. З'ясовано, що відповідно до положень освітнього стандарту, мета професійної підготовки полягає в забезпеченні фахових знань, умінь і навичок, розвитку професійно важливих якостей майбутніх бакалаврів на засадах міждисциплінарності знань. Майбутні бакалаври-міжнародники повинні оволодіти фаховими знаннями (subject knowledge), розумінням (understanding) і навичками (skills). Визначено зміст програмних результатів та основні вимоги до професійної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. Встановлено, що дотримання вимог науково обґрунтованого структурування змісту передбачає: відповідність потребам ринку праці, особистості й очікуванням суспільства; орієнтування на досягнення політологічної науки і практики; професійну спрямованість; вивчення передового досвіду відомих політиків; забезпечення практичної підготовки та стажування за кордоном; балансування теоретичного й практичного навчання; гнучку, варіативну та модульну структуру освітніх програм і навчальних планів; адаптування освітніх програми до потреб студентів, інституцій та суспільства.

Узагальнено, що стандарт регламентує низку вимог до організації освітнього процесу, що спонукають заклади освіти використовувати широкий спектр інтелектуальних, інформаційних, технологічних, матеріальних ресурсів; надавати студентам широкі й збалансовані знання, розуміння основних особливостей політологічної освіти в міждисциплінарному контексті; заохочувати студентів до участі в розв'язанні основних питань, що стосуються цілей, цінностей і результатів



навчання; надавати студентам можливості для планування індивідуальної освітньої траєкторії й навчання впродовж життя.

Ключові слова: Велика Британія, професійна підготовка, зміст, стандартизація освіти, бакалаври, міжнародні відносини.

PROFESSIONAL TRAINING STANDARDS FOR BACHELOR'S DEGREE IN INTERNATIONAL RELATIONS: BRITISH EXPERIENCE

ABSTRACT

This article justifies the relevance of studying the experience of the United Kingdom in the professional training of bachelors in International Relations.

It is established that the professional functions and training of bachelors in International Relations are regulated by the provisions of the "National Occupational Standards" (NOS), which clearly outline the specific nature and professional functions of experts in the field of international relations. According to the provisions of the educational standard, the goal of professional training is to provide professional knowledge, skills, and abilities, fostering the development of professionally significant qualities of future bachelors through interdisciplinary knowledge. Future bachelors in International Relations should acquire subject knowledge, understanding, and skills. The content of program outcomes and the main requirements for the professional competence of bachelors in International Relations are determined.

It is noted that adherence to scientifically substantiated content structuring requires compliance with the needs of the labor market, individual needs, and societal expectations; orientation towards the achievements of political science theory and practice; professional orientation; studying the best practices of renowned politicians; providing practical training and internships abroad; balancing theoretical and practical learning; flexible, variable, and modular structure of educational programs and curricula; adapting the educational program to the needs of students, institutions, and society.

In general, the standard regulates a set of requirements for organizing the educational process; motivating educational institutions to use a wide range of intellectual, informational, technological, and material resources; providing students with broad and balanced knowledge, understanding of the fundamental features of political science education in an interdisciplinary context; encouraging students to participate in addressing key questions related to the goals, values, and outcomes of education; providing students with opportunities for planning individual educational trajectories and lifelong learning.

Keywords: *United Kingdom, professional training, content, education standardization, bachelor's degree, International Relations.*

ВСТУП

Якість освітнього процесу та високий рівень професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів забезпечується насамперед якісною організацією навчального процесу, яка є механізмом, що гарантує порівнянність ступенів і регулює доступ до освіти, умови навчання та інші організаційні аспекти. Не менш важливим елементом підготовки майбутніх фахівців є нормативно-правові документи, які складають основу функціонування системи вищої освіти. Ці документи відображають державну політику в галузі освіти і визначають основні завдання та принципи вищої освіти, систему органів управління вищою освітою,



права та обов'язки учасників освітнього процесу. Саме тому аналіз організаційно-нормативної бази підготовки бакалаврів міжнародних відносин є важливим аспектом нашого дослідження.

Вивчення стандартів підготовки бакалаврів з міжнародних відносин у зарубіжних країнах для розвитку і реформування освітньої галузі в Україні є важливим з двох основних позицій. По-перше, такі узагальнення спонукають корегувати національну систему професійної підготовки майбутніх фахівців-міжнародників на концептуальному рівні, що виявляється в її нормативно-правовому аспекті. По-друге, цей досвід становить інтерес у суто організаційно-педагогічному плані. Досвід Великої Британії становить інтерес зі всіх означених позицій, а особливо в пошуку і формуванні оптимальної моделі стандартизації професійної підготовки фахівців-міжнародників, яка довела свою практичну ефективність та істотно вплинула на розвиток відповідної освітньої діяльності інших країн.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у здійсненні аналізу стандартів підготовки майбутніх фахівців у галузі міжнародних відносин у Великій Британії для його творчого використання в розвитку освітньої діяльності в Україні.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасні українські науковці (Н. Бідюк, К. Істоміна, В. Кремень, Н. Муқан, О. Овчарук, В. Петренко, Г. Поберезька, В. Третько, Г. Щука та ін.) активно досліджують широкий комплекс проблем, що стосується історії, теорії і практики розвитку професійної освіти фахівців різних галузей знань у зарубіжних країнах. Проте, фактично не було здійснено предметного аналізу досвіду підготовки студентів-міжнародників у Великій Британії в контексті адаптації стандартів і використання в Україні. Зважаючи на таку ситуацію, ця проблема потребує предметного розгляду. Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких методів: загальнонаукових – аналіз, синтез, систематизація та узагальнення наукових і педагогічних праць; конкретнонаукових – інтерпретаційно-аналітичний та прогностичний аналіз для виявлення раціонального та цінного зарубіжного досвіду.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Стандартизація вищої освіти є ключовим елементом забезпечення якості підготовки фахівців міжнародного рівня, формування їх професіоналізму, світоглядної культури та правової свідомості.

Наприкінці ХХ ст. процес стандартизації вищої освіти у Великій Британії був підкріплений принципами академічної доброчесності, свободи вибору, автономії та академічної незалежності, професійної та наукової етики і культури (Леу, 2018).

Професійні функції та професійна підготовка бакалаврів-міжнародників регламентовані положеннями «Національних професійних стандартів» (National Occupational Standards, NOS), які чітко окреслюють специфіку та функції фахівців у галузі міжнародних відносин. У професійному стандарті описані критерії, які необхідно закладати в зміст підготовки, а також вимоги до оцінювання успішності навчальних результатів. Документ містить і перелік методів та засобів навчання для реалізації змісту; вимоги до досягнення певного рівня освіти; вимоги до забезпечення якості освітнього процесу й освітніх програм; критерії оцінювання компетентності фахівців і рівнів виконання певної діяльності. Об'єктами стандартизації є освітня діяльність закладу вищої освіти; освітні програми; моніторинг якості освіти; освітні рівні та кваліфікації (Авшенюк, 2005).



Ухвалення 2017 року Закону «Про вищу освіту та наукові дослідження» (Higher Education and Research Act) є вагомим кроком у розвитку системи вищої освіти Великої Британії. Виконання його положень передбачало зміцнення інституційної автономії, академічної та професійної свободи й мобільності студентів, удосконалення механізмів забезпечення якості освіти, збільшення квоти на фінансування науково-дослідницьких проектів тощо (Government UK, 2017).

Стандарти, зазвичай, концентрують увагу ЗВО на формуванні змісту підготовки (знань, умінь і навичок, здібностей та професійних якостей).

Професійна підготовка бакалаврів з міжнародних відносин – це підготовка фахівців у галузі політики, міжнародних відносин, права, кроскультурних комунікацій, медіакомунікацій тощо. Основна мета навчання за освітнім ступенем бакалавра полягає в наданні здобувачеві мінімуму фундаментальних знань, який буде потрібний йому для провадження успішної професійної діяльності.

Вихідні концептуальні положення щодо формулювання цілей, завдань, вимог до якості професійної підготовки міжнародників (першого бакалаврського рівня) регламентовані в освітньому галузевому стандарті «Політика і міжнародні відносини». У стандарті обґрунтовано критерії, якими повинні керуватися робочі групи під час створення освітніх програм із політики та міжнародних відносин.

У Стандарті чітко викладена концепція предметної специфіки («Subject knowledge and understanding»), що слугує основою для розроблення змісту освітніх програм підготовки бакалаврів з міжнародних відносин та діагностики навчальних досягнень. Основні положення стандарту ґрунтовані на принципах диверситивності навчання, неперервності, міждисциплінарності, інклюзивності тощо. Розробники документа намагалися охопити найбільш ключові аспекти: практичне навчання; критичні дослідження (наприклад, аналітичні, теоретичні, історичні, контекстні, міждисциплінарні); стажування або практика для розвитку практичних навичок і соціальних умінь; інтеграція традиційних та інноваційних технологій у навчання; підготовка до кар'єрного зростання й працевлаштування (Higher Education Academy, 2011).

Оскільки сфера політики та міжнародних відносин досить широка, це зумовлює різноманітність назв освітніх програм, спеціальностей, факультетів тощо. Наприклад, Політика, Міжнародна політика, Міжнародні відносини, Міжнародні студії чи інше поєднання. Різні назви можуть відображати різні нюанси, закладені в зміст підготовки, що зумовлює диверситивність ступенів і дипломів (спільні, комбіновані, дуальні, мінорні тощо) (Третько, 2013).

Предметне поле спеціальності «Політика та міжнародні відносини» стосується інших дисциплін, таких як Антропологія, Культурологія, Економіка, Соціологія, Географія, Історія, Мови, Право, Література, Філософія, Маркетинг та Медіа. Це підтверджує міждисциплінарність змісту політологічної освіти (SOAS University of London, 2020).

Відповідно до положень освітнього стандарту, мета професійної підготовки полягає в забезпеченні фахових знань, умінь і навичок, розвитку професійно важливих якостей майбутніх бакалаврів на засадах міждисциплінарності знань. Майбутні бакалаври-міжнародники повинні оволодіти фаховими знаннями («subject knowledge»), розумінням («understanding») і навичками («skills»), з огляду на мінливість національної та міжнародної політики, культурних цінностей, нові виклики глобальної політики, синтез політологічних стратегій, міждисциплінарний підхід до



політологічної освіти, диверситивність міжнародних відносин, динамізм кроскультурної інтеграції тощо (King's College London, 2020).

Згідно зі стандартом, зміст програмних результатів навчання відображає:

– **фахові знання (політика та уряд)**: громадська думка, вибори, виборча поведінка, партії й партійні системи, виборчі системи, групи інтересів і мобілізація, парламенти та законодавчі органи, керівні органи, державне управління; **міжнародні відносини**: міжнародні організації, режими, глобалізація, міжнародна політична економія, аналіз конфліктів, дослідження миру, права людини, зовнішньополітичний аналіз, галузеві дослідження, дослідження безпеки, теорія міжнародних відносин, міжнародне право, регіональна інтеграція, націоналізм, реалізм і неореалізм, лібералізм, інституціоналізм, марксизм та соціальний конструктивізм);

– **розуміння** (розуміти природу та значення політики, діяльності людини; концепції, теорії й методи, що використовують у ході вивчення політики; аналізувати політичні ідеї стосовно історичного та сучасного контекстів; демонструвати й розуміти різні політичні системи, природу та розподіл влади в них; зрозуміти, як політика опосередковується, щоб збагнути й оцінити різні трактування політичних питань і подій);

– **практичні навички** (застосовувати предметні знання для аналізу складних ситуацій; описувати й ілюструвати характер міжнародної політики та / або міжнародних відносин; реалізовувати нові ідеї на практиці, поєднуючи найкращі зразки міжнародного досвіду; робити промови на велику аудиторію (ораторські здібності); проводити дослідження й упроваджувати їхні результати в практику; прогнозувати можливі наслідки);

– **універсальні навички** (навички аргументування й інтерпретації; комунікаційні навички; навички роботи в команді та з цільовою групою; дослідницька культура; здатність до міжкультурної комунікації; здатність до пошуку, аналізу, синтезу й обробки інформації; здатність планувати результати навчання, керувати ними та осмислювати їх; діагностувати, синтезувати, оцінювати й аналізувати проблеми та варіанти їх розв'язання; позитивно й конструктивно реагувати на зміни політики та міжнародних відносин тощо);

– **рефлексивні вміння** (здатність розмірковувати над власними системами цінностей, розвитком і практикою; здатність аналізувати й критично оцінювати власне навчання, шукати та використовувати конструктивний зворотний зв'язок; самокритично керувати своїм навчанням; здатність виявляти можливості неперервного навчання й розвитку, критично аналізувати та поширювати інформацію) (Lyons, 1986).

У стандарті фактично окреслено основні вимоги до професійної компетентності бакалаврів з міжнародних відносин. У документі регламентовано також вимоги до забезпечення якості навчання – «Викладання, навчання, оцінювання» («Teaching, learning and assessment»). До найбільш ефективних форм організації навчання належать такі: лекції, практичні семінари, тьюторіали, воркшопи, лабораторні сесії, групове навчання, індивідуальна робота, практика, екскурсії тощо. Фундаментальна підготовка майбутніх бакалаврів-міжнародників забезпечена збалансованим використанням традиційних та інноваційних методів і технологій навчання – дискусій, польових симуляційних вправ тощо. Методи навчання повинні відповідати меті й завданням курсу; розвивати знання та захоплення предметом; стимулювати залучення до й володіння процесом навчання; заохочувати студентів до глибокого вивчення; зміцнювати навички критичного мислення; заохочувати студентів мислити та брати



на себе відповідальність за своє навчання; завчасно брати до уваги різні обставини й потреби студентів; сприяти реалізації інклюзивного навчання. «Триангуляція» форм, методів і засобів навчання (наприклад, презентація, конспектування, кейси, самостійне навчання, групова робота) дає змогу студентам продемонструвати фахові навички та вміння (University of Nottingham, 2020; Третько, 2013).

Оцінювання результатів навчання охоплює спектр різних діагностичних процедур: курсові роботи, практичні заходи (групові та / або індивідуальні), усні доповіді, виступи (безпосередньо або за посередництвом), цифрові формати оцінювання; нариси, критичні есе, портфоліо, звіти про проекти, дослідницькі проекти, публічні виступи, брифінги, презентації тощо.

Оцінювання навчальних результатів спрямоване на перевірку сформованості здатності творчо використовувати знання для побудови аргументованого виступу; вибирати й оцінювати джерела з погляду їхньої актуальності та якості на підтримку виконання конкретних аналітичних завдань; демонструвати належним чином широкий спектр теоретичних, концептуальних, емпіричних знань стосовно конкретних проблем тощо. Особлива увага зосереджена на організації навчання на робочому місці; проведенні незалежного дослідження, проєктній роботі, ресурсному забезпеченні (лабораторії, бібліотеки, архіви, інтернет), навчанні на основі інтенсивної діяльності; індивідуальній або груповій практиці; вивченні практичного досвіду подій (Lyons, 1986).

Зазначимо, що дотримання вимог науково обґрунтованого структурування змісту передбачає: відповідність потребам ринку праці, особистості й очікуваннями суспільства; орієнтування на досягнення політологічної науки і практики; професійну спрямованість; вивчення передового досвіду відомих політиків; забезпечення практичної підготовки та стажування за кордоном; балансування теоретичного й практичного навчання; гнучку, варіативну та модульну структуру освітніх програм і навчальних планів; адаптування освітніх програми до потреб студентів, інституцій та суспільства. Бізнес-компанії намагаються безпосередньо впливати на формування змісту освітніх програм через запровадження до навчальних програм спеціалізованих курсів, необхідних для їхньої діяльності. Роботодавці вимагають більшої відповідності навчальних програм потребам бізнесу. У зв'язку з цим у процесі розроблення навчальних планів та освітніх програм до уваги беруть той факт, що кожен предмет повинен бути максимально корисним для майбутньої професійної діяльності. Для підвищення ефективності навчального процесу скорочують обсяг деяких курсів, щоб зробити їх більш компактними й актуальними. На думку фахівців, обсяг інформації не повинен перевищувати можливостей його засвоєння.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, стандарт регламентує низку вимог до організації освітнього процесу, що спонукають заклади освіти використовувати широкий спектр інтелектуальних, інформаційних, технологічних, матеріальних ресурсів; надавати студентам-бакалаврам широкі й збалансовані знання, розуміння основних особливостей політологічної освіти в міждисциплінарному контексті; заохочувати студентів до участі в розв'язанні основних питань, що стосуються цілей, цінностей і результатів навчання; надавати студентам можливості для планування індивідуальної освітньої траєкторії й навчання впродовж життя.

Загальні вимоги до освітньої діяльності навчального закладу охоплюють упровадження політики та процедур гарантування якості освітніх програм і кваліфікацій; наявність офіційних механізмів підтвердження, оцінювання й моніторингу



програм та кваліфікацій; узгодженість структури кваліфікацій з європейським кадастром кваліфікацій і професій, створення дворівневої структури навчання; наявність механізмів і критеріїв оцінювання компетентності викладачів; використання європейської системи накопичення та трансферу навчальних кредитів тощо. Вимоги до особистісних і професійних якостей стосуються інтересу до професії, відповідальності, самокритичності, цілеспрямованості, психологічної стійкості тощо.

Отже, сучасні освітні стандарти орієнтовані на професійну підготовку бакалаврів міжнародних відносин на засадах міждисциплінарності знань. Гнучкість освітніх стандартів надає університетам широку автономію в розробленні освітніх програм різних типів, окресленні змісту, виборі методів і форм їх реалізації. Університети самостійно формулюють цілі, завдання, вибирають фокус освітньої програми, шляхи й механізми її реалізації.

Перспективами подальших розвідок вважаємо більш детальний розгляд освітніх програм підготовки бакалаврів міжнародних відносин у провідних університетах Великої Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авшенюк, Н. (2005). *Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії й Уельсі (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)*. Дис. канд. пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
2. Леу, С. (2018). Профстандарт «По-Британському» *Освітня політика. Потрал громадських експертів*. Режим доступу <http://education-ua.org/ua/porivnyalnapedagogika/1222-profstandart-po-britanskomu>
3. Третько, В. В. (2013). *Професійна підготовка магістрів міжнародних відносин у Великій Британії: теорія і практика*. Хмельницький: ХНУ.
4. Government UK. (2017). *Higher Education and Research Act 2017*. Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2017/29/pdfs/ukpga_20170029_en.pdf.
5. Higher Education Academy (2011). *UK Professional Standards Framework (UKPSF)*. Higher Education Academy. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf>
6. King's College London. (2020). *International Relations BA*. Retrieved from <https://www.kcl.ac.uk/study/undergraduate/courses/international-relations-ba>
7. Lyons, G. M. (1986). The Study of International Relations in Great Britain: Further Connections. *World Politics*. Vol. 38, No. 4. 626-645.
8. Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (n.d.). *About us*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/about-us>.
9. SOAS University of London. (2020). *BA Politics and International Relations (2020 entry)*. Retrieved from <https://www.soas.ac.uk/politics/programmes/ba-politics-and-international-relations/>
10. University of Nottingham. (2020). *Politics and International Relations BA*. Retrieved from <https://www.nottingham.ac.uk/ugstudy/course/Politics-and-International-Relations-BA>.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-7

Кандидат педагогічних наук, старший дослідник **КИРИЛ КОТУН**,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, Україна
E-mail: smartk@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3661-6689

ПРОФЕСІЙНА РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ІНТЕГРАЦІЙНОЇ ОСВІТИ З ХАРЧУВАННЯ ТА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ У ШКОЛАХ НОРВЕГІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу ролі вчителя у забезпеченні здорового харчування та збереження здоров'я учнів у загальноосвітніх школах Норвегії. Особливу увагу приділено аналізу досліджень з викладання шкільного предмету «Їжа та здоров'я» у Скандинавських країнах, зокрема в Норвегії. Констатовано, що цей предмет відіграє ключову роль у формуванні здорових життєвих звичок учнів, розвиваючи не лише базові знання про харчування та фізичну активність, а й вміння критично мислити щодо вибору продуктів та розуміння впливу харчування на здоров'я. Обґрунтовано, що особливого значення набуває професійний розвиток вчителів, які викладають цей предмет, адже компетентність педагогів стає вирішальною для підготовки майбутнього покоління до життя у гармонії з природою і власним здоров'ям. Підвищення кваліфікації, ознайомлення з останніми дослідженнями та розвиток практичних навичок є ключовими для досягнення цієї мети. Виявлено, що важливість інтеграції предмету «Їжа та здоров'я» у шкільну програму підкреслюється не лише вимогами до освіти вчителів, а й необхідністю адаптації освітніх програм до сучасних умов. Результати досліджень вказують на зростаючу потребу у кваліфікованих вчителях з предметно-специфічною освітою, що становить важливий напрям для подальшого професійного розвитку педагогів у цій галузі. З'ясовано, що вчителі з предметно-специфічною освітою з предмету «Їжа та здоров'я» відчують, що вони більш якісно виконують свою роботу, є більш задоволені викладанням, а також більше працюють над оновленням змісту предмета «Їжа та здоров'я», аніж вчителі без формальної освіти з цього напрямку. Враховуючи важливість предметно-специфічної освіти вчителів для якісного викладання предмету «Їжа та здоров'я», з 2020 року в Норвегії введено магістерську спеціалізацію з напрямку «Їжа та здоров'я» як частину основної педагогічної підготовки вчителів. Зроблено висновок, що як і залучення уваги до важливості здорового харчування та розвиток відповідних навичок в учнів, так і професійний розвиток учителів у цьому напрямі може не лише сприяти покращенню здоров'я нації, але й слугувати прикладом для інших країн.

***Ключові слова:** Норвегія, вчителі, освітній предмет «Їжа та здоров'я», шкільна програма, предметно-специфічна освіта вчителів.*

PROFESSIONAL ROLE OF TEACHERS IN ENSURING INTEGRATIVE EDUCATION ON NUTRITION AND HEALTH FOR PUPILS IN NORWEGIAN SCHOOLS

ABSTRACT

This article focuses on analyzing the role of teachers in promoting healthy eating and preserving the health of pupils in Norwegian primary and secondary schools. Special



attention is paid to the analysis of research on teaching the school subject «Food and Health» in Scandinavian countries, particularly in Norway. It has been established that this subject plays a crucial role in forming healthy life habits among pupils, not only by developing basic knowledge about nutrition and physical activity but also by fostering the ability to think critically about food choices and understanding the impact of nutrition on health. It is defined that the professional development of teachers who teach this subject becomes of paramount importance, as the competency of educators is crucial in preparing the future generation for a life in harmony with nature and their own health. Enhancing qualifications, familiarizing with the latest research, and developing practical skills are identified as a key to achieving this goal. It is discovered that the importance of integrating the «Food and Health» subject into the school curriculum is underscored not only by the requirements for teacher education but also by the necessity to adapt educational programs to contemporary conditions. Research findings indicate a growing need for qualified teachers with subject-specific education, which constitutes a significant direction for further professional development of educators in this field.

It is found that teachers with subject-specific training in “Food and Health” feel that they do their job better, are more satisfied with teaching, and work more on updating the content of the “Food and Health” subject than teachers without formal education in this area. Given the importance of subject-specific teacher education for the quality of Food and Health education, in 2020, Norway introduced a master's degree in Food and Health as a part of the basic teacher education.

The conclusion is made that both drawing attention to the importance of healthy eating and developing relevant skills in pupils, as well as the professional development of teachers in this direction, can not only contribute to improving national health but also serve as an example for other countries.

Keywords: *Norway, teachers, school subject «Food and Health», school curriculum, subject-specific teacher education.*

ВСТУП

В сучасному світі, проблеми здорового харчування та збереження здоров'я набувають все більшої актуальності. Особливу увагу приділяють викладанню предмета «Їжа та здоров'я» у школах Скандинавських країнах. У контексті Норвегії, країни з високим рівнем життя та специфічним скандинавським підходом до освіти та здоров'я, цей предмет відіграє ключову роль у формуванні здорових життєвих звичок учнів. Важливість викладання вчителями предмету «Їжа та Здоров'я» полягає не лише у наданні базових знань про харчування та фізичну активність, а й у розвитку вмінь критичного мислення щодо вибору продуктів, розумінні впливу харчування на здоров'я та здатності приймати відповідальні рішення у сфері особистого добробуту.

Особливе значення в цьому процесі має не лише підготовка, а й професійний розвиток вчителів, які викладають предмет «Їжа та здоров'я». З огляду на скандинавський контекст життя, де значна увага приділяється якості життя, екології та сталому розвитку, компетентність вчителів у цій галузі стає вирішальним фактором у формуванні майбутнього покоління, здатного жити у гармонії з природою та своїм здоров'ям. Підвищення кваліфікації вчителів, ознайомлення їх з останніми науковими дослідженнями у сфері дієтології, психології харчування та фізіології, а також розвиток навичок планування та проведення заходів, спрямованих на просування здорового способу життя, є ключовими для досягнення цих цілей.



Ураховуючи, що норвезькі школи вже мають потужну основу для викладання шкільного предмету «Їжа та здоров'я», зокрема через вимоги до формальної освіти вчителів у цій галузі, подальший професійний розвиток педагогів дозволить зробити освітній процес ще більш ефективним у відповідності до умов сьогодення. Важливо, щоб вчителі не тільки передавали учням актуальні знання, а й виховували в них відповідальне ставлення до власного здоров'я, навчали берегти та цінувати своє тіло та розум, що є невід'ємною частиною скандинавської культури та способу життя.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у здійсненні аналізу зарубіжних наукових та практичних надбань щодо професійної ролі вчителя у забезпеченні інтеграційної освіти з харчування та здоров'я учнів початкових та середніх шкіл Норвегії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретична основа статті базується на аналізі наукових праць, які представляють значний інтерес як з теоретичної, так і з практичної точки зору у контексті вивчення важливості викладання предмету «Їжа та здоров'я» у школах Норвегії. Особливу увагу приділено дослідженням скандинавських вчених, що відображають різні аспекти цієї проблематики, включаючи методики викладання, вплив на здоров'я учнів та розвиток професійної компетентності вчителів у цьому напрямі. Серед них варто виокремити таких: Е. Аадленд (E. Aadland), Л. Аарек (L. Aarek), А. Аск (A. Ask), С. Сандвік (C. Sandvik), М. Хелленд (M. Helland) (2020), які вивчали особливості викладання предмету «Їжа та здоров'я» у перші чотири роки початкової школи в Норвегії (Ask et al., 2020); Г. Аадленд (H. Aadland), Т. Арнесен (T. Arnesen), Й. Грьонсдел (I. Grønsdal), М. Еспеленд (M. Espeland), К. Сьомое (K. Sømoe), Г. Уергедахл (H. Wergedahl), А. Хользе (A. Holthe) (2013), які займалися питанням викладання практичних та естетичних предметів на початковому рівні в норвезьких початкових та середніх школах (Espeland et al., 2013); Л. Йоханссон (L. Johansson), К. Саленсмайнд (K. Sælensminde), А. Хеллеве (A. Helleve) (2016), які досліджували суспільні вигоди дотримання дієтичних настанов (Sælensminde et al., 2016). Ці та інші наукові праці скандинавських науковців відіграють важливу роль у формуванні теоретичної основи статті, надаючи комплексний погляд на важливість та специфіку викладання предмету «Їжа та здоров'я» в школах Норвегії, а також акцентуючи на значущості професійного розвитку вчителів у цьому напрямі.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс дослідницьких методів: загальнонаукових – аналіз, синтез, систематизація та узагальнення для вивчення праць зарубіжних науковців; конкретнонаукових – інтерпретаційно-аналітичний для аналізу автентичних наукових джерел, прогностичний аналіз для виявлення раціонального та практично ціннісного досвіду в наукових розробках з порівняльної професійної педагогіки.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

В Норвегії обов'язкова школа складається з 10 років навчання для всіх учнів, і напрям «Домашня економіка» є частиною норвезької шкільної програми ще з 1890 року (Askeland et al., 2017). Упродовж років цей напрям зазнав змін у сфері гендерної рівності, оскільки до 1959 року він був обов'язковим лише для дівчат. У 2006 році «Домашня економіка» було замінено конкретним шкільним предметом «Їжа та здоров'я». Предмет залишився обов'язковим у початковій та середній школі Норвегії та має на меті надати учням здатність критично рефлексувати над вибором їжі та страв, а також розвинути кулінарні навички для досягнення здорового способу



життя. У 2015 році норвезьким урядом був сформований Комітет Лудвігсен (Ludvigsen Committee) для вирішення питань стосовно того, що учні мають вчити в школі з перспективою на 20–30 років, які компетентності будуть важливими у подальшій освіті та професійному житті, а також як бути відповідальними членами суспільства (Ludvigsen, 2015). На основі вхідних даних від Комітету Лудвігсен, однією з трьох основних міждисциплінарних тем у базовій програмі з 2020 року запроваджено інтегрований освітній напрям зі здоров'я та життєвих навичок, що означає здатність розуміти та впливати на фактори, які важливі для управління власним життям, сприяють міцному фізичному та психічному здоров'ю учнів та дозволяють їм робити правильні кроки до здорового способу життя (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2019).

Здорове харчування є фундаментальним для міцного здоров'я, а нездорова їжа є важливим запобіжним фактором ризику для серцево-судинних захворювань, діабету II типу, ожиріння тощо. Ці фактори добре задокументовані у дослідженні Глобального Тягару Хвороб (Global Burden of Disease) у 2017 році, у якому бере участь Норвегія (Afshin & Collaborators, 2019). Згідно з програмою Норвезького директорату з питань освіти та навчання 2019 року (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2019), шкільний предмет «Їжа та здоров'я» в Норвегії є важливим у навчанні учнів, адже вчить їх як планувати, готувати та організовувати спільну трапезу з однолітками відповідно до дієтичних настанов. Крім того, предмет є важливим для учнів у формуванні розуміння того, як їжа впливає на їхнє власне здоров'я. З точки зору громадського здоров'я, великі суспільні вигоди можуть бути отримані в профілактиці неінфекційних хвороб, якщо населення дотримуватиметься дієтичних настанов (Sælensminde et al., 2016). Оскільки харчові звички формуються в ранньому віці дитини та продовжуються розвиватися у дорослому житті (Craigie et al., 2011; Espeland et al., 2013), відповідний шкільний предмет «Їжа та здоров'я» може фундаментально сприяти досягненню життєво корисних навичок у здоровому харчуванні учнів.

Станом на 2018 рік в Норвегії налічувалось 2821 початкових та середніх державних шкіл (згідно зі Статистикою Норвегії), у яких викладали предмет «Їжа та здоров'я». Згідно з опублікованим звітом Статистики Норвегії, що документує формальну кваліфікацію вчителів у предметах, які вони викладають у початковій та середній школі, зазначено, що предмет «Їжа та здоров'я» має найнижчу частку вчителів відповідної кваліфікації, а 6 з 10 вчителів, що викладають предмет «Їжа та здоров'я» у початковій та середній школі зовсім не мають формальної освіти з цього напрямку (Statistics Norway, 2019).

Навчання висококваліфікованих вчителів з предметно-специфічними компетентностями було важливою політичною ініціативою в Норвегії останніх років, оскільки для викладання деяких предметів на рівні початкової школи потрібно здобути 30 кредитів ЄКТС формальної освіти, а на рівні середньої школи – 60 кредитів ЄКТС формальної освіти (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2019). Наприклад, вимоги до викладання вчителями предмету «Їжа та здоров'я» у середніх школах передбачають щонайменше 30 кредитів ЄКТС (тобто формальну освіту з цього напрямку) як частину педагогічної підготовки. Ці вимоги застосовуються лише до вчителів, які працюють на постійній основі в школі і найнятих після 1 січня 2014 року. У початковій школі немає вимог до предметно-специфічної освіти вчителів з предмету «Їжа та здоров'я». Відповідно, нещодавно опублікований звіт, що оцінює



політику та зусилля щодо здорового харчового середовища в Норвегії, конкретно пропонує вимагати від вчителів здобувати предметно-специфічну освіту для викладання предмету «Їжа та здоров'я» як засобу посилення роботи з забезпечення належного харчування у публічних секторах (Torheim et al., 2020). Цей факт свідчить про важливість кваліфікованих вчителів для того, щоб викладати предмет, що сприяє веденню здорового способу харчування учнів. «Їжа та здоров'я» – це складний освітній предмет для викладання, і деякі вчителі самі не усвідомлюють відсутності у них потрібної предметно-специфічної компетентності (Ask et al., 2020; Hansen et al., 2015).

У 2020 році зарубіжні та норвезькі дослідники (A. Ask, G. Åbacka, C. Beinert, D. Engeset, E. Hillesund, N. Øverby, P. Palojoki, F. Vik) опублікували дослідження щодо відмінностей у формальній освіті серед норвезьких вчителів з напрямку Домашня економіка (Vik et al., 2020). Метою дослідження було дослідити потенційні відмінності між вчителями з формальною та неформальною предметно-специфічною освітою з предмету «Їжа та здоров'я» з урахуванням рівня школи, статі, віку, досвіду викладання цього предмету, задоволення та вміння якісно навчати в цьому напрямі, а також бачення потенційних потреб в оновленні змісту предмету в школах Норвегії.

Згідно з результатами, 44 % вчителів у загальній вибірці, які займалися викладанням предмету «Їжа та здоров'я», мали формальну освіту з цього напрямку. Крім того, серед вчителів, які викладають предмет «Їжа та здоров'я» у середній школі, лише 49 % були формально кваліфіковані. Вчителі з формальною освітою з предмету «Їжа та здоров'я» мали більший досвід викладання предмету, відчували, що вони якісно виконують свою роботу, були більш задоволені викладанням, а також підтримували оновлення змісту предмету «Їжа та здоров'я», аніж вчителі без формальної освіти з цього напрямку.

Враховуючи, що вимоги до формальної освіти (тобто здобуття 30 кредитів ЄКТС з предмету «Їжа та здоров'я») застосовуються лише до середньої школи та для вчителів, найнятих після 1 січня 2014 року, не дивно, що більша частина вчителів у групі з формальною кваліфікацією викладає на рівні середньої школи. Нові вимоги до здобуття формальної освіти з предмету «Їжа та здоров'я» з 2014 року можуть пояснити, чому лише половина вчителів відповідала вимогам 30 кредитів ЄКТС і чому у групі з формальною кваліфікацією була більша частка молодих вчителів. Це контрастує зі звітом Статистики Норвегії, який виявив, що більша частина старших вчителів мала формальну освіту з предмету «Їжа та здоров'я» порівняно з їхніми молодшими колегами (Statistics Norway, 2019). Також згідно з статистичними даними Норвегії, предмет «Їжа та здоров'я» має найбільшу частку вчителів без предметно-специфічної освіти серед усіх шкільних предметів (Statistics Norway, 2019). Оскільки практичні естетичні предмети, такі як предмет «Їжа та здоров'я», не мають вимог до формальної освіти в початковій школі та мають вимогу 30 кредитів ЄКТС у середній школі, на відміну від деяких інших предметів, це створює розрив у якості викладання між цими предметами і у навчальних досягненнях серед учнів. Предмет «Їжа та здоров'я» має на меті надати учням здатність критично рефлектувати над вибором їжі та страв для дотримання здорового способу життя. Враховуючи важливість предметно-специфічної освіти вчителів для якісного викладання предмету «Їжа та здоров'я», з 2020 року в Норвегії введено магістерську спеціалізацію з напрямку «Їжа та здоров'я» як частину основної педагогічної підготовки вчителів. Таке нововведення сприятиме збільшенню кількості освічених вчителів з цього напрямку і в подальшому підвищить статус самого предмету.



ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Висновки з аналізу праць норвезьких дослідників підкреслюють критичну роль викладання предмету «Їжа та здоров'я» у школах Норвегії і важливість постійного професійного розвитку вчителів у цій сфері. В контексті Скандинавії, де велика увага приділяється здоровому способу життя і сталому розвитку, освіта у сфері харчування та здоров'я стає ключовим елементом у формуванні свідомого ставлення до власного здоров'я з дитинства. Підвищення кваліфікації вчителів з предмету «Їжа та здоров'я» дозволяє їм ефективно використовувати інноваційні методики навчання, а також адаптувати освітні програми до сучасних викликів у сфері здорового харчування. Це сприяє підвищенню інтересу і залученості учнів, а також формуванню у них розуміння важливості раціонального харчування для збереження здоров'я.

Результати дослідження також вказують на необхідність інтеграції предмету «Їжа та здоров'я» у всі рівні шкільної освіти та здобуття вчителями формальної освіти та кваліфікації з цього напрямку, щоб забезпечити рівномірний розвиток знань і вмінь учнів у цій сфері. Це особливо актуально для Норвегії та інших скандинавських країн, де здоровий спосіб життя і благополуччя громадян є пріоритетними напрямками державної політики. Залучення уваги до цього предмета в контексті скандинавської моделі освіти може стати прикладом для інших країн, які прагнуть покращити здоров'я та добробут своїх громадян.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків буде зосереджено саме на детальному вивченні змісту предмету «Їжа та здоров'я», а також на особливостях професійного розвитку вчителів у цьому аспекті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Afshin, A. & Collaborators, G. D. (2019). Health effects of dietary risks in 195 countries, 1990–2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. *Lancet*, 393(10184), 1958–1972. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(19\)30041-8](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(19)30041-8)
2. Ask, A. S., Aarek, I., Helland, M. H., Sandvik, C., & Aadland, E. K. (2020). The Challenge of Teaching Food and Health in the First Four Years of Primary School in Norway. *JISTE*, 24 (1), 10.
3. Askeland, N., Skjelbred, D., Aamotsbakken, B., & Maagerø, E. (2017). *Norsk lærebokhistorie [Норвезький підручник історії]*. Scandinavian University Press (In Norwegian).
4. Craigie, A. M., Lake, A. A., Kelly, S. A., Adamson, A. J., & Mathers, J. C. (2011). Tracking of obesity-related behaviours from childhood to adulthood: A systematic review. *Maturitas*, 70(3), 266–284. Retrieved from <http://surl.li/qibpo>
5. Espeland, M., Arnesen, T. E., Grønsdal, I. A., Holthe, A., Sømoe, K., Wergedahl, H., & Aadland, H. (2013). *Skolefagundersøkelsen 2011. Praktiske og estetiske fag på barnetrinnet i norsk grunnskole. [Опитування шкільних предметів 2011. Практичні та естетичні предмети на початковому рівні в норвезькій початковій та неповній середній школі]*. Режим доступу <http://surl.li/qibnz>
6. Hansen, L. B., Myhre, J. B., Johansen, A. M. W., Paulsen, M. M., & Andersen, L. F. (2015). *UNGKOST 3 Landsomfattende kostholdsundersøkelse blant elever i 4. og 8. klasse*



i Norge [ДІЄТА МОЛОДІ 3. Загальнонаціональне дослідження дієти серед учнів 4- і 8-х класів у Норвегії]. N. I. o. P. Health. Режим доступу <http://surl.li/qibpa>

7. Ludvigsen, S. (2015). *The School of the Future Renewal of subjects and competences*. Official Norwegian Reports NOU Issue. N. M. o. E. a. Research. Retrieved from <http://surl.li/qibor>

8. Sælensminde, K., Johansson, L., & Helleve, A. (2016). *Samfunnsmessige gevinster av å følge kostrådene* [Суспільні переваги дотримання правил харчування]. Режим доступу <http://surl.li/qiboe> (In Norwegian)

9. Statistics Norway (2019). *Pupils in primary and lower secondary school*. Retrieved from <https://www.ssb.no/en/utdanning/statistikker/utgrs>

10. The Norwegian Directorate for Education and Training. (2019b). *Læreplan i mat og helse* [Навчальна програма з харчування та здоров'я]. Режим доступу <http://surl.li/qibom> (In Norwegian)

11. Torheim, L., Løvhaug, A., Huseby, C., Terragni, L., Henjum, S., & Roos, G. (2020). *Sunnere matomgivelser i Norge. Vurdering av gjeldende politikk og anbefalinger for videre innsats* [Здоровіше середовище харчування в Норвегії. Оцінка поточної політики та рекомендації щодо подальших зусиль]. Food-EPI 2020. O. storby/universitetet. Режим доступу <http://surl.li/qibpe>

12. Vik, F. N., Beinert, C., Palojoki, P., Hillesund, E. R., Engeset, D., Ask, A. S., Åbacka, G. & Øverby, N. C. (2020). Differences in formal education among Norwegian Home Economics teachers. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 24 (2), 45–59.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-8

Доктор філософії з хімії **ВАСИЛЬ ШУНКОВ**,
Вінницький національний медичний університет
ім. М. І. Пирогова, Україна
E-mail: svshunkov@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-3130-2250

Доцент **МИКОЛА РУДНІЧЕНКО**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: e.m.rudnichenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-4555-3958

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕГРОВАНИХ МАГІСТЕРСЬКИХ ПРОГРАМ ФАРМАЦІЇ (MPharm) В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена вивченню особливостей інтегрованих магістерських програм підготовки фармацевтів (MPharm) в університетах Великої Британії.

З'ясовано, що фармацевтична освіта у Великій Британії готує студентів до отримання знань і навичок, необхідних для досягнення успіху в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевтів – громадській фармації, лікарняній фармації, промисловості, дослідницькій і науковій діяльності. Наголошено на необхідності врахування випереджувального та пропорційного підходів до формування змісту фармацевтичної освіти, а також використання ефективних технологій навчання, адаптованих до змін у професійній діяльності.

Встановлено, що освітня програма MPharm охоплює фундаментальну та прикладну науку, клінічну та професійну практику в контексті догляду за пацієнтами. Вона передбачає три основні блоки (біологічну науку та терапевтику, фармацевтичні науки та професійну практику), які забезпечуються річними модулями і втілюються в життя через взаємодію з реальними пацієнтами. Охарактеризовано суттєві відмінності між кваліфікаційними дескрипторами для ступенів бакалавра з відзнакою (HE3) та магістра (HE4) згідно з рамкою кваліфікацій вищої освіти Великої Британії.

Окреслено особливості інтегрованої магістерської програми MPharm (магістр фармації): комплексність програми; практична спрямованість; інтеграція теорії та практики; введення у професійну діяльність (можливість практикуватися в аптеці або інших фармацевтичних установах, де студенти отримують досвід роботи з пацієнтами та реаліями фармацевтичної практики); підготовка до реєстрації та отримання фармацевтичної ліцензії.

З'ясовано, що у програмах MPharm традиційний акцент з наукового елемента зміщений на заохочення до аптечної практики та клінічної фармації. У зв'язку з цим відбулося зміцнення навчального балансу підготовки фармацевтів від чистих наук (хімія, біологія, фізіологія) до нових предметних галузей, які включають біотехнології, фармакоекономіку, фармаконагляд, критичну оцінку, управлінські навички.



Встановлено, що деякі фармацевтичні школи удосконалили свої бакалаврські програми, втілюючи в підготовку фармацевтів ідеї самокерованого навчання, розширення індивідуальних можливостей студентів та реалізацію стратегії навчання впродовж життя.

Ключові слова: *магістерська програма, Велика Британія, фармацевт, фармацевтичні школи, професійна підготовка, кваліфікаційні дескриптори, освітні програми, клінічна фармація, магістр фармації.*

PECULIARITIES OF INTEGRATED MASTER OF PHARMACY DEGREE PROGRAMS (MPharm) IN THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The article studies the peculiarities of integrated Master of Pharmacy degree programmes (MPharm) in the universities of Great Britain.

It is established that pharmacy education in the UK provides students with knowledge and skills they need to succeed in all potential career paths for pharmacists – community pharmacy, hospital pharmacy, industry, research or postgraduate study. The need to take into account anticipatory and proportional approaches to designing the content of pharmaceutical education and use effective learning techniques adapted to changes in professional activity is emphasized. The MPharm program encompasses basic and applied science, clinical and professional practice in the context of patient care. It covers three main branches of training (biological science and therapeutics, pharmaceutical science and professional practice), which are provided by year-long modules and implemented into practice through interaction with real patients.

Significant differences between qualification descriptors for Bachelor with Honors (HE3) and Master (HE4) degrees under the UK Higher Education Qualifications Framework are characterized.

The peculiarities of the integrated Master of Pharmacy degree programs (Mpharm) are outlined. They include the complexity of the program; practice-oriented approach; integration of theory and practice; introduction to professional activities (the opportunity to practise in a pharmacy or other pharmaceutical institutions, where students get experience working with patients and observing pharmacists' work); preparation for registration and obtaining a pharmaceutical license.

It is found that in MPharm programs, the traditional emphasis on the scientific training has been shifted to the encouragement of pharmacy practice and clinical pharmacy. In this regard, there was a shift in the educational training of pharmacists from pure sciences (chemistry, biology, physiology) to new subject areas, which include biotechnology, pharmacoeconomics, pharmacovigilance, critical evaluation, and management skills.

It is defined that some pharmaceutical schools have improved their undergraduate programs by incorporating self-directed learning, expanding individual student opportunities, and implementing a lifelong learning strategy into pharmacists' training.

Keywords: *Master of Pharmacy degree program (Mpharm), Great Britain, pharmacist, pharmacy schools, professional training, qualification descriptors, educational programs, clinical pharmacy.*



ВСТУП

Інтеграція України в європейській освітній простір потребує постійного вдосконалення професійної підготовки фахівців. Реформування медичної освіти – одна з найбільш актуальних проблем. Останніми роками нового статусу набуває проблема професійної підготовки фахівців фармацевтичної галузі в Україні, адже вона сприяє подальшому розвитку охорони здоров'я, збереженню й зміцненню здоров'я людей та запобіганню різноманітним захворюванням.

Актуальним у цьому контексті є досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх фармацевтів здійснюється відповідно до світових стандартів, а рейтинг британських університетів за світовими показниками Академічного рейтингу світових університетів (Academic Ranking of World Universities), QS-рейтингу, залишається високим.

Сполучене Королівство продовжує залишатися світовим лідером у дослідженні, інноваціях та розробці ліків, оптимізації охорони здоров'я та використанні медикаментів. Фармацевтична освіта у Великій Британії готує студентів до отримання знань і навичок, необхідних для досягнення успіху в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевтів – громадській фармації, лікарняній фармації, промисловості, дослідженнях та післядипломній освіті.

У Стратегії 2030 «Безпечна та ефективна фармацевтика як основа здорового суспільства» (General Pharmaceutical Company (n.d.). Vision 2030 «Safe and effective pharmacy care at the heart of healthier communities») зазначено, що надання якісних фармацевтичних послуг громадянам залежить від низки чинників, зокрема від забезпечення якості освіти та результатів навчання майбутніх фармацевтів відповідно до потреб галузі та пацієнтів. Наголошено на необхідності врахування випереджувального та пропорційного підходів до формування змісту фармацевтичної освіти, а також використання ефективних технологій навчання, адаптованих до змін у професійній діяльності. У 2022 році важливі зміни відбулися в британському законодавстві, які стосуються кваліфікаційних вимог до професійних функцій та посадових інструкцій фармацевтів, провізорів, управлінців фармацевтичними компаніями, аптеками (Responsible Pharmacists, Superintendent Pharmacists and Chief Pharmacists) тощо. Окрему увагу приділено професійним стандартам. У Стратегічному плані 2020–2025 акцентовано увагу на напрямках вдосконалення аптечного обслуговування шляхом модернізації та реформування професійної підготовки фармацевтів. Йдеться про оновлення нормативів базової освіти та підготовки фармацевтів і аптечних техніків; забезпечення професійного розвитку кваліфікованих фармацевтів (реєстраційний та постреєстраційний етапи); удосконалення механізмів акредитації освітніх програм та забезпечення якості фармацевтичної освіти; оновлення правил, змісту та термінів реєстрації (у тому числі закордонної) для отримання статусу Зареєстрованого фармацевта тощо. Мета реформ полягає в тому, щоб всі фармацевти в майбутньому мали навички, необхідні для виконання нових розширених клінічних функцій експертів з лікарських засобів у всіх галузях. Для цього ключовим завданням є створення та реалізація інтегрованих освітніх програм (MPharm), які реформують існуючу систему чотирирічного навчання для отримання ступеня магістра фармації та однорічної передреєстраційної підготовки. Це дасть змогу випускникам бути незалежними лікарями, які мають право виписувати рецепти після проходження професійної реєстрації (General Pharmaceutical Company (n.d.). Strategic plan 2020–25: year four)



МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у вивченні особливостей інтегрованих магістерських програм підготовки фармацевтів (MPharm) в університетах Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У контексті нашого дослідження науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних дослідників з проблем професійної підготовки фармацевтів, таких як: Д. Бельчер (D. Belcher), С. Вілліс (S. Willis), К. Вілсон (K. Wilson), Дж. Джессон (J. Jesson), П. Кард (P. Card), Л. Кларк (L. Clarke), К. Ленглі (C. Langley), П. Льюїс (P. Lewis), Дж. Мерріотт (J. Marriott), М. Сосабовські (M. Sosabowski), К. Хетфілд (K. Hatfield) та ін.

У процесі дослідження використано такі теоретичні та емпіричні методи, як аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, інтерпретація, моделювання та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Велика Британія продовжує залишатися світовим лідером у дослідженнях, інноваціях та розробці ліків, оптимізації охорони здоров'я та використанні медикаментів. Усі знання та інновації з фармацевтики зосереджені в британських університетах, де працюють провідні педагоги та вчені фармацевтичної галузі. Фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на отримання студентами фахових знань, умінь та навичок для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження) (Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, 2004).

Історично склалося так, що вступ до професії фармацевта вимагав успішного завершення 3-річного навчання для отримання ступеня бакалавра фармації (BPharm) або бакалавра фармацевтичних наук (BSc) з подальшою річною передреєстраційною професійною діяльністю під наглядом наставника. З початку століття практика отримання бакалаврської фармацевтичної освіти у Великій Британії змінилася. У 1997 році визнаною кваліфікацією, яка дозволяє реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії (RPSGB, Royal Pharmaceutical Society), стала 4-річна інтегрована магістерська програма MPharm, після завершення якої обов'язковою є річна програма стажування (інтернатура) (Sosabowski & Gard, 2008).

Відповідно до Болонської угоди щодо освітньої еквівалентності в Європі, програма MPharm класифікується як «магістерська програма бакалавра», яка є нижчою кваліфікацією, ніж традиційний ступінь магістра, оскільки наявність ступеня бакалавра не є обов'язковою для подання заявки на вступ на освітню програму MPharm. В Європі освітні програми для отримання диплома фармацевта зазвичай тривають від 5 до 6 років. 4-річна програма MPharm Великої Британії є найкоротшою серед європейських програм підготовки фармацевтів (Willis et al., 2006).

Програми MPharm фармацевтичних шкіл британських університетів відповідають усім критеріям європейських стандартів щодо еквівалентності кваліфікацій: громадянин Європейського Союзу, який отримав ступінь MPharm, має право подати заявку на реєстрацію в будь-якій європейській державі, пройшовши стажування.

Чотирирічна програма MPharm забезпечує фармацевтичну освіту відмінної якості та зосереджена на підготовці майбутніх фармацевтів, які сприятимуть безпечному та ефективному використанню ліків, гарантуючи безпеку пацієнтів і громадськості. Навчальна програма MPharm орієнтована на результати та розроблена для підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності як фармацевта, так і лікаря, який виписує рецепти. Вона передбачає вивчення фундаментальних та



прикладних наук, клінічну та професійну практику – все в контексті догляду за пацієнтами. Навчання включає три основні блоки підготовки (біологічні науки та терапевтику, фармацевтичні науки та професійну практику й призначення рецептів), які забезпечуються річними модулями і втілюються в життя через взаємодію з реальними пацієнтами. Проте існує певна неузгодженість щодо вимог до рівня знань після завершення навчання за програмою MPharm та відповідності програми дескрипторам Національної рамки кваліфікацій (НРК) (Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, 2004; Sie et al., 2003).

MPharm (магістр фармації) є особливим ступенем, і хоча його назва містить термін «магістр», не коректно прирівнювати його до ступеня магістра інших галузей. Фармацевтичні програми MPharm Великої Британії є інтегрованими програмами перших та других ступенів. Це означає, що студенти, які успішно завершують цю програму, отримують кваліфікацію фармацевта, а не ступінь магістра.

Агенція з забезпечення якості вищої освіти Великої Британії (QAA) використовує термін «інтегровані магістерські ступені» для програм, в яких поєднується навчання на рівні бакалаврату з відзнакою та на рівні магістратури на останніх етапах навчання. Назви програм та присудження інтегрованих магістерських ступенів зазвичай відображають предметну галузь. Для підготовки фармацевтів в назви включають Master of Pharmacy (MPharm).

Таблиця 1

Кваліфікаційні дескриптори для ступенів бакалавра з відзнакою (HE3) та магістра (HE4) відповідно до рамки кваліфікацій вищої освіти Великої Британії

Ступінь бакалавра з відзнакою (HE3)	Ступінь магістра (HE4)
<i>Отримують студенти, які продемонстрували</i>	
Повне розуміння ключових аспектів своєї галузі навчання, набуття послідовних та детальних знань, які ґрунтуються на передовому досвіді академічної підготовки та професійної практики	Глибину знань та повне розуміння актуальних проблем та/або нових ідей , які базуються на передовому академічному досвіді, дослідженнях та професійній практиці
Здатність застосовувати чітко визначені методи аналізу та дослідження в рамках обраної галузі	Всебічне розуміння того, як можна застосовувати визначені методи дослідження до власних досліджень та для передових наукових розробок
<i>Концептуальне розуміння, яке дозволяє студенту</i>	
Висувати та доводити гіпотези та/або вирішувати проблеми, використовуючи ідеї та методи, які є передовими в обраній галузі Описувати та коментувати окремі аспекти поточних досліджень або відповідних передових наукових розробок у галузі	Критично аналізувати сучасні дослідження та передові наукові розробки з обраної галузі Оцінювати методології та критично їх аналізувати, а в окремих випадках – висувати нові гіпотези
Усвідомлювати невизначеність , неоднозначність та обмеженість знань; вміти керувати власним навчанням та робити висновки у результаті опрацювання наукових праць і першоджерел	Демонструвати оригінальність у застосуванні знань та розуміти, як визначені методи дослідження та пошуку можуть бути використані для створення та інтерпретації нових знань з обраної галузі

Джерело: Quality Assurance Agency, 2014



Рамка кваліфікацій вищої освіти Великої Британії (Frameworks for Higher Education Qualifications of UK Degree, FHEQ) окреслює вимоги для кожного ступеня вищої освіти. У таблиці 1 представлено суттєві відмінності між кваліфікаційними дескрипторами для ступенів бакалавра з відзнакою (HE3) та магістра (HE4) згідно з рамкою кваліфікацій вищої освіти Великої Британії.

Інтегровані магістерські програми, як правило, передбачають навчання, яке прирівнюється до як мінімум одного навчального року денної форми навчання на рівні 7 (рівень магістратури) Рамки кваліфікацій вищої освіти Великої Британії (FHEQ). Таким чином, навчання на рівні бакалаврату інтегрується з навчанням на рівні магістратури. Програми розроблені таким чином, щоб повністю відповідати кваліфікаційним дескрипторам на рівні 6 та 7 FHEQ (Quality Assurance Agency, 2020).

Інтегрована магістерська програма MPharm має свої особливості, а саме:

1. **Комплексність програми:** інтегрована програма MPharm зазвичай охоплює широкий спектр предметів, що включає як базові наукові дисципліни (хімія, біологія, фізіологія), так і фармацевтичні науки (фармакологія, фармація, клінічна фармація та ін.).

2. **Практико-орієнтований підхід:** програма акцентована на набуття практичних навичок і передбачає лабораторні роботи, симуляційні вправи, а також навчальну практику в аптеці чи лікувальних установах.

3. **Інтеграція теорії та практики:** програма спрямована на інтеграцію теоретичних знань з практичними навичками.

4. **Введення у професійну діяльність:** студентам надається можливість проходити навчальну практику в аптеці або інших фармацевтичних установах, де вони отримують досвід роботи з пацієнтами та реаліями фармацевтичної діяльності.

5. **Підготовка до реєстрації:** студенти інтегрованих магістерських програм MPharm проходять відповідну підготовку для отримання фармацевтичної ліцензії та реєстрації. Програми враховують регуляторні вимоги та стандарти для фармацевтичної практики в конкретній країні (Wilson et al., 2008).

Бакалаврська програма з фармації була продовжена урядом до чотирьох років і санкціонована Королівським фармацевтичним товариством Великої Британії (RPSGB) у 1997 році. На цьому етапі RPSGB не брало участі в ухваленні рішення про зміну ступеня з бакалавра до магістра; це рішення було залишено на розсуд окремих фармацевтичних шкіл.

Запровадження чотирирічної програми MPharm спонукало фармацевтичні школи університетів до перегляду навчальних планів. При цьому використовувався один підхід для всіх університетів. Варто зауважити, що збільшення тривалості програми підготовки фармацевтів до 4 років призвело й до збільшення навчального навантаження, яке не дозволяло студентам опрацювати матеріал, що викладався, не забезпечувало достатньо часу студентам для отримання знань, якими повинен володіти випускник фармацевтичного факультету для того, щоб по-справжньому осмислити те, що він вивчає і навіщо. Як наслідок, виникло певне занепокоєння, що загальні наукові знання та академічні стандарти студентів MPharm були нижчими, ніж у попередні роки.

Водночас, у програмах MPharm традиційний акцент з наукового елементу був зміщений на заохочення до аптечної практики та клінічної фармації. Зі зміною акценту на реальну практику, госпітальну та клінічну фармацію, відбулося зміщення навчального балансу підготовки фармацевтів від чистих наук (хімія, біологія,



фізіологія) до нових предметних галузей, які включають біотехнології, фармако-економіку, фармаконагляд, критичну оцінку, управлінські навички.

Іншою істотною відмінністю між старою трирічною і новою чотирирічною програмою стало запровадження дослідницького проекту, який студенти зазвичай виконують на останньому курсі, і який передбачає збір, обробку та аналіз даних. Дослідницькі проекти охоплюють теми, пов'язані з лабораторними дослідженнями, клінічною практикою та професійною діяльністю, а їх результати представляються для апробації у наукових виданнях. При цьому час, який виділяють університети на виконання дослідницького проекту, значно варіюється між університетами – від 175 до 450 годин (тобто половина останнього року навчання).

Щоб залишатися конкурентоспроможними в освітній галузі, орієнтованій на споживача, всі фармацевтичні школи пройшли певні зміни. На цьому етапі не було чітко визначеного і прийнятого стандарту для магістерської програми MPharm. Проте критерії для магістерських ступенів вищої освіти, опубліковані QAA в Національній кваліфікаційній рамці (НРК), разом з предметними критеріями для фармацевції, змусили фармацевтичні школи переглянути реалізацію ними програм MPharm. Тепер вони повинні були забезпечити такий рівень програм MPharm, щоб вони дійсно надавали підготовку, яка відповідає ступеню магістра (Quality Assurance Agency, 2014; Quality Assurance Agency, 2002).

Королівським фармацевтичним товариством Великої Британії (RPSGB) встановлено орієнтовний навчальний план підготовки магістрів за програмою MPharm, який було запропоновано всім фармацевтичним школам. Проте кожна школа розробила свій унікальний план з урахуванням особливостей організації навчального процесу в школі, характеру і стилю викладання.

Деякі фармацевтичні школи удосконалили свої бакалаврські програми, впровадивши в програми підготовки фармацевтів ідеї самокерованого навчання, розширення індивідуальних можливостей студентів та реалізацію стратегії навчання впродовж життя, викладену у Звіті Дірінга (Dearing, 1997; The Dearing Report, 1997).

В освітні програми MPharm були введені нові актуальні дисципліни для забезпечення професійного зростання майбутніх фармацевтів, здобуття досвіду практичної підготовки, виконання вимог Департаменту охорони здоров'я щодо міжпрофесійної співпраці та комунікації (Department of Health, 2001).

Дослідницький проєкт і індивідуальні особливості організації навчання виявилися найбільшою сферою неузгодженості між фармацевтичними школами. Дескриптори ОКР передбачають мінімум 420 годин загального навчального навантаження студента, що прирівнюється до тримісячного періоду роботи з повною зайнятістю, проте між фармацевтичними школами все ще існують значні суперечності щодо тривалості навчання і навантаження.

Більшість університетів усвідомлюють ці суперечності і активно шукають стратегії виправлення ситуації. Дослідження виявило, що хоча деякі програми наблизилися до відповідності критеріям QAA для магістерського рівня, жодна з них не задовольняє їх повністю. Крім того, існують концептуальні відмінності між магістерськими програмами для післядипломної та бакалаврської освіти, навіть якщо QAA не враховує ці відмінності (Quality Assurance Agency, 2020).

Історично склалося так, що студент зараховувався на магістерську програму лише після завершення бакалаврської програми, незалежно від спеціальності. Проте зараз практика змінилася у низці галузей освіти, включаючи і фармацевтику, але у



фармацевтиці ситуація ускладнюється тим, що багато шкіл також проводять післядипломні магістерські програми для кваліфікованих фармацевтів. Таким чином виникає питання чи є бакалаврські та післядипломні магістерські програми еквівалентними за змістом, формами та підходами до навчання (Harris, 1996). QAA не вважає це проблемою і стверджує, що програма або відповідає вимогам до ступеня магістра або ні. Термін «інтегрована магістратура» застосовується до програми, яка передбачає відповідне навчання (як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях), і структура якої дає студентам можливість досягати і демонструвати необхідні результати навчання для отримання ступеня магістра (Quality Assurance Agency, 2020).

Таким чином, позиція QAA така: можуть існувати різні «типи» магістерських програм, проте навчальні результати мають бути приблизно однаковими.

З огляду на неоднозначне відношення QAA до інтегрованих магістерських програм, фармацевтичні школи не можуть виробити певну стратегію для розроблення і структурування своїх освітніх програм.

Деякі фармацевтичні школи запропонували можливість «імпорту» існуючих магістерських модулів на останній рік програми MPharm. Такий підхід дав би змогу реально продемонструвати, що останній рік MPharm відповідає критеріям QAA для присвоєння ступеня магістра. Проте така практика була б прийнятною, якби існувала можливість для всіх студентів завершити трирічну програму з отриманням ступеня бакалавра. Наразі така практика має місце лише у деяких магістерських програмах з фармації та деяких програмах MPharm у Великій Британії.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, дослідження інтегрованих магістерських програм підготовки фармацевтів (MPharm) дозволило визначити їх особливості (комплексність програми; практична спрямованість; інтеграція теорії та практики; введення у професійну діяльність; підготовка до реєстрації та отримання фармацевтичної ліцензії) та відповідність дескрипторам магістерського рівня НРК.

Водночас, проведене дослідження дає підстави стверджувати, що сучасні інтегровані магістерські фармацевтичні програми не цілком відповідають рівню підготовки для отримання ступеня магістра. Між фармацевтичними школами все ще існують значні суперечності не тільки щодо тривалості навчання і навчального навантаження, але й щодо організації навчального процесу. Дослідження виявило, що хоча деякі програми наблизилися до відповідності критеріям QAA для магістерського рівня, жодна з них не задовольняє їх повністю. Наслідки такої ситуації можуть негативно впливати не лише на професію, але й на довіру до системи вищої освіти Великої Британії. Суперечності щодо відповідності програм певному ступеню має відійти в історію. Наразі, єдиним дієвим вирішенням проблеми є забезпечення відповідності програм MPharm критеріям QAA, щоб майбутні фармацевти та суспільство в цілому могли бути впевнені в якості підготовки фахівців та їх готовності до якісної професійної діяльності.

Перспективами подальших розвідок вважаємо вивчення досвіду інших європейських країн щодо організації і реалізації ними магістерських програм підготовки фармацевтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Dearing, R. (1997) *Education in the Learning Society. Report of the National Committee (The Dearing Report)*. London, HMSO.



2. Department of Health (2001). *Working together – learning together: a framework for lifelong Learning for the NHS*. Retrieved from <http://www.doh.gov.uk/lifelonglearning/workingtogether.pdf> (accessed 2023).
3. General Pharmaceutical Company (n.d). *Strategic plan 2020-25: year four*. Retrieved from https://www.pharmacyregulation.org/sites/default/files/document/gphc/_strategic_plan_2020-25_year_four.pdf
4. General Pharmaceutical Company (n.d). *Vision 2030 “Safe and effective pharmacy care at the heart of healthier communities”*. Retrieved from <https://www.pharmacyregulation.org/sites/default/files/document/gphc-vision-2030.pdf>
5. Harris, M. (1996). *Review of Postgraduate Education*. Retrieved from http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/1996/m14_96.htm (accessed 2023).
6. Parker, M. (1992). A non-prescriptive degree. *Pharmaceutical Journal*, 248–275.
7. Quality Assurance Agency (2020). *Characteristics Statement. Master’s Degree*. Retrieved from https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/master-s-degree-characteristics/-statement.pdf?sfvrsn=6ca2f981_10 (accessed 2023).
8. Quality Assurance Agency for Higher Education (2002). *Pharmacy Subject Benchmark Statements. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/honours/ pharmacy./asp> (accessed 2023).
9. Quality Assurance Agency (2014). *The framework for Higher Education Qualifications of UK Degree Awarding Bodies*. Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/qualifications-frameworks.pdf> (accessed 2023).
10. Royal Pharmaceutical Society of Great Britain. (2004). *Making pharmacy education fit for the future*. Retrieved from <http://www.rpsgb.org/pdfs/>
11. Sie, D., Bates, I., Aggarwal, R., & Borja-Lopetegi, A. (2003). An Analysis of the New UK Master of Pharmacy Degree Programme: Rhetoric and Reality. *Pharmacy Education*, 3, 169-175. 10.1080/1560221031000147557.
12. Sosabowski, M. & Gard, P. (2008). Pharmacy education in the United Kingdom. *American Journal of Pharmacy Education*, 72(6), 130.
13. The Dearing Report (1997). *Higher Education in the learning society Main Report*. London: Her Majesty's Stationery Office
14. The General Pharmaceutical Council (GPhC) (2023). Retrieved from <https://www.pharmacyregulation.org/>
15. Willis, S., Shann, P., & Hassell, K. (2006). *Studying pharmacy: who, when, how, why? what next? A longitudinal cohort study of pharmacy careers*. University of Manchester: Center for Pharmacy Workforce Studies.
16. Wilson, K., Jesson, J., Langley, C., Clarke, L., & Hatfield, K. (2008). *MPharm programmes: where are we now? Royal Pharmaceutical Society of Great Britain*. Retrieved from <http://www.rpsgb.org/informationresources/downloadsocietypublications/>.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-9

Postgraduate Student **ANASTASIIA PRYDOLOBA**,
Khmelnitskyi National University, Ukraine
E-mail: nastya.prydoloba@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6118-1226

INTERDISCIPLINARY INTERACTIONS IN APPLIED LINGUISTICS: A CANADIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The article analyzes applied linguistics as a field of knowledge in the Canadian experience and its interdisciplinary interactions. It is pointed out that interdisciplinary interaction with other sciences such as psychology, sociology, informatics, semiotics, cybernetics, etc. determined the evolution of linguistic research in recent decades. In the result of the integration of scientific efforts, such complex sciences as psycholinguistics, sociolinguistics, cognitive linguistics, computer linguistics, neurolinguistics, etc. have emerged. It is noted that the interdisciplinary interaction of applied linguistics contributes to its formation as a field of knowledge, enriching research and solving complex linguistic problems. It is established that the connection of applied linguistics with other scientific fields contributed to a comprehensive understanding of language and its use in various fields. The nature, advantages and influence of interdisciplinary connections of applied linguistics in Canada with other fields of knowledge are analyzed. In particular, the connection of applied linguistics with psychology offers an understanding of the cognitive processes involved in language acquisition. At their intersection, the subfield of psycholinguistics emerges. Leading researchers have identified psycholinguistics as the study of how people perceive, create, and understand language. It is noted that the interdisciplinary connection of applied linguistics and sociology solves the problems of language identity, diversity and the influence of social variables on language learning and use. It is determined that the connection of applied linguistics with information technologies, in particular with computational linguistics, contributes to the progress of computer-aided language learning (CALL) and innovative approaches to language learning.

It is highlighted that interdisciplinary collaborations in applied linguistics have many advantages, such as a deeper and more thorough comprehension of language-related problems, creative approaches to research, and the creation of workable solutions to real-world language problems.

Keywords: applied linguistics, field of knowledge, interdisciplinary interactions, psycholinguistics, computer linguistics, indigenous languages, bilingualism, Canada.

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ДОСВІД КАНАДИ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано прикладну лінгвістику як галузь знань у канадському досвіді та її міждисциплінарні взаємодії. Здійснено короткий екскурс в історію становлення та розвитку прикладної лінгвістики у Канаді. З'ясовано, що міждисциплінарна взаємодія з іншими науками такими як психологія, соціологія,



інформатика, семіотика, кібернетика тощо визначила еволюцію лінгвістичних досліджень в останні десятиліття. В результаті інтеграції наукових зусиль виникли такі комплексні науки, як психолінгвістика, соціолінгвістика, когнітивна лінгвістика, комп'ютерна лінгвістика, нейролінгвістика тощо.

З'ясовано, що міждисциплінарні зв'язки прикладної лінгвістики сприяють формуванню її як самостійної галузі знань, збагаченню досліджень і вирішенню складних лінгвістичних проблем. Констатовано, що зв'язок прикладної лінгвістики з іншими науковими галузями сприяв всебічному розумінню мови та її використанню в різних сферах. Проаналізовано характер, переваги та вплив міждисциплінарних зв'язків прикладної лінгвістики з іншими галузями знань в канадському науковому дискурсі. Зокрема, зв'язок прикладної лінгвістики з психологією пропонує розуміння когнітивних процесів, пов'язаних із засвоєнням мови. На їх перетині виникає підгалузь психолінгвістики. Провідними дослідниками визначено, що психолінгвістика вивчає те, як люди сприймають, створюють і розуміють мову. Зазначено, що міждисциплінарний зв'язок прикладної лінгвістики та соціології вирішує проблеми мовної ідентичності, різноманітності та впливу соціальних змінних на вивчення та використання мови. Виявлено, що зв'язок прикладної лінгвістики з інформаційними технологіями, зокрема з комп'ютерною лінгвістикою, сприяє прогресу комп'ютерного навчання мови (CALL) та інноваційних підходів до викладання мови.

Наголошено, що міждисциплінарна співпраця в прикладній лінгвістиці має багато переваг, таких як глибше і ґрунтовніше осмислення проблем, пов'язаних з мовою, творчі підходи до досліджень і знаходження дієвих рішень для вирішення мовних проблем.

Ключові слова: прикладна лінгвістика, галузь знань, міждисциплінарні зв'язки, психолінгвістика, комп'ютерна лінгвістика, мови корінних народів, двомовність, Канада.

INTRODUCTION

The term “applied linguistics” first appeared in the 1940s, when linguists used analytical techniques to solve real-world issues such as creating grammars and phrasebooks to develop military language programs, particularly in Pacific languages that were not well known in the West. As a result, the term “applied linguistics” first became associated with language teaching (Chappelle, 2013).

The “Language Learning: A Journal of Applied Linguistics”, whose title and subtitle make it evident that applied linguistics addresses teaching and learning of second and foreign languages, is a significant record of the field’s evolution over the past 60 years.

The dynamic development of applied linguistics in Canada over the years is a reflection of the nation’s dedication to language education and research as well as to its varied linguistic environment. Over the course of years, a variety of factors, including societal shifts, educational trends, and language policies, have shaped the subject of applied linguistics in Canada (Davies, 2007).

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the research paper is to analyze applied linguistics as a field of knowledge in the Canadian experience, its interdisciplinary interaction with other sciences, its development over the years and the contribution of the researchers to the development of applied linguistics.



THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Many scientists have devoted years of study to the historical formation and development of applied linguistics: M. Bygate, C. Chappelle, S. Corder, N. Coupland, A. Davies, J. House and others.

Researchers in applied linguistics have observed that the field frequently addresses language-related societal issues and attempts to resolve or at least lessen them. Applied linguistics does not lend itself to an easy nor a specific definition, there are so many controversies among its nature and definitions. No other area in the social sciences or humanities has seen as much discussion and disagreement as applied linguistics. Given its success, the subject is still plagued by disagreements regarding the exact definition of applied linguistics as an academic topic and its relationships with other linguistic disciplines (Donovan et al., 2014).

A variety of general scientific approaches, including analysis, evaluation and synthesis of references and scientific educational materials, systematization, and generalization, has been used in the research.

RESULTS

Early attempts to comprehend and record indigenous languages in Canada laid the foundation for applied linguistics. Indigenous languages were preserved mainly to the linguistic research conducted by missionaries and early settlers. However, the formalization of applied linguistics as a discipline began much later (House, 2009).

In Canada, the years following World War II were a turning point for applied linguistics. Interest in language instruction and research has increased dramatically in the result of the nation's expanding multiculturalism and the growing significance of international communication. Canadian universities started offering linguistics programs, with a focus on practical applications (Davies & Elder, 2004).

Canadian universities started creating language education programs that included applied linguistics concepts in the 1960s and 1970s. These programs specialized in language teaching techniques, bilingual education, and language evaluation with the goal of meeting the needs of a multicultural society (Starfield, 2015).

The 1969 Official Languages Act in Canada is a significant piece of legislation that plays a crucial role in shaping the country's linguistic landscape and ensuring the equality of English and French as official languages. The Official Languages Act, which came into effect on September 7, 1969, recognized English and French as equal languages in the federal government and its institutions in response to Canada's linguistic duality (Bygate, 2005).

Recognizing English and French as equal official languages at the federal level was the key objective of the Official Languages Act. The goals of this acknowledgment were to eliminate historical inequalities between English and French speakers and to represent the linguistic variety of the Canadian population.

The law required federal organizations, such as government departments and agencies, to offer services in both French and English. Federal employees were also expected to be multilingual, as part of this commitment to bilingualism. The goal was to ensure that Canadians could access federal services and communicate with the government in their language of choice.

In addition to ensuring bilingualism in federal institutions, the Official Languages Act sought to advance bilingualism throughout Canadian society. An attempt was made to promote linguistic diversity and understanding by encouraging Canadians to acquire and utilize both official languages (Corder, 1973; Coupland, 1997).



The Act has had a profound impact on Canadian society. It enabled the growth of a multilingual public sector, expanded access to federal services in both languages, and promoted a language-diverse national identity.

In order to ensure equal opportunities for linguistic minorities and to promote linguistic variety, applied linguists were essential in the development of language policy.

Significant societal changes occurred in Canada throughout the second part of the 20th century and the early years of the 21st century. Language use and learning have been influenced by increased immigration, globalization, and technological improvements. In contrast to these changes, applied linguistics began examining topics including language interaction, second language acquisition, and the effect of technology on language instruction.

Researches and publications in applied linguistics have benefited greatly from the efforts of Canadian academics. Academic journals such as the “Canadian Modern Language Review” and the “Canadian Journal of Applied Linguistics” have given researchers venues to share their research. Researchers have explored topics ranging from language policy to bilingual education and language assessment.

There has been a growing focus on Canada’s indigenous language revitalization in recent years. In applied linguistics, supporting the preservation and revival of Indigenous languages is one of the core objectives of Indigenous Studies. To create resources, instructional strategies, and programs for language revitalization, researchers work in partnership with indigenous communities. This could include producing multimedia assets, language courses, and dictionaries as tools for language acquisition. Applied Linguistics is essential to this endeavor since it helps with language documentation, preservation, and the creation of successful revitalization plans.

In Canada, interdisciplinary collaborations in applied linguistics have been essential in developing the discipline, enhancing studies, and tackling challenging language issues. Applied linguistics cooperation with other academic fields has promoted a comprehensive understanding of the language and its uses in a variety of circumstances (McKinley & Rose, 2017).

Interdisciplinary collaborations between psychology and applied linguistics have provided new perspectives on a number of language learning, cognition, and acquisition issues. Researchers explore the psychological factors influencing language development, bilingualism, and the cognitive mechanisms behind language processing. This collaboration holds significance for the fields of cognitive linguistics, individual differences in language learning, and language teaching approaches.

Applied linguistics in Canada has also frequently collaborated with the field of education. Effective curriculum designs, language assessment instruments, and language teaching approaches have been developed in the result of this interdisciplinary approach. Language education programs have been enhanced by the integration of linguistic theories with educational practices, which guarantees that they are based on both pedagogical principles and linguistic research.

Applied linguistics has benefited from collaboration with sociology and sociolinguistics by gaining insightful views on the social aspects of language usage. Researchers explore language variation, dialectology, language attitudes, and language policy within diverse social contexts in Canada. This multidisciplinary method addresses problems of language identity, diversity, and the influence of social variables on language learning and usage.

The relationship between technology and applied linguistics, particularly computational linguistics, has grown in importance. Researchers study natural language



processing, the creation of language learning applications, and the integration of technology into language learning. To improve language learning and teaching approaches, researchers study the use of digital tools, computer-assisted language learning (CALL), and online resources. It enhances our understanding of how technology can be leveraged to improve language education and communication in a digital age.

Interdisciplinary collaborations between applied linguistics and indigenous studies have gained more attention in recent years. The documentation, maintenance, and revitalization of Canada's indigenous languages depend heavily on this collaboration. In order to help language revitalization efforts, researchers collaborate closely with indigenous populations, employing linguistic concepts in culturally appropriate ways.

Linguistic anthropology and applied linguistics collaborate to study social and cultural aspects of language use. In order to understand a language as a cultural phenomenon better, researchers look into language ideologies, language shift, and the ways a language shapes identity in particular societies. Thus, it enriches our understanding of language in its broader cultural context.

Canada's applied linguistics community actively participates in international cooperation, exchanging best practices and promoting a global viewpoint. In order to contribute to the global conversation on language education, multilingualism, and the effects of globalization on language use, researchers interact with academics from other nations.

Interdisciplinary collaborations in applied linguistics have many advantages, such as a deeper and more thorough comprehension of language-related problems, creative approaches to research, and the creation of workable solutions to real-world language problems. The impact extends beyond academia, influencing language policies, educational practices, and community-based language initiatives.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, the historic development of applied linguistics in Canada over the years is a reflection of the nation's dedication to linguistic variety, language instruction, and meeting the demands of a multicultural society. Over time, the discipline has changed in response to linguistic regulations, educational trends, and changes in society. Thus, in Canada today, applied linguistics is still developing as it responds to new possibilities and challenges. The field is very important in dealing with new concerns, such as digital literacy and the ways artificial intelligence affects the language use.

The purpose of further research is to study alternative teaching techniques, sociolinguistics, and technology-enhanced language learning in Canada.

REFERENCES

1. Bygate, M. (2005). Applied linguistics: A pragmatic discipline, a generic discipline. *Applied Linguistics*, 26(4), 568–581.
2. Chappelle, C. (2013). *The encyclopedia of applied linguistics* (Vol.1; pp. lxxv–lxxv). Chichester: Wiley-Blackwell.
3. Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
4. Coupland, N. (1997). Language, ageing and ageism: A project for applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 26–48.
5. Davies, A. (2007). *An introduction to applied linguistics (2nd ed.)*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
6. Davies, A. & Elder, C. (Eds.). (2004). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell.



7. Donovan, A., Malone, M., Riestenberg, K., McGroarty, M., Tarone, E., & Wiley, T. (2014). *The state of applied linguistics: Past, present and future*. Colloquium at American Association for Applied Linguistics Conference, Portland, OR, 25th March (pp. 159).
8. House, J. (2009). *Response in: What is applied linguistics?* Cambridge University Press.
9. McKinley, J. & Rose, H. (Eds.). (2017). *Doing research in applied linguistics: Realities, dilemmas and solutions*. London and New York: Routledge.
10. Starfield, S. (2015). Ethnographic research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 137–152). London: Bloomsbury.
11. Rampton, B. (1997). Retuning in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 7 (1), 3–25.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-10

Аспірантf МАЙЯ СОВА,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: maiiasova8@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9643-879X

ВИКЛАДАННЯ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ КИТАЮ

АНОТАЦІЯ

У статті висвітлено окремі аспекти організації навчання та викладання китайської мови як іноземної в університетах Китаю. Зосереджено увагу на внутрішніх і зовнішніх чинниках, що зумовили інтерес та потребу у вивченні китайської мови. З'ясовано, що на сучасному етапі розвитку китайського суспільства країна прагне популяризувати китайську мову й культуру у світі, розв'язуючи у такий спосіб проблему кроскультурної комунікації та посилення міжнародного впливу на розвиток глобального світу. Встановлено, що у процесі активного залучення Китаю до глобальної економіки і міжнародного співробітництва китайська мова набула великого значення в світі і прогнозовано її статус як другої після англійської. Організація навчання за програмами китайської мови як іноземної передбачає різні моделі навчальної траєкторії: підготовчі програми; довготривалі програми навчання; короткотривалі (інтенсивні / практичні) програми; регулярні програми; практико-орієнтовані. Узагальнено погляди китайських науковців на лінгводидактичні та методичні засади викладання китайської як іноземної. Основна увага науковців сконцентрована на таких проблемах: розвиток мотивації до вивчення китайської мови через комунікативні завдання; розроблення та використання ефективних навчальних стратегій; вивчення міжкультурних зв'язків у практиках викладання; використання онлайн ігрових технологій у навчанні китайської мови тощо. З'ясовано, що у навчанні китайської мови як другої іноземної використовують орфографічні стратегії, семантичні стратегії, стратегії пам'яті, фонологічні стратегії та метакогнітивні стратегії. Розглянуто ефективні методи і прийоми навчання китайської мови як іноземної (імпліцитне навчання, апроксимація, урізноманітнення вправ, метод асоціацій, перекладний метод, комунікативні завдання, багаторазове запам'ятовування, ігрові методи, візуальна мнемотехніка та ін.). Зроблено висновок, що зростання інтересу до китайської мови як іноземної зумовило необхідність оновлення змісту освітніх програм та удосконалення методики навчання китайської мови.

Ключові слова: китайська мова, організація навчання, освітні програми, університети, ієрогліфи, Китай, методи і прийоми, навчальні стратегії.

TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN CHINESE UNIVERSITIES

ABSTARCT

The article highlights some aspects of learning and teaching Chinese as a foreign language at Chinese universities. Special attention is paid to the internal and external



factors that have led to the interest in and need to learn Chinese. It is found that at the present stage of Chinese society development, the country seeks to popularize the Chinese language and culture in the world, thus solving the problem of cross-cultural communication and strengthening international influence on the development of the global world. It is established that in the process of China's active involvement in the global economy and international cooperation, the Chinese language has become important in the world and its status as the second language after English is predicted. It is defined that programs for studying Chinese language as a foreign language involve different models of educational trajectory: preparatory programs; long-term training programs; short-term (intensive / practical) programs; regular programs and practice-oriented ones. The article summarizes the views of Chinese scholars on the linguodidactic and methodological principles of teaching Chinese as a foreign language. Scholars particularly focus on the following issues: increasing motivation to learn Chinese through communicative tasks; developing and using effective teaching strategies; studying intercultural relations in teaching practices; using online game technologies in teaching Chinese, etc. It is found that spelling strategies, semantic strategies, memory strategies, phonological strategies and metacognitive strategies are used in teaching Chinese as a second foreign language. Effective methods and techniques of teaching Chinese as a foreign language (implicit learning, approximation, diversification of exercises, association method, translation method, communicative tasks, repeated memorization, game methods, visual mnemonics, etc.) are described. It is concluded that the growing interest in the Chinese language as a foreign language has led to the need to update the content of educational programs and improve the methodology of teaching Chinese.

Keywords: *the Chinese language, learning Chinese, teaching Chinese, educational programs, universities, hieroglyphs, China, methods and techniques, learning strategies.*

ВСТУП

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізація усіх сфер людської діяльності, лінгвістична глобалізація, поліфонія культур постулюють пріоритетність вивчення іноземних мов. Найпоширенішою мовою після англійської у світі є китайська, оскільки нею розмовляють понад мільярд людей. Причому китайською мовою розмовляють в Малайзії, Монголії, Таїланді, Тайвані, Сінгапурі, Індонезії та Філіппінах. Носії китайської мови становлять понад 14 % від всього населення планети. Зважаючи на той факт, що у 2028 році за економічними показниками Китай може обійти США, китайська мова прогнозовано може стати другою міжнародною як англійська. Кількість бажаючих вивчати китайську мову стрімко зростає, нині ця цифра сягає близько 100 млн людей. Зростання інтересу до китайської мови зумовлене розширенням можливостей для ведення бізнесу, а фахівців, які володіють китайською мовою, недостатньо для повноцінного забезпечення кроскультурної комунікації. У зв'язку з цим, актуалізується потреба у розробленні та використанні культурно-ідентифікаційних та комунікативних стратегій для успішної взаємодії з представниками китайської мови і культури. Навчання китайської мови як другої іноземної в мовних школах та університетах Китаю заслуговує на детальне вивчення, оскільки методика навчання китайської мови прогресує впродовж останніх десятиліть.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – дослідити лінгводидактичні та методичні засади навчання китайської мови як другої іноземної в університетах Китаю.



ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Теоретичний аналіз автентичних джерел дав змогу з'ясувати, що проблеми навчання і викладання китайської мови як іноземної в Китаї вивчали такі науковці: В. Гарріс (V. Harris), Ю. Гонг (Y. Gong), М. Гренфелл (M. Grenfell), Т. Джонг (T. Jong), К. Су (C. Su), Ю. Хао (Y. Hao), М. Хван (M. Hwang), Д. Хонг (J. Hong), А. Ялун (A. Yalun), Д. Ян (J. Yang) та ін. У працях дослідників висвітлено різні питання, а саме: розвиток мотивації до вивчення китайської мови через комунікативні завдання; розроблення та використання ефективних навчальних стратегій; вивчення міжкультурних зв'язків у практиках викладання; використання онлайн ігрових технологій у навчанні китайської мови тощо.

Для об'єктивного вивчення порушеного питання використано такі методи: аналіз, синтез, порівняння, інтерпретація, узагальнення, опитування, бесіди та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Китайська мова, як одна з офіційних мов ООН, займає ключове місце в міжнародному дискурсі. Китайський дослідник А. Ялун зауважує, що «спілкування китайською мовою має глибоку історію» серед 65 країн, охоплюючи 2 у Східній Азії, 11 – у Південно-Східній Азії, 8 – у Південній Азії, 8 – у Центральній Азії, 16 – у Близькому Сході, 16 – у Східній Європі. Для людей з інших країн, які прагнуть поглибити своє розуміння Китаю в усіх сенсах, опанування китайської мови вважається найбільш ефективним і дієвим засобом. Міжнародна співпраця Китаю в галузі економіки, науки, культури, освіти, туризму, мистецтва та технологій сягнула безпрецедентного рівня розвитку, що суттєво вплинуло на рейтинг китайської мови в сучасному глобальному світі (Yalun, 2019).

На сучасному етапі розвитку китайського суспільства країна прагне популяризувати китайську мову й культуру у світі, розв'язуючи у такий спосіб проблему кроскультурної комунікації з одного боку, а також посилення міжнародного впливу на розвиток глобального світу з другого. Зростаючий інтерес до китайської мови засвідчує стрімке збільшення кількості студентів, підвищений попит на викладачів китайської мови та запровадження міжнародних іспитів з китайської мови як другої іноземної в різних країнах світу (Gordon et al., 2020; Jia & Feng-his, 2016).

Феномен «китайська мова як друга іноземна» пов'язаний із започаткуванням у 50-х роках ХХ ст. у державному університеті Цинхуа (清华) першої групи східноєвропейських студентів-стажистів з вивчення китайської мови, а згодом у Пекінському лінгвістичному інституті педагогічної спеціальності «Навчання китайської мови як другої іноземної». У 1988 році Міністерство освіти Китаю затвердило «Перелік спеціальностей для бакалаврського освітнього рівня» та «Вимоги до формування спеціальностей бакалаврського рівня загальних вищих навчальних закладів». У документах зазначалася спеціальність «Китайська мова як іноземна», що сприяло створенню трьох державних освітніх програм із навчання китайської мови як іноземної. Перший тип освітньої програми передбачав чотирирічну підготовку бакалаврів із знанням китайської мови (диплом бакалавра). Другий тип програм орієнтований на довгострокове навчання з вивчення китайської мови студентів-іноземців. Третій тип спрямований на короткострокове мовне стажування студентів-іноземців (сертифікат про мовне стажування). З 2007 року на основі розробленого стандарту вищої освіти започаткована магістерська програма «Міжнародна освіта. Китайська мова» («国际教育。中文»).



Нині понад 2000 університетів Китаю пропонують різні програми з вивчення та викладання китайської мови.

Інститут Конфуція при Університеті Конакрі (科纳克里大学), створений за підтримки Ханьбану (国家汉办), є першим Інститутом Конфуція та закордонною школою, створеною спільно *Університетом Ліньї* (临沂大学) та Університетом Конакрі, який пропонує 14 курсів з вивчення китайської мови і культури: китайська як друга іноземна (рівень початковий та середній); китайська мова для медицини; китайська для музичного мистецтва; китайська культура; китайська література тощо. Цілями викладання китайської мови як іноземної є сприяння розвитку інтелектуальної та культурної обізнаності студентів; розвиток усвідомлення та ціннісного ставлення до китайської мови, літератури та культури; виховання високого рівня толерантності до культурних і мовних відмінностей.

Пекінський університет мови та культури, заснований у 1962 році, є єдиним міжнародним університетом, який займається популяризацією китайської мови та культури в усьому світі. У сфері викладання китайської мови як іноземної університет має найдовшу історію, потужний факультет і престижну світову академічну репутацію. З 1962 року університет підготував близько 220 000 іноземних студентів (із 184 країн), які добре володіють китайською мовою та знайомі з китайською культурою. Багато випускників стали відомими особистостями в різних сферах освіти, політики та бізнесу. У 1975 році в університеті була запроваджена перша бакалаврська програма «Викладання китайської мови як іноземної» для іноземних студентів, яка також була затверджена Міністерством освіти.

Заслуговує на увагу освітня діяльність *Коледжу китайської мови та культури* Пекінського університету, який був заснований на основі «Центру викладання китайської мови як іноземної» (1965–1996) і «Школи китайської мови як другої іноземної» (1996–2000). Упродовж півстолітньої історії розвитку й донині коледж є національною базою для викладання та дослідження китайської мови як другої іноземної, а також для підготовки вчителів до викладання китайської для студентів інших мов. Особливо вражає матеріально-технічне й технологічне забезпечення освітнього процесу в аспекті викладання китайської мови й літератури. Коледж має 5 дослідницьких інститутів, включаючи Інститут стратегії розвитку Інституту Конфуція, Інститут підготовки викладачів міжнародного навчання китайської мови, Інститут китайської культури за кордоном, Інститут навчання китайської мови для підлітків і дітей та Інститут освіти і педагогіки. Крім того, практичний інтерес становить науковий центр лексикографії.

Система забезпечення якості навчання китайської мови як іноземної визнана світовою академічною спільнотою як одна з найкращих в світі та серед 70 університетів Китаю. Найбільший попит серед іноземних студентів мають три освітні програми: «Китайська мова та культура», «Китайська ділова мова» та «Китайська освіта». Коледж пропонує магістерські та докторські програми з лінгвістики та прикладної лінгвістики, китайської філології. Ці освітні програми займають лідерські позиції серед аналогічних 24 університетів Китаю. За критеріями викладання китайської як другої іноземної викладачі коледжу є професійними фахівцями, які успішно здійснюють свою освітянську місію (як волонтери) з підготовки вчителів китайської мови в університетах інших країн. З-поміж них такі відомі університети, як Принстонський університет, Дартмутський коледж, Каліфорнійський університет, Університет штату Огайо, Університет штату Сан-Франциско, Університет Айови,



Університет штату Мінесота, Лондонський університет, Університет Канадава, Університет іноземних досліджень Осаки, Університет Мейкай, Університет Канагава, Сеульський національний університет, Університет Сунг Кюн Кван, Університет Мельбурна та ін. Відомою, популярною й першою в світі є Міжнародна онлайн програма з підготовки вчителів китайської мови.

Через велику кількість іноземних студентів з різних країн (понад 6000), унікальну культуру кампусу та тісні академічні зв'язки з академічними установами по всьому світу, *Пекінський університет мови та культури* часто називають «Міні Об'єднаними Націями» (Little United Nations) в Китаї (Beijing Language and Culture University, 2020).

Головна місія Університету полягає в забезпеченні якісної освіти та формуванні нової генерації культурних послів миру на засадах глобального громадянства та молодіжного лідерства. Варто зазначити, що освітні програми пропонують широкий вибір курсів (понад 100), які забезпечують подвійні кваліфікації (спеціалізації), наприклад «Китайська мова та економіка», «Китайська мова та бізнес», «Китайська література та музика», «Китайська мова та інформаційні технології», «Китайська мова та управління» та ін.

Особливості освітніх програм:

- шість рівнів навчання китайської мови від початкового до просунутого;
- індивідуальні курси та текстові матеріали за результатами вступного тесту;
- понад 20 курсів за вибором (підготовка до тесту HSK, ділова китайська мова, китайська культура, що викладаються англійською мовою, китайська музика, китайська каліграфія, китайський живопис, тайчі тощо);
- диверсифікація програм: звичайні та інтенсивні курси китайської мови, програма підвищення кваліфікації для вчителів китайської мови, бізнес-китайська мова для персоналу компанії без відриву від роботи, літній табір «Beijing Study Tour», а також індивідуальні навчальні програми;
- позанавчальні культурні заходи для глибшого занурення в китайську культуру та історію;
- трансфер кредитів;
- різноманітні програми навчання за кордоном під час літніх та зимових канікул.

На основі аналізу змісту освітніх програм з'ясовано, що навчання китайської мови як іноземної передбачає різні моделі навчальної траєкторії: підготовчі програми; довготривалі програми навчання; короткотривалі (інтенсивні/практичні); регулярні програми; практико-орієнтовані.

Рефлексія власного досвіду у Шанхайській літній школі - бізнес китайська та програма занурення в бізнес культуру (*年上海暑期学校-商务汉语和商业文化沉浸式课程*) в Китаї дала змогу констатувати, що зміст освітніх програм структурований за такими аспектами: накопичення фоново-культурологічних знань; розвиток мовно-мовленнєвих умінь необхідних для ефективної міжмовної й міжкультурної взаємодії з представниками лінгвокультурної китайської спільноти; розвиток здатності повноцінно користуватися потенціалом лінгвокультурних знань, інструментарієм вербального/невербального спілкування; виховання толерантного ставлення до культурних традицій та ментальності (націоментальні маркери, соціокультурні коди, етнокультура), прагнення до взаємозбагачувального діалогу культур.



Зауважимо, що методика навчання китайської мови відрізняється від методики навчання будь-якої європейської мови (особливо усної комунікації). Специфіка навчання китайської мови полягає у навчанні ієрогліфів. Безперечно важливе значення мають всі аспекти мови (фонетика, граматики, лексика, ієрогліфіка), оскільки вони слугують підґрунтям для навчання усного мовлення (Jia & Feng-his, 2016).

Навчання китайської мови неможливо уявити без вивчення ієрогліфічного письма. Воно являє собою джерело письмової інформації, а саме тому, починаючи з найперших етапів навчання, поряд з навчанням говоріння також слід прививати навички письма. Ієрогліфіка – невід’ємна частина вивчення китайської мови, яка особливо важко дається студентам на початкових етапах навчання. Знайти правильні прийоми та методи навчання ієрогліфіки – головна задача викладача на шляху до успішного вивчення мови. На початковому етапі студенти повинні володіти графічними елементами та ключами, а також тими ієрогліфами, за допомогою яких записують основні лексичні одиниці. Прописувати слід тільки те, що студенти повторюють вголос, адже письмо – не ціль, а тільки засіб навчання, опора для запам’ятовування слів, підготовки усних повідомлень (Leminen & Bai, 2023).

Ефективним методом запам’ятовування слів виявився метод «думай вголос» («think-aloud» «出声思维»), який передбачає, що студенти-початківці використовують свої попередні знання, щоб визначити «тег» для запам’ятовування китайських символів. Запам’ятовування ієрогліфів – це копіткий і довготривалий процес, тому необхідно зосереджуватися на формах ієрогліфів в цілому, а також на окремих компонентах. Значна розбіжність між формою і звучанням, повне і скорочене написання, велика кількість знаків, складна структура, безліч різновидів графічних елементів становлять суттєві труднощі для запам’ятовування ієрогліфів. Докладені зусилля можуть залишити мало когнітивного простору для розгортання стратегій вищого рівня (Grenfell & Harris, 2015). Зокрема, цей метод спрямований на використання стратегій перекладу мови під час вивчення китайських ієрогліфів (англ. мов. «translanguaging») з акцентуванням на розвиток довготривалої пам’яті. Оволодіння специфічною писемністю потребує залучення максимальної кількості механізмів психіки та інтенсивне використання всіх видів пам’яті.

Результати досліджень науковців показали, що у навчанні китайської мови як другої іноземної використовують орфографічні стратегії, семантичні стратегії, стратегії пам’яті, фонологічні стратегії та метакогнітивні стратегії. Наприклад, за допомогою метакогнітивних стратегій студенти можуть приймати рішення, контролювати та оцінювати використання конкретних когнітивних стратегій для вивчення китайської лексики, причому всі фізичні та розумові дії необхідно описувати цілісно (Zhang et al., 2022). За допомогою методу «Character-based» (基于笔画) у навчанні лексики на початковому етапі варто спершу зосередитися на вивченні написання рисок (8 основних і 23 похідних від них поєднання рисок), згодом на вивченні ключів і простих та складених ієрогліфів. Введення нової лексики супроводжується аналізом фонетичних, граматичних та словотвірних характеристик лексичної одиниці, тлумаченням її значення, поясненням правил використання в мовленні (приклади на рівні словосполучення та речення), співвіднесенням з рідною мовою. Водночас введення лексичної одиниці забезпечується сприйняттям мовних символів за характерними ознаками (Han & Tsukada, 2020; Wang, 2018).

Методика навчання китайської мови як другої іноземної ґрунтується на поєднанні принципу диверсифікації, принципу апроксимації, урізноманітнення



вправ, методу асоціацій у навчанні лексики, перекладного методу, комунікативних завдань, багаторазового запам'ятовування, ігрових методів, прийомів мнемотехніки, проблемно орієнтованого навчання, кейсів тощо (Нап, 2018; Nao et al., 2010). Для забезпечення ефективного навчання використовують мобільні застосунки, онлайн програми, різні навчальні платформи, соціальні мережі для спілкування тощо. Наприклад, в ігровій формі доречно вивчати багатоскладові ієрогліфи з використанням Інтернет-ресурсів або із застосуванням динамічної наочності (відеоролик, пов'язаний із відповідним навчальним матеріалом), що підвищує ефективність їхнього засвоєння (Huang, 2018; Sung, 2010).

Використання прийомів візуальної мнемотехніки передбачає створення власних асоціацій щодо структури ієрогліфа, заснованої на уяві та творчих навичках. Наприклад, опис структури ієрогліфа 邑 (yì). Вважається, що цей ключ є ідеограмою, в якій поєднано дві графеми: 阝 («місто, об'єкт») та знак 邑 («влада»). Таким чином, значення 邑 – місцезнаходження володаря, тобто центральне місто, столиця. З числа наведених ідеограм «чоловік» 男 складається з графем «поле» 田 і «сила» 力 (мається на увазі, що обробка поля із застосуванням фізичної сили була переважно заняттям чоловіків). Ідеограма зі значенням «книга» 書 утворена з графем «писати» 聿 «говорити» 言 а до складу знаку «пензель» 筆 входить та сама графема «писати» 聿 у поєднанні з «бамбуком» 竹 (другий компонент вказує на матеріал, з якого з давніх часів у Китаї виготовляли пензлі). За допомогою мнемотехніки студенти навчаються перетворювати знаки на образи, об'єднувати їх в штучну асоціацію, формувати послідовність образів, повторювати їх для закріплення (Leminen & Bai, 2023).

Цікавим, на нашу думку, є метод розгадування ієрогліфічних лінгвістичних загадок («猜字谜»), який сприяє запам'ятовуванню елементів китайської ієрогліфічної писемності, адже китайські загадки, в основі яких омонімічність або багатозначність, тісно пов'язані з формою, вимовою або значенням ієрогліфів. Наприклад, загадка «Одна собака, чотири роти» (一只狗四张嘴) передбачає відповідь ієрогліф 器 qì – «талант», «інструмент», «здібності», «обдарованість». Він складається зі знака «собака» 犬 (一只狗: 狗 gǒu означає «собака», також записується ієрогліфом 犬 quǎn) і чотирьох знаків «рот» 口 kǒu (四个口). Первісне значення «собака, яка голосно гавкає» згодом було втрачене, а сучасна інтерпретація ієрогліфа трансформувалася у «талант», «обдарованість», «прилад» («собака, яка оберігає»).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Зростання інтересу до китайської мови як другої іноземної зумовило необхідність оновлення змісту освітніх програм та удосконалення методики навчання китайської мови. Система забезпечення якості навчання китайської мови як іноземної визнана світовою академічною спільнотою як одна з найкращих у світі. Організація навчання за програмами китайської мови як іноземної передбачає різні моделі навчальної траєкторії: підготовчі програми; довготривалі програми навчання; короткотривалі (інтенсивні/практичні); регулярні програми; практико-орієнтовані. Методика навчання китайської мови як іноземної дотримується імпліцитного підходу, для якого характерні імпліцитні знання у формі абстрактних уявлень, які потребують пояснень на конкретних прикладах.

Перспективами подальших розвідок можуть бути питання, пов'язані з вивченням конкретних методик навчання китайської мови як іноземної.



ЛІТЕРАТУРА

1. Beijing Language and Culture University (2020). *Chinese Language Programs 2020 for International Applicants*. Retrieved from <https://www.chinesescholarshipcouncil.com/>
2. Gong, Y., Lyu, B., & Gao, X. (2018). Research on teaching Chinese as a second or foreign language in and out-side mainland China: A bibliometric analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27 (4), 277–289. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0385-2>
3. Gordon, R. R., Barros, S. R., & Li, J. (2020). Make a name for yourself: Exploring the interculturality of naming and addressing practices among transnational teachers of Chinese as a foreign language. *Language and Intercultural Communication*, 20(6), 586–599. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1817058>
4. Grenfell, M. & Harris, V. (2015). Memorisation strategies and the adolescent learner of Mandarin Chinese as a foreign language. *Linguistics and Education*, 31, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.04.002>
5. Han, J. I. & Tsukada, K. (2020). Lexical representation of Mandarin tones by non-tonal second-language learners. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 148(1), 46–50. <https://doi.org/10.1121/10.0001586>
6. Han, Z. H. (2018). Task-based learning in task-based teaching: Training teachers of Chinese as a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 162–186. <https://doi.org/10.1017/S026719051800003X>
7. Hao, Y., Hong, J. C., Jong, J. T., Hwang, M. Y., Su, C. Y., & Yang, J. S. (2010). Non-native Chinese language learners' attitudes towards online vision-based motion games. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 1043–1053. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01050.x>
8. Huang, S. (2018). A qualitative case study of CSL learners' reading strategies. *Chinese as a Second Language, USA*, 53(2), 131–162. <https://doi.org/10.1075/csl.17024.hua>
9. Jia, H. & Feng-his, L. (2016). Acquisition of time and locative phrases in Mandarin Chinese: A case of input saliency. *Chinese as a Second Language*, 51(1), 1–28.
10. Leminen, F. & Bai, Sh. (2023) Applying Visual Mnemonics Enhances Chinese Characters Learning for Chinese as Second Language Learners: A Mixed-Method Study. *ICDTE '23: Proceedings of the 7th International Conference on Digital Technology in Education*, 150–154 <https://doi.org/10.1145/3626686.3631646>
11. Sung, K.-Y. (2010) Promoting Communicative Language Learning through Communicative Tasks. *Journal of Language Teaching and Research*. 1 (5), 704–713.
12. Wang, D. (2018) *Chinese as a second language education in Asian schools*. In: Kennedy KJ, Li Z, editors. *Routledge international handbook of schools and schooling in Asia*. Routledge.
13. Yalun, A. (2019) International Promotion of Chinese Language in the New Era. *Int Educ Stud*. 12(7), 1–13.
14. Yang, D. (2010) Chinese Learners' Communication Strategies. *Cross-cultural communication*. 6 (1), 56–81.
15. Zhang, Q., Lin, X., & Osborne, C. (2022). A think-aloud method of investigating translanguaging strategies in learning Chinese characters. *Applied Linguistics Review*. DOI: <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0135>



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-11

Аспірант **ЮРІЙ МУЗИКА**,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, Україна
E-mail: muzykaukr@gmail.com
ORCID ID: 0009-0000-1040-0014

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ТА УКРАЇНСЬКІ ПРАКТИКИ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю особливостей організації освітнього процесу у закладах позашкільної освіти в українському та зарубіжному досвіді. З'ясовано, що ефективність організації навчання в позашкільних закладах освіти забезпечується обґрунтованими теоретичними, методичними та практичними засадами. Головною місією позашкільної освіти є розвиток творчої навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на передачу, засвоєння, поглиблення відповідних знань, умінь та навичок, творчих здібностей, ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді.

Встановлено, що система позашкільної освіти у більшості європейських країн презентована різноманітними клубами за інтересами, гуртками різних напрямів, дитячими та молодіжними громадськими організаціями, центрами дозвілля учнівської молоді, спілками за видами спорту тощо. Найбільшу популярність мають гуртки художньої творчості: хореографії, музичного мистецтва, фольклору, декоративно-прикладного мистецтва.

Наведено статистичні дані щодо активності та залучення дітей та учнівської молоді до позашкільної освіти в країнах ЄС. Презентовано декілька моделей позашкільної освіти в країнах ЄС. З'ясовано особливості атлантичної моделі (США, Канада) позашкільної освіти, метою якої є створення сприятливого середовища для розвитку творчих здібностей учнів, їхньої впевненості та саморефлексії. Наголошено, що стратегічною метою розвитку позашкільної освіти в Україні є підвищення якості і доступності позашкільної освіти, розширення функцій закладу позашкільної освіти в адміністративно-територіальній одиниці як центру освітньої, соціокультурної та громадянської діяльності з урахуванням навчання впродовж життя.

Зроблено висновок, що, незважаючи на різні назви, форми, напрями, структуру позашкільної освіти, зокрема художньо-хореографічної, національні системи організації позашкільної освіти у зарубіжному досвіді мають багато подібного. Вони споріднені за цілями, завданнями, метою, актуальністю мистецьких заходів тощо. Перспективи подальших напрямів досліджень пов'язані з виявленням особливостей використання інтегративного підходу до організації занять з народної хореографії в позашкільних закладах освіти.

Ключові слова: *позашкільна освіта, організація навчання, клуби за інтересами, учнівська молодь, зарубіжний досвід, українська практика, художньо-хореографічна освіта, заклади позашкільної освіти.*



**OPERATING AND SUSTAINING AFTER SCHOOL PROGRAMS:
FOREIGN AND UKRAINIAN EXPERIENCE**

ABSTRACT

The article discloses Ukrainian and foreign experience of operating and sustaining after-school programs, their peculiarities and organization of after school education there. It is found that the effectiveness of after-school programs is ensured by well-founded theoretical, methodical, and practical principles. The main mission of such programs is the development of creative educational and cognitive activities aimed at the transfer, assimilation, deepening of relevant knowledge, abilities and skills, creative abilities, value orientations of children and school youth.

It is established that the system of after school education in most European countries is represented by various interest clubs, societies, associations, children's and youth public organizations, leisure centers for students and youth, sports associations, etc. The most popular are societies of artistic creativity: choreography, musical art, folklore, decorative and applied art.

Statistical data on participation and involvement of children and school youth in after school programs in the EU countries are given. Several models of after school education in EU are presented. The peculiarities of the Atlantic model (USA, Canada) of after school education, the purpose of which is to create a favorable environment for the development of students' creative abilities, their self-confidence and self-reflection, are clarified. It is emphasized that the strategic goal of the development of after school education in Ukraine is to increase the quality and accessibility of extracurricular activities, expand the functions of after-school programs in administrative-territorial units as centers of educational, sociocultural and civic activities, taking into account lifelong learning.

It is concluded that, despite different names, forms, types, and structure of after school education, in particular artistic and choreographic ones, national and foreign systems of organizing after-school activities have a lot in common. They are similar in terms of goals, tasks, missions, relevance of artistic events, etc. Prospects for further research are related to outlining the peculiarities of using an integrative approach to the organization of folk choreography classes in after-school programs.

Keywords: *after school education, organization of education, after school activities, interest clubs, student youth, foreign experience, Ukrainian practice, artistic and choreographic education, after-school programs.*

ВСТУП

Ключовою метою молодіжної політики країн Європейського союзу визначено надання дітям і підліткам широкого вибору якісних культурно-освітніх послуг у вільний час. Система позашкільної освіти у більшості європейських країн презентована різноманітними клубами за інтересами, гуртками різних напрямів, дитячими та молодіжними громадськими організаціями, центрами дозвілля учнівської молоді, спілками за видами спорту тощо. Найбільшу популярність мають гуртки художньої творчості: хореографія, музичне мистецтво, фольклор, декоративно-прикладне мистецтво. Позашкільна освіта зазвичай є добровільною, короткотривалою, доповнює формальну освіту. Такі країни, як Польща, Болгарія, Словаччина, Латвія, Литва, Естонія та інші мають спільні підходи до організації навчання дітей та підлітків у позашкільних закладах. Це пояснюється історичними та культурно-



освітніми традиціями цих країн. Водночас основна увага сконцентрована на розвитку інтересів особистості учня, організації позашкільного дозвілля, що приводить до формування людського капіталу та сприяє сталому розвитку суспільства загалом.

Метою Стратегії розвитку позашкільної освіти в Україні є підвищення якості і доступності позашкільної освіти, розширення функцій закладу позашкільної освіти в адміністративно-територіальній одиниці як центру освітньої, соціокультурної та громадянської діяльності з урахуванням навчання впродовж життя (Биковська, 2018). Закон України «Про позашкільну освіту» (2000) відповідно до Конституції України визначає державну політику у сфері позашкільної освіти, її правові, соціально-економічні, а також організаційні, освітні та виховні засади. Система позашкільної освіти України як освітня підсистема охоплює державні, комунальні, приватні заклади позашкільної освіти, інші центри позашкільної освіти, гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі закладів загальної середньої освіти, фонди тощо (Закон «Про позашкільну освіту», 2000). Система позашкільної освіти в Україні реалізується на трьох рівнях: державному, регіональному та місцевому (рис. 1).



Рис. 1. Система позашкільної освіти в Україні на місцевому рівні (Биковська, 2018)

Кожна держава відповідно до державної освітньої політики та культурно-мовних особливостей використовує свої освітньо-лінгвістичні маркери («after-school education», – укр. «позашкільна освіта»; «after-school program» – укр. «позашкільна програма»; «out-of-school time/service» – укр. освіта поза школою, освіта поза шкільним часом) щодо назв форм організації позашкільного навчання дітей та молоді.

Організація освітнього процесу у закладах позашкільної освіти передбачає навчально-пізнавальну діяльність, спрямовану на передачу, засвоєння, поглиблення



відповідних знань, умінь та навичок, розвиток творчих здібностей, ціннісних орієнтацій дітей та учнівської молоді. Ефективність організації навчання в позашкільних закладах освіти забезпечується обґрунтованими теоретичними, методичними та практичними засадами.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у виявленні спільних підходів до організації навчання художньо-хореографічного мистецтва учнівської молоді в позашкільних закладах освіти в зарубіжному та українському досвіді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У ході дослідження здійснено теоретичний аналіз праць зарубіжних та українських науковців, які займаються вивченням різних аспектів розвитку позашкільної освіти. Результати аналізу джерельної бази свідчать, що науковці О. Биковська, М. Боогаард (M. Boogaard), С. Вілсон (C. Wilson), Ф. Гамульчак (F. Gamulczak), О. Гуессоус (O. Guessous), К. Денек (K. Denek), Н. Жозеф (N. Joseph), К. Зозуля, Б. Кересь (B. Kieres), К. Коллінс (K. Collins), Г. Купермінс (G. Kuerminc), Г. Мушинський (H. Muszynski), Т. Повалій, Н. Савченко, С. Сеїтз (S. Seitz), В. Староста, В. Стрижалківська, Р. Фуккінк (R. Fukkink) та інші студіюють такі актуальні питання: роль і місце позашкільної освіти в реформуванні системи освіти; створення умов для творчого, інтелектуального, фізичного, духовного розвитку дітей та учнівської молоді у вільний від навчання час; впровадження інноваційних форм і методів організації навчання художньо-хореографічного мистецтва; розвиток педагогічної майстерності викладачів для організації навчання в позашкільних закладах освіти тощо.

Для досягнення поставленої мети використано комплекс загальнонаукових методів дослідження, серед яких аналіз, синтез, узагальнення й систематизація, порівняння, інтерпретація.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Згідно з даними, у багатьох країнах ЄС частка дітей та учнівської молоді, які користуються послугами позашкільної освіти, суттєво відрізняється. У середньому, в європейських країнах 31 % дітей віком від 6 до 11 років залучені до програм позашкільного навчання. Цей показник приблизно коливається від 5–7 % в Угорщині, Італії та Іспанії; до 60 % або більше в Данії, Словенії та Швеції. Рівень участі найвищий у північних європейських країнах (Данії, Швеції, Ісландії, Норвегії, Нідерландах), деяких південноєвропейських країнах (особливо Греції та Португалії), центральноєвропейських країнах (Австрії, Чехії, Словенії, Бельгії та Люксембурзі) (Plantenga & Remery, 2013).

Попит на послуги позашкільної освіти, як правило, найвищий серед дітей молодшого шкільного віку від 6 до 8 років. У Данії, Словенії та Швеції понад 75 % дітей цієї вікової групи залучені до центрів позашкільної освіти. Водночас в інших країнах (Чеській Республіці, Ісландії, Люксембурзі, Норвегії, Португалії та Словенії) значно зростає частка дітей віком 9–11 років (59 %). Дані, представлені на рис. 2, відображають частку дітей, які користуються послугами позашкільних закладів освіти щонайменше одну годину на тиждень до / або після уроків, і не охоплюють дітей, які користуються послугами центрів лише під час шкільних канікул.

Активність та залучення дітей та учнівської молоді до послуг центрів позашкільної освіти суттєво залежить від соціально-економічних чинників (рівня доходу на душу населення).

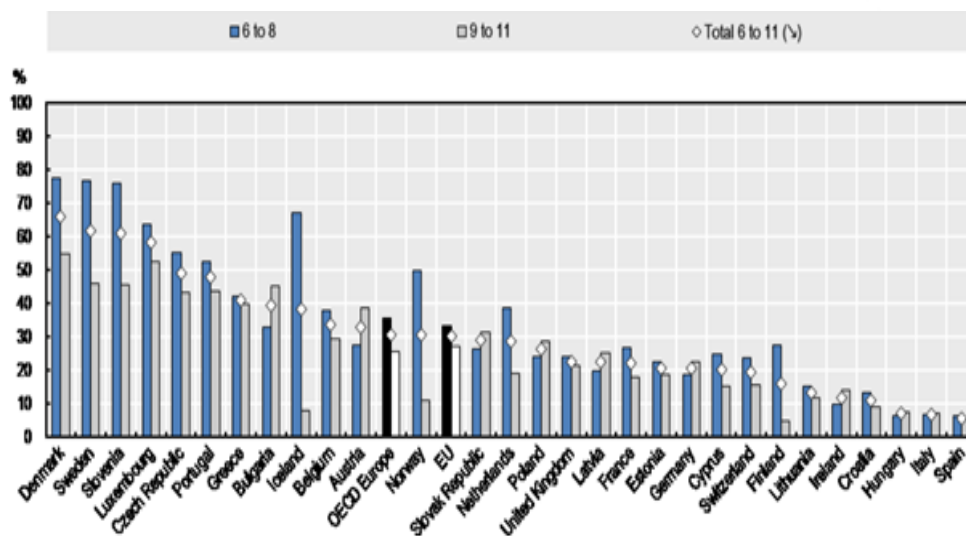


Рис. 2. Активність дітей та учнівської молоді в позашкільній освіті в країнах ЄС (Education and training, 2023).

Заслужують на увагу результати досліджень голландських науковців щодо забезпечення якості надання позашкільної освіти на прикладі Нідерландів. У дослідженні проведено діагностику якості надання позашкільних послуг за відповідними критеріями (Fukking & Voogaard, 2020). В експерименті брали участь 375 учнів та 186 педагогічних працівників. За результатами опитування якості була переважно задовільною або хорошою щодо емоційної підтримки з боку персоналу, внутрішнього та зовнішнього простору та організації, але були також недоліки щодо стимулювання розвитку у дітей творчих здібностей. Опитування різних зацікавлених сторін (стейкхолдерів) за допомогою анкетування дозволило виявити деякі спільні погляди на цілі та якість позашкільної освіти. Різні респонденти (експерти, батьки, учні та педагогічний персонал) погодилися з тим, що післяшкільна освіта має бути зосереджена головним чином на відпочинку та релаксації, що становлять важливе підґрунтя для цілісного соціального, фізичного та творчого розвитку дітей. Кожна група респондентів вважала, що акцент на цілеспрямованій стимуляції когнітивного розвитку та шкільного навчання є менш доречним для позашкільного закладу. На думку респондентів, позашкільні програми повинні пропонувати дітям широкий спектр занять, включаючи спорт і творчість. В ідеалі це означає, що позашкільний заклад повинен мати широкий вибір навчальних програм, простір для ігрових і спортивних видів діяльності тощо. Також респонденти наголошували на ролі педагогічних працівників, які повинні швидко реагувати на потреби дітей, поважати та стимулювати їхню творчу автономію. Крім того, педагоги повинні вміти організувати навчання, яке може бути складним, і, відповідно, пропонувати кілька паралельних заходів на вибір для дітей різного віку, щоб стимулювати їхній розвиток з урахуванням різних інтересів, походження і потреб. Педагогічний персонал має бути компетентним у забезпеченні взаємодії в дитячому колективі та підтримці соціального розвитку дітей.



Зазначимо, що програми позашкільної освіти чітко розроблені для стимулювання розвитку дітей і часто характеризуються структурованим змістом. Водночас існує декілька моделей організації позашкільної освіти в Нідерландах відповідно до цілей освіти: базова програма з відпочинком після школи та розвагами з друзями (тип 1); гібридна програма з фокусом на релаксації та розвитку талантів (тип 2); гібридна програма з фокусом на релаксації та академічному навчанні (тип 3); програма додаткового навчання, яка розрахована на відповідну вікову категорію учнів з широким спектром послуг (вимагає міждисциплінарної команди з комплементарними компетентностями). Соціально-творчий розвиток дітей та учнівської молоді вважається наріжним каменем голландської позашкільної освіти. Досягнення цілей академічного розвитку або інших пізнавальних цілей розвитку дітей також може бути актуальним для позашкільної освіти, але навчальна підтримка з боку персоналу не повинна бути методичною. Зацікавлені сторони також підкреслили важливість різноманітних структурних характеристик якості та показників якості цього процесу, включаючи взаємодію високого рівня між персоналом і дітьми (Kuperminc et al., 2019).

Школа Атлантичного балету в Канаді пропонує позашкільну програму виконавського мистецтва для учнівської молоді, яку викладають професійні педагоги та артисти. Школа має ліцензію Департаменту освіти та розвитку дітей раннього віку, дотримується структурованої навчальної програми з танців, співу, акторської майстерності та музичного театру. Метою навчання в школі є створення сприятливого середовища для розвитку творчих здібностей учнів, їхньої впевненості у собі та саморефлексії. Школа щодня збагачує життя вихованців музикою, танцями та творчим самовираженням, сприяючи фізичній активності, покращенню здоров'я, координації тіла та самодисципліни, а також підвищуючи культурну обізнаність. Щоденні заняття з балету/танців, музики, співу, драми, а також різні мистецькі заходи, спрямовані на розвиток умінь театральної постановки, створення композицій за допомогою музики та рухів, створення художніх образів, персонажів, вивчення історії танцю та музичного твору, виготовлення костюмів тощо. Програма орієнтована на навчання професійного рівня з танцю, музичного театру, сценічного мистецтва та лідерства в мистецтві. Кульмінацією є можливість брати участь у поставлених ними повнометражних музичних театральних/танцювальних виставах на сцені. Вихованці мають можливість щороку виступати у виставах на сцені, які вони самі ж ставлять. Зміст програми розроблено з акцентом на мистецькі відкриття та особистісний розвиток учня.

Школа Атлантичного балету зосереджена на забезпеченні учнівської молоді творчими програмами і можливостями наставництва з професійними артистами та педагогами, що покращує їхні знання, розуміння та досвід усіх аспектів виконавського мистецтва, одночасно розвиваючи їхні творчі здібності та хореографічні навички (School of Atlantic Ballet, 2023).

Позашкільна освіта в США еволюціонувала з «безпечного притулку для дітей на замку» у XX столітті до амбітних позашкільних програм, спрямованих на сприяння гармонійному, всебічному розвитку дітей та учнівської молоді (від 5 до 18 років). Позашкільна освіта розширила свою місію і вийшла за межі «просто безпечного місця» – особливо в небезпечних районах – до сприяння гармонійному творчому розвитку молоді, роблячи акцент на громадянській позиції; розвитку лідерських якостей, характеру, інтелекту; культурному та мистецькому розвитку; здоровому способі життя. Особливо популярні програми з наукових технологій,



інженерії та математики (STEM), візуального та виконавського мистецтва. Існує три моделі програм позашкільної освіти в США: шкільна модель (програма підпорядковується місцевим шкільним округам); позашкільна модель (використовує шкільні приміщення або громадські парки для організації навчання); інтегрована модель (програма заснована на засадах партнерства громади і школи) (Durlak et al., 2010).

Незважаючи на різні назви, форми, типи, структуру позашкільної освіти, зокрема художньо-хореографічної, національні системи організації позашкільної освіти за зарубіжним досвідом мають багато подібного. Вони схожі за цілями, завданнями, місіями, актуальністю мистецьких заходів тощо. В Україні державне регулювання позашкільної освіти потребує системного реформування для збереження її потенціалу та актуалітетів.

Вагомий вітчизняний доробок сучасної мистецької педагогіки, а також педагогіки шкільної й позашкільної освіти (Биковська, 2018; Благова, 2013; Савченко, 2019) підкреслює особливе значення позашкільної освіти у саморозвитку особистості, а відтак й у прогресивному розвитку суспільства. Заслуговує на увагу діяльність Вінницького міського Центру художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок». За роки існування Центр став осередком народної культури та центром виховання підростаючого покоління засобами українського національного мистецтва. У більш ніж 70 гуртках та класах Центру навчається більше 1500 дітей віком від 5 до 17 років. У зведених репетиціях концертного складу ансамблю беруть участь одночасно більше 150 дітей різного віку. В один колектив їх об'єднує спільна творча робота. На базі Центру «Барвінок» працюють Народні художні колективи – ансамбль танцю «Барвінок», фольклорна група ансамблю «Барвінок» та студія художньої вишивки «Барвінкові візерунки». Учасниками всіх творчих колективів Центру – ансамблю танцю «Барвінок», фольклорної групи, гуртків сольного співу та студії художньої вишивки – є одні й ті самі діти (Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок», 2024). Інтеграція різних видів мистецтва у навчальному процесі позашкільної освіти – це пріоритетний напрям художньо-естетичного виховання особистості та її професійної орієнтації, збагачення її духовно-емоційної сфери, ознайомлення з різними видами творчої діяльності.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, розвиток позашкільної освіти, підтримка діяльності закладів позашкільної освіти є важливим державним пріоритетом, національною і суспільною метою в Україні і розвинутих державах Європи і світу. Система позашкільної освіти України має спільні риси (організаційні, змістові та процесуальні) з європейською практикою, проте не можна вважати її аналогом в силу культурно-історичних традицій та державницьких освітніх імперативів. Вагомий досвід європейських країн з організації навчання художньо-хореографічного мистецтва дітей та учнівської молоді в позашкільних закладах освіти заслуговує на окреме вивчення та реалізацію раціональних ідей в практичному освітньо-мистецькому просторі України.

Перспективи подальших напрямів досліджень пов'язані з виявленням особливостей використання інтегративного підходу до організації занять з народної хореографії в позашкільних закладах освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська, О. В. (2018). *Стратегія розвитку позашкільної освіти*. К.: ІВЦ АЛКОН, 96 с.



2. Благова, Т. (2013). Дитяче хореографічне аматорство у розвитку художньої самодіяльності в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7 (33), 213–223.
3. Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок» (2024). Режим доступу <https://barvinok.edu.vn.ua/>
4. Закон України «Про позашкільну освіту» (2000). Режим доступу https://urst.com.ua/act/pro_pozashkilnu_osvitu.
5. Савченко, Н. С. (2019). Початок створення системи позашкільної освіти в Україні (XIX ст. – початок XX ст.). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (185), 51–58. Режим доступу <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2019-1-185-51-58>.
6. Стрижалківська, В. В. (2012). *Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської республіки: аналіз діяльності громадських організацій*. Режим доступу https://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?
7. Durlak, A., Mahoney, J., Bohnert, A., & Parente, M. (2010). Developing and improving after-school programs to enhance youth's personal growth and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 45 (3–4), 285–293.
8. Education and training (2023) *Information on data*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/information-data#Participation%20in%20education%20and%20training>
9. Fukkink, R. & Boogaard, M. (2020). Pedagogical quality of after-school care: Relaxation and/or enrichment? *Children and Youth Services Review, Elsevier*, vol. 112. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919312009>
10. Kuperminc, G., Seitz, S., Joseph, H., Khatib, N., Wilson, C., Collins, K., & Guessous, O. (2019). Enhancing program quality in a national sample of after-school settings: the role of youth-staff interactions and staff organizational functioning. *American Journal Community Psychology*, 63, 391–404.
11. Participation rates in centre-based out-of-school-hours services. For all countries, EU SILC (2022). Retrieved from <https://www.insee.fr/en/metadonnees/source/serie/s1220>.
12. Plantenga, J. & Remery, C. (2013) *Childcare services for school age children*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.
13. School of Atlantic Ballet (2023) *After-School Program*. Retrieved from <https://www.schoolofatlanticballet.com/overview>.



Аспірант **ОЛЕКСАНДР СУТЯГА**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: sutiaga1989a@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8843-8175

СТРУКТУРА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю особливостей структури підготовки майбутніх юристів в університетах Великої Британії. Констатовано, що шлях до юридичної професії у Великій Британії передбачає три основні етапи навчання: академічна програма навчання, програма професійної підготовки та проходження практики. З'ясовано, що академічний етап зазвичай реалізується на рівні освітніх програм бакалаврату та магістратури і передбачає отримання «кваліфікованого» юридичного ступеня. «Кваліфікований ступінь у галузі права» в контексті юридичної освіти у Великій Британії отримується у результаті проходження програми, яка відповідає необхідним критеріям для того, щоб студент міг перейти до наступного етапу юридичної підготовки. Також програма має бути визнана юридичними професійними організаціями, які відповідають за регулювання діяльності та нагляд за соліситорами та баристерами. Встановлено, що студенти, які успішно здобули кваліфікований юридичний ступінь, мають право перейти до практичного етапу юридичної освіти. Охарактеризовано вимоги до програм професійної підготовки адвокатів («barristers») та юрисконсультів («solicitor»). Проаналізовано особливості програми професійної підготовки Legal Practice Course для соліситорів та програми професійної підготовки баристера Bar Professional Training Course для адвокатів. Програми передбачають опанування студентами визначених професійними регуляторами навчальних модулів, формування універсальних професійних знань та умінь.

Встановлено, що завершальним етапом професійної підготовки майбутніх юристів є дворічне стажування (training contract) для соліситорів та однорічна практика (pupillage) для баристерів. Зроблено висновок, що кожний наступний етап підготовки майбутніх юристів доповнює попередній, що дозволяє забезпечити послідовне розширення загальної підготовки студента та сприяє розвитку його аналітичних здібностей. Окрім того, з'ясовано, що соліситори-практики та баристери-практики в подальшому підлягають обов'язковому післякваліфікаційному (безперервному) професійному розвитку (CPD).

Ключові слова: юридична освіта, Велика Британія, академічна підготовка, соліситори, баристери, програми професійної підготовки.

THE STRUCTURE OF FUTURE LAWYERS' TRAINING AT BRITISH UNIVERSITIES

ABSTRACT

The article studies the structure of future lawyers' training at British universities. It is stated that the path to the legal profession in the UK involves three main stages of



training: an academic study programme, a professional training programme and an internship. It is established that the academic stage is usually implemented at the level of bachelor's and master's degree programmes and involves obtaining a "qualified" law degree. A "qualified law degree" in the context of legal education in the UK refers to a programme which meets the necessary criteria for a student to proceed to the next stage of legal training. The programme must also be recognized by the legal professional bodies responsible for the regulation and supervision of solicitors and barristers. It is established that students who successfully obtain a qualified law degree are entitled to proceed to the practical stage of legal education.

The requirements for the professional training programmes for barristers and solicitors are described. The author analyses the peculiarities of the Legal Practice Course for solicitors and the Bar Professional Training Courses for attorneys-at-law. The programmes provide for students to master the training modules defined by professional regulators, and to develop universal professional knowledge and skills.

The author establishes that the final stage of the professional training of future lawyers is a two-year training contract for solicitors and a one-year pupillage for barristers. It is concluded that each subsequent stage of future lawyers' training complements the previous one, which provides a consistent expansion of the student's general training and promotes the development of their analytical skills. Besides, it is found out that practicing solicitors and barristers are subject to mandatory post-qualification (continuing) professional development (CPD).

Taking into account positive experience of GB in training future lawyers, we consider it necessary to analyze the programs of legal education offered at British universities more thoroughly in order to outline recommendations on how to improve the national system of higher legal education.

Keywords: *legal education, United Kingdom, academic training, solicitors, barristers, professional training programmes.*

ВСТУП

Інтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні в економічному й політичному житті багатьох країн світу, впливають на розвиток держави, управління, економіку, торгівлю, освіту, науку і суспільство в цілому. Процеси глобалізації потребують створення міжнародного наукового та освітнього простору з метою підготовки конкурентоспроможних, кваліфікованих фахівців різних напрямів на основі міжнародних стандартів професійної підготовки. Важливе місце в системі освіти більшості країн світу займає юридична освіта, мета якої полягає у забезпеченні міцних позицій та авторитету держави на міжнародній арені, побудови громадянського суспільства, закріплення демократичних прав і свобод людини й громадянина тощо.

Вища юридична освіта Великої Британії відома високими стандартами професійної підготовки майбутніх юристів. Лідерські позиції у наданні юридичної освіти посідають такі університети як Оксфордський (University of Oxford), Кембриджський університет (University of Cambridge), Лондонська школа економіки та політичних наук (London School of Economics and Political Science), Університетський коледж Лондона (University College London, UCL).

Відповідно, вивчення досвіду цієї держави уможливить виявлення особливостей підготовки кваліфікованих юристів та наявність у ній якісних складників і слугуватиме підґрунтям для вдосконалення національної системи вищої юридичної освіти, зокрема освітніх програм з права.



МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – визначити та дослідити структуру підготовки майбутніх юристів у досвіді Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці британських дослідників з проблем професійної практичної підготовки майбутніх юристів та розвитку юридичної освіти, а саме: Р. Абель (R. Abel), Р. Берд (R. Bird), А. Бредні (A. Bradney), Е. Бун (A. Boon), Д. Вебб (J. Webb), Л. Веблі (L. Webley), Н. Кіббле (N. Kibble), Д. Лонбай (J. Lonbay) та ін.

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні методи дослідження – аналіз, синтез, інтерпретація, узагальнення та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Розвиток юридичної освіти будь-якої країни залежить від правової системи, якої вона дотримується, національної політики щодо вищої освіти та вимог юридичної професії. Велика Британія не є винятком у цьому плані. Як з точки зору академічної якості, так і професійної підготовки, система юридичної освіти Великої Британії є однією з найрозвиненіших в сучасному світі.

Шлях до юридичної професії у Великій Британії передбачає три основні етапи навчання, а саме: навчальну (академічну) програму підготовки (academic), програму професійної підготовки юристів (vocational, professional) та проходження професійної практики (pupillage) або стажування (training contract).

Засвоєння навчальної (академічної) програми підготовки (academic) передбачає набуття системи фундаментальних теоретичних знань з основ права та допомагає виявити нахили та здібності майбутніх фахівців в юридичній сфері. У той час як академічний етап пов'язаний з аналізом юридичних текстів, концепцій, доктрин та визначенням правових принципів, професійний етап більше сконцентрований на професійних компетентностях, які необхідні юристам-практикам, забезпечує опанування студентами поглиблених практично спрямованих навичок та вмінь. Останній етап передбачає проходження професійної практики або стажування у юридичній установі чи інших організаціях.

Зауважимо, що академічний етап зазвичай реалізовується на рівні освітніх програм бакалаврату та магістратури, які пропонують більшість юридичних шкіл університетів Великої Британії. Академічний етап передбачає отримання «стандартного» юридичного ступеня, також відомого як «кваліфікований юридичний ступінь» (Qualifying Law Degree (QLD) (Bradney, 1988).

QLD – це програма юридичної освіти, що відповідає вимогам Об'єднаної академічної навчальної ради (Joint Academic Study Board (JASB)), яка визначає основні аспекти мінімально необхідного змісту QLD. JASB – це спільний комітет Ради зі стандартів адвокатури та Управління з регулювання діяльності адвокатів. Він відповідає за розробку та впровадження політики щодо академічного етапу навчання для отримання кваліфікації соліситора або баристера (Boon & Webb, 2010).

Qualifying Law Degree (QLD) – це ступінь бакалавра права, який визнається Органом регулювання соліситорів (Solicitors Regulation Authority, SRA) (Solicitors Regulation Authority, 2023) з метою надання випускникам можливості перейти до професійного етапу навчання за курсом «Юридична практика» (Legal Practice Course, LPC) (Legal Practice Course (LPC), 2023).



Більш, ніж 100 університетів Великої Британії, визнані Управлінням з регулювання діяльності адвокатів (Solicitors Regulation Authority (SRA)) та Радою стандартів адвокатури (Bar Standards Board – BSB), уповноваженими надавати кваліфікаційні юридичні ступені (Qualifying Law Degrees (QLD)).

Найбільш поширені кваліфікаційні програми бакалавра права (Bachelor of Legislative Law – LLB) та бакалавра гуманітарних наук (BA (hons) Law), які забезпечують фундаментальну юридичну підготовку майбутніх юристів у сфері зобов'язального права, кримінального права, публічного права, конституційного права, адміністративного права, прав людини, права Європейського союзу, тощо (Academic Stage Handbook, 2014). Програми магістерської юридичної освіти у Великій Британії спрямовані на спеціалізацію в певній юридичній сфері. Найпопулярнішими освітніми програмами магістра права (Master of Legislative Law (LLM)) є програми у сфері міжнародного права, прав людини, комерційного права, торговельного права, права Європейського співтовариства, екологічного права тощо (Bar Standards Board (BSB), 2023).

Також британські університети пропонують інтегровані освітні програми бакалавра та магістра права, які забезпечують розширення кваліфікаційних можливостей майбутнього юриста

«Стандартний» ступінь у галузі права, також відомий як «кваліфікований ступінь у галузі права», в контексті юридичної освіти у Великій Британії отримується у результаті закінчення програми, яка відповідає необхідним критеріям для того, щоб студент міг перейти до наступного етапу юридичної підготовки. У Великій Британії юридичний ступінь вважається кваліфікованим, якщо він дозволяє випускникам перейти до подальших етапів юридичної освіти, таких як Курс професійної підготовки (Legal Practice Course – LPC) для майбутніх солісіторів або Курс професійної підготовки баристера (Bar Professional Training Course – BPTC) для тих, хто прагне стати адвокатами.

Щоб відповідати вимогам кваліфікованого юридичного ступеня програма повинна охоплювати основні юридичні дисципліни, такі як «Договірне право», «Кримінальне право», «Конституційне право» та інші, відповідно до вимог професійних юридичних організацій у Великій Британії. Також освітня програма має бути визнана юридичними професійними організаціями, такими як Solicitors Regulation Authority (SRA) або Bar Standards Board (BSB), щоб гарантувати, що випускники мають право на подальше професійне навчання.

Solicitors Regulation Authority (SRA) – це незалежний орган, відповідальний за регулювання діяльності та нагляд за солісіторами та юридичними фірмами в Англії та Уельсі. Організація була створена з метою забезпечення ефективного та відповідального функціонування судової системи та забезпечення високих стандартів надання юридичних послуг.

Bar Standards Board (BSB) – це орган, який відповідає за регулювання діяльності та нагляд за баристерами та юридичними фірмами, які здійснюють свою діяльність в Англії та Уельсі. Це незалежний регулятор, який забезпечує високі стандарти надання юридичних послуг та дотримання професійних етичних норм у сфері баристерської практики.

Студенти, які успішно отримали кваліфікований юридичний ступінь, мають право перейти до практичного етапу юридичної освіти, який забезпечує об'єм знань, що відповідає рівню післядипломної освіти згідно з Рамкою кваліфікацій вищої освіти Об'єднаного Королівства Великої Британії (Framework for Higher Education Qualification of UK Degree Awarding Bodies, 2014).



Для цього майбутнім юристам необхідно пройти Курс професійної підготовки LPC (Legal Practice Course) для солісіторів або Курс професійної підготовки баристера BPTC (Bar Professional Training Course) для адвокатів. Важливо відзначити, що критерії юридичної освіти та кваліфікації можуть відрізнятися в різних юрисдикціях (Lonbay, 2010).

У Великій Британії всі юристи-практики діляться на *solicitors* і *barristers*. Різниця між ними полягає виключно у виконуваних ними функціях. Солісітор зазвичай є юристом, який надає правові консультації клієнтам, готує документи, представляє їхні інтереси перед судом та в інших правових питаннях. Можна сказати, що солісітор – це консультант, посередник між баристером і клієнтом.

Солісітор може представляти клієнта в судах та інших правових інстанціях, але часто їхній контакт з судом є обмеженим.

Баристери – це адвокати вищого рангу, в основному зайняті практичною діяльністю в судах. Баристер має повний доступ до судового процесу та може виступати перед судом. Вони зазвичай надають юридичні поради солісіторам, які готують справу.

Щоб стати юристом-адвокатом в Англії та Уельсі (*barrister*) потрібно пройти програму професійної підготовки адвокатів (Bar Professional Training Course (BPTC)), яка передбачає опанування студентами визначених професійним регулятором навчальних модулів, серед них: вивчення дисциплін за галузями знань (Knowledge Areas); ораторські навички (Oral Skills); навички з підготовки та створення документів (Written Skills); засвоєння програми з професійної етики (Professional Ethics – BSB Handbook, 2023). Для поглиблення спеціальних знань майбутні юристи можуть обрати додатково два модулі з переліку вибіркових, який щорічно переглядається та може змінюватися і доповнюватися. Серед вибіркових університети пропонують навчальні модулі з трудового права, права інтелектуальної власності, сімейного права.

Не менш складний шлях до бажаної професії проходять правники-юрисконсультанти (*solicitor*). Для старту у професійній діяльності вони зобов'язані успішно завершити навчання за практико-орієнтованою програмою (Legal Practice Course (LPC)). Ця програма реалізується за двома етапами. Перший етап передбачає формування універсальних професійних знань та умінь («м'яких навичок»), які необхідні у професійній діяльності, зокрема:

- організація ділових зустрічей та надання консультацій щодо можливих ризиків і наслідків юридичної справи (Interviewing and Advising);
- розуміння специфіки кримінального та цивільного права (Civil and Criminal Litigation);
- процедури укладання заповітів та оформлення спадкового майна (Wills and Administration of Estates);
- володіння основами права власності та юридичними механізмами його регулювання (Property Law and Practice);
- володіння навичками ділової комунікації тощо (Writing);
- проектні уміння та навички управління юридичними проектами (Drafting);
- уміння захищати особу в суді (Advocacy);
- навички ведення юридичної бухгалтерії (Solicitors' Accounts);
- володіння основами права у сфері регулювання ділових відносин (Business Law and Practice);



- володіння основами юридичного оподаткування (Taxation);
- оволодіння професійною етикою та поведінкою (Professional Conduct and Regulation).

Майбутні соліситори також мають обрати три професійні вибіркові дисципліни (факультативи), які охоплюють різні аспекти професійної підготовки. До прикладу: курси поглибленого вивчення цивільного процесу і адвокатської діяльності «Advanced civil litigation and advocacy», кримінального судочинства та адвокації «Advanced criminal litigation and advocacy», банківської справи та боргового фінансування «Banking and debt finance» тощо (Solicitors Regulation Authority, 2023).

Наступним етапом професійної підготовки соліситорів та баристерів є практика або стажування під керівництвом викладача. Соліситори набувають практичного досвіду шляхом дворічного стажування (training contract) в адвокатській компанії чи юридичному відділі підприємства тощо. Студенти-адвокати, які завершили програму підготовки баристерів, проходять річну практику (pupillage) в адвокатських конторах, судах чи інших установах (організаціях), що мають дозвіл уповноваженого професійного органу. Після успішного завершення усіх етапів підготовки стажисти одержують статус кваліфікованого юриста.

Соліситори-практики та барістери-практики в подальшому також підлягають обов'язковому післякваліфікаційному (безперервному) професійному розвитку (CPD). Соліситори можуть пройти подальшу підготовку, щоб виступати у вищих судах, а також можуть приєднатися до спеціалізованих комісій з питань тілесних ушкоджень, сім'ї та інших сфер діяльності.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Узагальнюючи зазначене, можемо зробити висновок, що професійне становлення майбутніх юристів у Великій Британії – це цілісний, послідовний, поетапний неперервний процес. Поетапність професійної підготовки майбутніх юристів передбачає: фундаментальну базову підготовку (освітню програму бакалавра); фахову (спеціалізовану) підготовку (освітню програму професійної підготовки адвокатів – BPTC); практико-орієнтовану підготовку (юридичну практику – LPC). Обов'язковою умовою є проходження стажування або юридичної практики у затвердженій (акредитованій / зареєстрованій) професійній інституції чи установі. Професійна підготовка майбутніх юристів базована на принципі наскрізної та послідовної інтеграції знань, що забезпечує поступове розширення фахового світогляду, аналітичного мислення та набуття практичного досвіду, необхідних для успішного працевлаштування та професійної діяльності.

Перспективами подальших розвідок вважаємо дослідження основних програм юридичної освіти у Великій Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Abel, R. (1988). *The Legal Profession In England and Wales*. Oxford, UK.
2. Academic Stage Handbook (2014). Retrieved from <https://www.sra.org.uk/globalassets/documents/students/academic-stage/academic-stage-handbook.pdf?version=4a1ac3>
3. Bar Standards Board (BSB) (2023). Retrieved from <https://www.barstandard/sboard.org.uk/>
4. Boon, A. & Webb, J. (2010). *The legal professions as stakeholders in the Academy in England and Wales*. Publisher: Hart Publishing.



5. Bradney, A. (1988). Reforming the academic stage of legal education. *Law Society Gazette*, 85, 13.
6. BSB Handbook (2023). Retrieved from <https://www.barstandardsboard.org.uk/static/de77ead9-9400-4c9d-bef91353ca9e5345/4eac06b2-0310-4c49-8ae0eda111b70424/second-edition-test31072019104713.pdf>
7. Framework for Higher Education Qualification of UK Degree Awarding Bodies (2014). Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/qualifications-frameworks.pdf>.
8. Legal Practice Course (LPC) (2023). Retrieved from <https://www.sra.org.uk/become-solicitor/legal-practice-course-route/>
9. Lonbay, J. (2010). *The Role of Practice in Legal Education in England and Wales Available*. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=1589304>.
10. Solicitors Regulation Authority (2023). Retrieved from <http://www.sra.org.uk/home/home.page>



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-13

Аспірантка **ЄВА ЧОПАК**,
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: csopak.eva@kmf.org.ua
ORCID ID: 0000-0003-1205-5263

ОКРЕМІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНСЬКО-УГОРСЬКИХ ОСВІТНІХ РЕАЛІЯХ

АНОТАЦІЯ

У статті простежено процес навчання грамоти (читання і письма) та методики її викладання у багатомовному середовищі на прикладі перших класів закладів загальної середньої освіти м. Берегова з навчанням угорською мовою. Дослідження передбачало анкетне опитування вчителів угорською та українською мовами стосовно методичного забезпечення та використовуваних методик навчання читання і письма угорською мовою; проведення інтерв'ю з педагогами для отримання більш повної інформації щодо поставлених в анкеті питань. На основі відповідей респондентів встановлено, що попри покращення ситуації з навчання рідної мови за останнє десятиліття, навчання читання та письма державною мовою все ще має більшу підтримку на методичному рівні. Простежено, що у вивченні державної мови також відбулися позитивні зрушення, оскільки найновіші букварі української мови враховують навчання рідної мови та базуються на ньому.

Проблема полягає в тому, що використання угорських посібників і матеріалів поєднується з українськими програмами і планами. Необхідно знайти комплексне рішення, адже немає потреби повністю інтегрувати угорські посібники в український освітній процес, достатньо їх адаптувати. Цього можна досягти, розробивши таку навчальну програму, яка відповідатиме угорським підручникам та посібникам і водночас врахує ті особливості, які притаманні освіті рідною мовою для національних меншин. Обґрунтовано, що неможливо використовувати навчальні програми Угорщини, по-перше, через те, що вони офіційно не затверджені в Україні, а, по-друге, тому, що в Угорщині навчання читання та письма угорською мовою не трактується як навчання для національних меншин, тож не бере до уваги ті особливості, які характерні для освіти закарпатських угорців рідною мовою. Угорську методичну літературу, якою користуються педагоги, необхідно адаптувати до українських реалій і вимог.

***Ключові слова:** навчання письма та читання в багатомовному середовищі, методичне забезпечення, вчителі, освітні заклади, розвиток мовленнєвої компетентності, учні початкової школи, полікультурне середовище, Закарпаття, угорська мова.*

SPECIFIC ASPECTS OF ADAPTING TEACHING MATERIALS FOR PRIMARY SCHOOL IN UKRAINIAN-HUNGARIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

ABSTRACT

The article traces the process of teaching literacy (reading and writing) and its methods in the multilingual environment on the example of Grade 1 of general secondary



education institutions in Berehovo where teaching is in the Hungarian language. Stages of the research included questionnaire in Hungarian and Ukrainian (regarding methodological support and teaching methods used to teach reading and writing in Hungarian); conducting interviews with teachers in order to get more information about the questions asked in the questionnaire. On the basis of completed questionnaires and respondents' answers, it is established that despite the improvement of the mother tongue teaching over the last decade, the teaching of reading and writing in the official language still has more support at the methodological level. It is determined that there have also been positive developments regarding the study of the official language, as the newest primers of the Ukrainian language take into account the study of the native language and are based on it.

The problem is that the use of Hungarian manuals and materials is combined with Ukrainian syllabi and curricula. It is necessary to find a comprehensive solution, because there is no need to fully integrate Hungarian textbooks into the Ukrainian educational process, it is enough to adjust them. This can be achieved by developing such syllabi that will correspond to Hungarian textbooks and manuals and at the same time take into account the peculiarities of mother tongue education for national minorities. It is substantiated that we cannot use syllabi from Hungary, firstly, because they are not officially approved in Ukraine, and, secondly, because in Hungary, learning to read and write in the Hungarian language is not interpreted as learning for a national minority. Therefore, it does not take into account peculiarities of the education of Transcarpathian Hungarians in their native language. Hungarian methodological literature used by teachers must be adapted to Ukrainian realities and requirements.

Keywords: *teaching writing and reading in a multilingual environment, methodological support, teachers, educational institutions, provision of methodological materials, development of speech competence, primary school, multicultural environment of Transcarpathia, the Hungarian language.*

ВСТУП

Навчання грамоти (читання і письма) завжди відіграватиме важливу роль в освітньому процесі, адже саме воно формує ту базу, на основі якої можна розвивати подальші вміння та навички учнів молодших класів. Для належного забезпечення цього процесу для дітей важливою є методика викладання грамоти, а також забезпеченість освітніх закладів методичними матеріалами (Державний стандарт, 2011; Державний стандарт, 2018). Ці два фактори мають значний вплив на засвоєння учнями процесу письма та читання, а також здобуття необхідних навичок.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою статті є розкриття методики навчання письма і читання рідною мовою, яка використовується педагогами освітніх закладів з навчанням угорською мовою; визначення рівня забезпечення окремих шкіл методичними матеріалами; з'ясування шляхів удосконалення методичних матеріалів та якості освітнього процесу у багатомовному середовищі Закарпаття.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У вивченні проблем полікультурного середовища при підготовці вчителя початкової школи суттєвими є дослідження таких учених, як М. Гоманн, Г. Дмитрієв, В. Кремень, О. Сухомлинська та інших. Питання підготовки вчителя початкової



школи до роботи в полікультурному середовищі школи піднімається у працях таких науковців, як І. Антонюк, Р. Баяновська, Н. Бордовська, А. Джуринський, І. Лощенко, З. Малькова, О. Петренко, Л. Супрунова, Н. Якса та ін.

Окремим питанням є вивчення культурних феноменів у контексті формування української національної культури. Велике значення у цьому напрямі мають роботи Т. Гундорова, Я. Калакури, І. Мойсеева, І. Огієнка, М. Поповича, М. Семчишина та інших провідних учених. Проблема людської культури висвітлювалася також у публікаціях вітчизняних учених М. Будко, І. Зязюна, Л. Романкової, О. Троїцької, А. Ушакова, Т. Хоменко.

Дослідження передбачало використання таких методів дослідження: порівняння, синтез, аналіз, бесіда, узагальнення, моделювання, інтерпретація.

Для проведення дослідження використовувалася квантитативна методика, тобто анкетування, з допомогою якого було зібрано таку інформацію: загальні дані про педагога (заклад педагогічної освіти, стаж роботи на посаді тощо), на основі якого календарно-тематичного плану навчає читання і письма (автори, коли був впроваджений, наскільки педагог ним задоволений), які методи навчання читання і письма використовує в роботі (їхні переваги та недоліки), наскільки забезпечений освітній заклад методичними матеріалами (букварями, робочими зошитами, читанками тощо). В останньому пункті анкети педагоги-респонденти могли подати власні рекомендації щодо покращення ефективності навчання та якості методичного забезпечення.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Навчання читання та письма

У закарпатських освітніх закладах із навчанням угорською мовою читати рідною мовою навчають традиційно синтетичними методами, використовуючи переважно звуковий аналітико-синтетичний метод (до 1945 року застосовувався метод фонеміміки). Його поєднують із розширеною методикою навчання письма, а з точки зору форми застосовують курсивне/похиле написання літер (Csernicskó, 2012). Традиції навчання читання, які до сьогодні присутні в школах та педагогічних ЗВО, сягають «Азбуки» Іштвана Кутлана (1947) та «Букваря» Гейзи Оноді (перше видання здійснене в 1965 р.). Цей «Буквар» містив також прописи. Ним та його наступними перевиданнями в закарпатських школах з навчанням угорською мовою користувалися приблизно 40 років, а інколи підручником користуються навіть сьогодні. Він пережив розпад Радянського Союзу, з нього «почистили» соціалістичну ідеологію, і аж до 2003 року це був єдиний офіційний угорський «Буквар» у Закарпатській області (Ónody, 1995).

У 2003 році в якості альтернативи з'явився «Буквар» Дори Товт (вчительки з Великих Берегів). За методикою цей підручник не відрізнявся від попереднього; різниця полягає лише в тому, що новий буквар навчає читати по складах. До цього підручника прописи не додавалися, тому для навчання письма все ще використовували «Буквар» Оноді, який дещо оновили і перевидали заново. Початок 1990-х років (проголошення незалежності України, відкриття кордонів, співпраця між прикордонними регіонами) приніс зміни у практику монотонного навчання читання. На Закарпатті з'явилася програма навчання евристичного читання угорської авторки Толнаї Дюлане. У якості гуманітарної допомоги були отримані читанки, прописи, великі та малі навчальні плакати (Tolnai, 1991). Не зважаючи на це,



методика Толнаї в Україні так і не стала офіційно затвердженою програмою. Вчителі переважно доповнювали «Буквар» Оноді читанками та прописами з серії методичних посібників Толнаї. Для педагогів організовувалися різноманітні курси підвищення кваліфікації для того, щоби вони ефективніше засвоїли специфіку методики Толної, але всі ці заходи не мали великого успіху, і ця методика не досягла очікуваної популярності в регіоні (Beregszászi та ін., 2019). У забезпеченні закарпатських освітніх закладів із навчанням угорською мовою велику роль відіграє Закарпатське угорськомовне педагогічне товариство (ЗУПТ), у межах якого діє Комітет з підручників та навчальних посібників. За останні 25 років Товариство видало велику кількість методичних матеріалів для угорських педагогів і шкіл Закарпаття. Зокрема, під егідою ЗУПТ світ побачила читанка «Школяр» для учнів 1–2-х класів Берешне-Бошшані Клари-Єви, яка мала на меті стати доповненням до «Букваря» Дори Товт, де було дуже мало текстів для читання (Béresné & Klara, 2004). Це видання містило також завдання для практики письма.

Починаючи з 2018/2019-го навчального року, відповідно до нової навчальної програми, у перших класах закарпатських освітніх закладів із навчанням угорською мовою з'явився новий підручник – «Угорська мова. Буквар», авторами якого стали Марія Баторі та Жужанна Дзякко. Книга була рекомендована Міністерством освіти і науки України і надрукована у видавництві «Світ» у двох частинах (Beregszászi та ін., 2019). МОН, хоча й не відразу, але погодилося на пропозицію і дозволило використання букварів з Угорщини в перших класах закарпатських освітніх закладів з навчанням угорською мовою. Після отримання такого дозволу закарпатські школи з навчанням угорською мовою за сприяння ЗУПТ отримали від Інституту дослідження та розвитку освіти Угорщини (ІДРОУ) букварі, робочі зошити для читання з двох частин, а також прописи до них (Falusiné та ін., 2016). Восени 2018 року ця навчальна література вже була в закарпатських угорських школах, щоправда не у вересні, а кількома місяцями пізніше.

Ці угорські підручники застосовують практикованій і на решті території України звуковий аналітико-синтетичний метод, до якого належить розширена методика навчання письма і читання по складах. А от стосовно форми письма є відмінності. В Угорщині використовують пряму форму написання літер, що спостерігаємо і в цих підручниках, натомість на Закарпатті використовують похилу (курсивну) форму написання (Beregszászi & Kolozsvári-Nagy, 2019; Beregszászi та ін., 2001).

ХІД ДОСЛІДЖЕННЯ ТА АНАЛІЗ ЙОГО РЕЗУЛЬТАТІВ

При обранні вибірки дослідження нами було взято до уваги, що місто Берегове є одним із центрів освіти угорською мовою на Закарпатті (Csernicskó та ін., 2018), тому об'єктом аналізу ми обрали перші класи берегівських шкіл з навчанням угорською мовою – Берегівський ліцей імені Ілони Зріні, Берегівський ліцей імені Лайоша Кошута, Берегівська гімназія імені Анни Горват, Берегівська ЗОШ I–II ст. № 7, Берегівська ЗОШ I–III ст. № 10. У дослідженні взяли участь педагоги, які викладають у перших класах названих освітніх закладів.

Кількість заповнених анкет була невеликою через несприятливі обставини, спричинені пандемією. Педагоги були перевантажені, тому на опитування відгукнулося менше респондентів, ніж очікувалося. Загалом анкети заповнили 6 осіб ($N = 6$). 100 % респондентів належать до жіночої статі. Це, очевидно, зумовлено тим, що педагогічна професія є сильно фемінізованою, а в її межах на спеціальності «вчитель початкових класів» ця тенденція ще більш відчутна.



Наступне питання стосувалося освіти педагогів. З'ясувалося, що четверо з шести вчителів мають педагогічну освіту, одна вчителька закінчила училище, один респондент має диплом бакалавра, двоє – магістра, один – спеціаліста.

У третьому питанні ми поцікавилися, в якому закладі респонденти здобули педагогічну освіту. Троє отримали диплом у Мукачівському державному університеті, двоє – у Закарпатському угорському інституті ім. Ф.Ракоці ІІ, а одна педагогиня – у Ніредьгазькому педагогічному інституті ім. Дерді Бешені.

Наступне питання стосувалося того, якою мовою респонденти здобували вищу освіту. Як показало анкетування, шестеро (тобто всі) вчилися угорською мовою, а двоє ще й українською. З цього можемо зробити висновок, що ті педагоги, які мають по кілька дипломів, навчалися не тільки угорською мовою.

П'яте і шосте питання були присвячені загальному педагогічному стажу та часу, проведеному вчителями на конкретній посаді. Результати анкетування показали, що респонденти працюють у тій самій сфері з часу отримання диплома.

100 % респондентів дали ствердну відповідь на питання, чи існує навчальна програма, за якою вони навчають читання та письмо у першому класі. Наступне питання стосувалося того, за яким саме календарно-тематичним плануванням вони працюють. Відповіді різнилися. Двоє опитаних назвали календарно-тематичний план, розроблений Юлією Сергійчук, частина працює за календарно-тематичним плануванням, виданим Агентством освіти Угорщини, інші респонденти записали незнайомих авторів або ж авторів підручників.

На питання, яким чином вони отримали доступ до цих календарно-тематичних планів, надійшли такі відповіді (рис. 1).

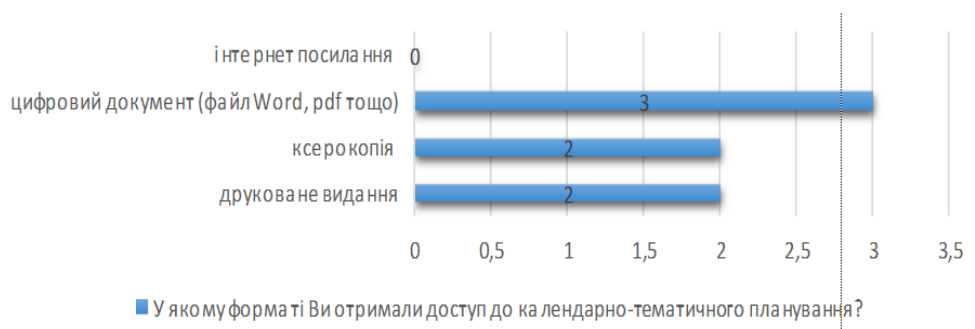


Рис. 1. Формат календарно-тематичного плану

На питання як, від кого, від якої освітньої чи методичної установи вони отримали календарно-тематичний план, більшість респондентів відповіли, що від когось із колег. Були й такі, які отримали план під час підготовки до навчального року від Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (ЗІППО), а двоє опитаних вказали, що отримали документ у школі на засіданні методкабінету. Частина педагогів отримала доступ до того самого календарно-тематичного планування (або ж до різних планів) із двох джерел (рис. 2).

Анкетування містило питання про те, які позитивні та негативні сторони обраного календарно-тематичного планування виявили респонденти, виходячи з власного досвіду.

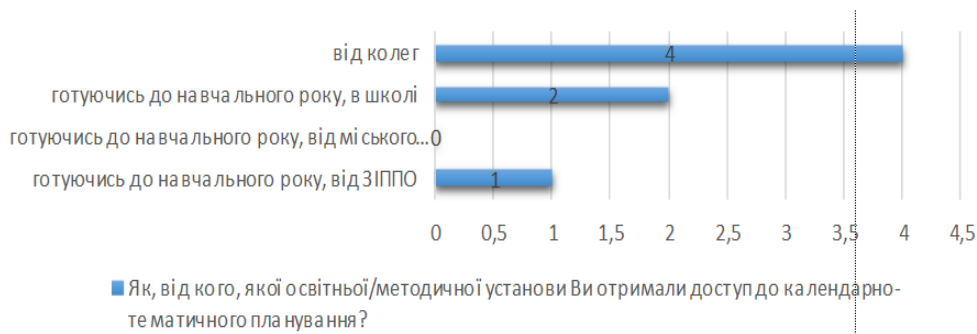


Рис. 2. Доступ до календарно-тематичних планів

В анкеті було відкрите питання, тобто опитані педагоги могли вільно описати свої враження стосовно календарно-тематичного плану.

P1: «Послідовний, але темп повільний, відповідає підручнику»

P2: «Оскільки план відповідає підручнику, він зручний для навчання. Серед негативних моментів варто відзначити, що у нашій школі з навчанням угорською мовою на рідну мову припадає менша кількість годин».

P3: «Попередній був значно кращий»

P4: «Мала кількість годин на практику».

P5: «Я б виділила більшу кількість годин на вивчення певних літер».

P6: «Відповідає тематиці підручника, дещо замала кількість годин на практику».

Отримані відповіді дозволяють простежити, що майже в усіх респондентів негативним моментом визначено малу кількість годин. Тобто ситуація з освітою мовою меншин все ще не відповідає очікуванням. Дітям та педагогам залишається недостатньо часу, аби належним чином засвоїти навчальний матеріал – у нашому випадку, читання та письмо.

Стосовно питання про методику навчання читання ми отримали такі відповіді. Троє респондентів вказали виключно синтетичний метод, одна вчителька додала до нього і метод візуального/глобального читання. Частина опитаних педагогів застосовує аналітико-синтетичний метод, є серед них і такі, які застосовують змішану методику. У наступному питанні ми поцікавилися перевагами та недоліками методів навчання читання, які використовують респонденти. Досвід опитаних педагогів ми узагальнили в таблиці 1.

Проаналізувавши таблицю, можемо зробити висновок, що однією з найбільших переваг синтетичного методу педагога називають формування навичок правильного написання. Серед недоліків найчастіше згадується недостатнє формування навичок читання з розумінням, а також те, що у випадку дислексії цей метод є неефективним. У питанні про методику навчання письма усі респонденти одноголосно обрали паралельне навчання письма.

У таблиці 2 можна простежити, які переваги й недоліки методу паралельного навчання письма виявили опитані педагоги на власному досвіді.

Як свідчать наведені в таблиці відповіді, майже всі респонденти перевагою методу вважають те, що учні одночасно засвоюють писані та друковані літери, тобто одночасно вчать писати й читати. Жоден із опитаних педагогів не виявив недоліків методу паралельного навчання письма.



Таблиця 1

Методичний досвід

Метод	Переваги	Недоліки
P1: «синтетичний + цілих слів (візуальне читання)»	«Дуже сприяє розвитку орфографії»	«Не підходить у випадку дислексії»
P2: «змішаний»	«Я використовую не один конкретний метод, а обираю з різних перевірені і ефективні, на мою думку, елементи»	«Пізніше формується читання з розумінням»
P3: «синтетичний»	«Діти швидше вчать читати»	«На мою думку, недоліків немає»
P4: «синтетичний»	«Цей метод сприяє формуванню хорошої орфографії»	«Залишається мало часу на розуміння тексту»
P5: «аналітико-синтетичний»	«Сприяє формуванню хорошої орфографії, а дитина стає здатна прочитати будь-що»	«Немає недоліків»
P6: «синтетичний»	«Діти швидко вчать читати, сприяє формуванню хорошої орфографії»	«Занадто розтягнутий, не приділяє достатньої уваги розумінню тексту»

Таблиця 2

Методи, що застосовуються

Переваги	Недоліки
P1: «Діти одночасно засвоюють як писані, такі і друковані літери»	«Не виявила ніяких»
P2: «Одночасно навчаю дітей писати малу і велику літери»	«Немає недоліків»
P3: «Діти, вивчаючи літери, одразу вчать їх писати, таким чином процес глибшого засвоєння є швидшим»	«Немає недоліків»
P4: «Діти одночасно вчать читати й писати літери, так краще їх запам'ятовують»	«Немає недоліків»
P5: «У 4-компонентному поєднанні «зору-слуху-вимови-написання» вчать писати й читати літери, поєднуючи їх»	«Для мене цей метод виявився дуже ефективним»
P6: «одночасно навчаю читати й писати літеру»	«На мою думку, хороший метод»

У наступному питанні ми поцікавилися, яку форму написання літер використовують педагоги. П'ять респондентів назвали офіційну в Україні курсивну (нахилену) форму написання, а троє – пряму форму написання літер. Це означає, що серед респондентів є вчителі, які використовують обидві форми написання, а є такі, що працюють тільки з прямою формою написання. Дозвіл на використання в Україні



прописів з Угорщини призвів до того, що педагоги, навчаючи письма, знову почали використовувати пряму форму написання літер.

Окреме питання було присвячене методичній літературі, якою користуються вчителі у своїй роботі (рис. 3).



Рис. 3. Методичні засоби та матеріали

Питання про використання букваря в навчанні читання на сьогодні в Закарпатській області є актуальним, адже у користуванні одночасно перебуває кілька видань: це і рекомендований МОН «Угорська мова. Буквар», і «Абетка», отримана від Угорщини, яка теж офіційно затверджена в Україні. Крім цього, є «Буквар» Дори Товт та «Буквар» Гейзи Оноді, які є старішими виданнями, але багато педагогів усе ще користуються ними як допоміжними засобами. Є вчителі, які включають окремі теми з «Букваря» Толнаї Дюлане у свою систему навчання читання.

Як ми вже згадували, у використанні перебуває одночасно кілька букварів, що добре відображається у відповідях респондентів.

P1: Книга Баторі-Дзяпко та підручники «Нової генерації» з Угорщини.

P2: Буквар-Читанка для першокласників 2016.

P3: «Буквар» Марії Баторі та Жужанни Дзяпко.

P4: Підручники та робочі зошити з Угорщини, український підручник дуєту авторів Баторі-Дзяпко.

P5: «Угорська мова. Буквар» Марії Баторі, Жужанни Дзяпко, 2018.

P6: Підручники «Нової генерації», Буквар-Читанка, 2018.

Як свідчать відповіді, берегівські вчителі користуються переважно підручниками з Угорщини та «Букварем» Баторі-Дзяпко.

Цікаво було дізнатися і про практику використання прописів, адже вони передбачені не для кожного виду підручника. На питання, якими прописами користуються педагоги, ми отримали такі відповіді:

P1: Підручники «Нової генерації», 2019.

P2: Робочий зошит з письма для першокласників 2016.

P3: Робочий зошит. Автор Карой Ліптої 2019.

P4: Інститут дослідження та розвитку освіти Угорщини, 2018.

P5: Користуюся робочими зошитами.

P6: Прописи «Нової генерації», 2018.

Як свідчать відповіді, більшість опитаних учительок користуються робочими зошитами з Угорщини, а це означає, що діти засвоюють і пряму форму написання літер. У випадку читанки та робочого зошита з читання маємо подібну практику.



Значна частина педагогів використовує для практики читання робочі зошити, видані Інститутом дослідження та розвитку освіти Угорщини. Тільки одна респондентка назвала «Буквар» Марії Баторі, який також містить значну кількість текстів для практики читання.

Закарпатським освітнім закладам з навчанням угорською мовою весь час доводилося боротися з нестачею навчально-методичного забезпечення, тому важливо було дізнатися, чи змінилася ситуація, відколи стали доступними книги «Нової генерації» з Угорщини та нові українські підручники. Як свідчать відповіді, ситуація значно покращилася, адже кожен учень має власний примірник букваря.

З приводу прописів результати були майже ідентичні, щоправда одна педагогиня вказала, що примірників не вистачає, тому їх треба ксерокопіювати. Можемо припустити, що ця вчителька користується прописами не з Угорщини, адже їх закарпатські освітні заклади з навчанням угорською мовою отримали в достатній кількості. З читанками ситуація та сама, що й з прописами. Тільки одна педагогиня зазначила, що їх замало, тож доводиться робити ксерокопії. В останньому питанні анкети ми поцікавилися, чи мають педагоги певні рекомендації щодо того, яким чином можна покращити забезпеченість методичними матеріалами для навчання читання та письма, а також як зробити сам процес навчання результативнішим. Наводимо отримані відповіді:

P1: «Немає. Більше нічого не потрібно».

P2: «Мені подобається, що паралельно з підручником ми можемо користуватися й робочими зошитами».

P3: «Потрібно більше різновидів робочих зошитів».

P4: «Завдяки величезній допомозі, яку надає Угорщина, я наразі задоволена рівнем забезпечення».

P6: «Використання проектору в кожному класі».

На підставі отриманих відповідей можемо зробити висновок, що вчителі початкових класів закарпатських освітніх закладів з навчанням угорською мовою переважно задоволені рівнем забезпеченості методичними матеріалами та якістю освітнього процесу. Маємо і кілька рекомендацій стосовно того, як можна урізноманітнити та зробити більш цікавим і ефективним навчання дітей.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Попри те, що результати анкетного опитування свідчать про позитивні зміни у перших класах закарпатських освітніх закладів з навчанням угорською мовою, на жаль, ситуація все ще не є задовільною. Як вказали педагоги, вони користуються такими методами, підручниками та календарно-тематичним плануванням, які вважають кращими. Проте з точки зору педагогіки, усе не так просто. Те, що підручники та методичні посібники з Угорщини використовуються паралельно з українськими навчальними програмами та календарно-тематичними планами, породжує в освітньому процесі серйозні протиріччя та порушення системності й послідовності. Особливо це стосується процесу навчання письма, оскільки українськими програмами передбачена похила (курсивна) форма написання літер, а в угорських прописах (якими користуються наші респонденти) – пряма (відкладена) форма написання літер. Ці дві системи змішувати не можна, адже це спричинить подальші протиріччя у процесі навчання письма. І хоча законодавством педагогам дозволяється вчити і похилу, і пряму форму написання літер, обов'язково треба враховувати, щоб методика навчання письма збігалася у тематично-календарному плануванні та в робочих зошитах із прописами. Як свідчать отримані відповіді, респонденти самі не



дуже задоволені, що способи написання літер, передбачені програмою та прописами, різняться, оскільки крім використання угорських прописів їм окремо доводиться самим вести процес навчання письма у зошитах у косу лінійку, вчити дітей писати похилі літери. Проблема полягає в тому, що використання угорських посібників і матеріалів поєднується з українськими програмами і планами. Необхідно знайти комплексне рішення, адже немає потреби повністю інтегрувати угорські посібники в український освітній процес, достатньо їх адаптувати. Цього можна досягти, розробивши таку навчальну програму, яка відповідатиме угорським підручникам та посібникам і водночас візьме до уваги ті особливості, які притаманні освіті рідною мовою для національних меншин. Адже ми не можемо використовувати навчальні програми з Угорщини, по-перше, через те, що вони офіційно не затверджені в Україні, а, по-друге, тому, що в Угорщині навчання читання та письма з угорської мови не трактується як навчання для національних меншин, тож не бере до уваги ті особливості, які характерні для освіти закарпатських угорців рідною мовою. Угорську методичну літературу, якою користуються педагоги, необхідно адаптувати до українських реалій і вимог.

Перспективи подальших розвідок полягають у з'ясуванні особливостей полікультурного середовища в контексті загальнокультурного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beregszászi, A., Csernicskó, I., & Orosz, I. (2001). *Nyelv, oktatás, politika* [Мова, освіта, політика]. PoliPrint, Ungvár
2. Beregszászi, A. & Kolozsvári-Nagy, E. (2019). *Az olvasás és az írás tanítása a kárpátaljai magyar tan nyelvű iskolákban* [Навчання читання та письма в угорськомовних школах Закарпаття.]. In Magyar Nyelvőr: a Magyar Tudományos Akadémia Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottságának folyóirata. április-június. 143. évfolyam, 2. szám. pp. 151–172.
3. Csernicskó, I. & Tóth, M. (2018). *Az anyanyelvi oktatás joga. Közép-európai hagyományok és Kárpátalja példája* [Право на освіту рідною мовою. Приклад середньоєвропейських традицій і Закарпаття.] Autdor-Shark, Ungvár.
4. Csernicskó, I. (2012). *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv* [Вчимо українську? Закарпатські угорці та українська мова]. PoliPrint, Ungvár.
5. Державний стандарт (2011). *Державний стандарт початкової загальної освіти*. МОН, Київ. Режим доступу http://shvidko172.narod.ru/olderfiles/2/download_free.pdf.
6. Державний стандарт (2018). *Державний стандарт початкової освіти*. МОН, Київ. Режим доступу <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
7. Béresné, B. & Klára, É. (2004). *Kisiskolás. Gyakorló olvasókönyv az 1–2. osztály számára* [Молодша середня школа. Хрестоматія для 1–2. для класу]. КМPSZ Tankönyv- és Taneszköz Tanácsa. Beregszász.
8. Falusiné, V., Farkas, A., Jegesi, K. Kóródi, B., Mezölaki, Á, Császi, I., & Pirisi, A. (2016). *Ábécés olvasókönyv* [Алфавітна читанка]. Eszterházy Károly Egyetem – Oktatás- kutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
9. Ónody, G. (1995). *Betiűország. Tankönyv a magyar tan nyelvű iskolák 1. osztálya számára* [Країна букв. Підручник для 1 класу угорсько-мовних шкіл]. Ragyanszka Skola, Kijev.
10. Tolnai, G. (1991). *Heurisztikus olvasás és írástanítási módszer kézikönyv* [Методика навчання евристичного читання та письма]. Magánkiadás.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(2)-14

Аспірантка **МАРІЯ БІЛАН**,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України, Україна
E-mail: mbilan1317@gmail.com
ORCID ID: 0009-0008-8250-9092

СВІТОВИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З УЧНЯМИ-МІГРАНТАМИ: КРОС-КУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ

АНОТАЦІЯ

Статтю присвячено світовому досвіду підготовки учителів до роботи з учнями-мігрантами з урахуванням культурного різноманіття в класі. Здійснено огляд англomовної науково-педагогічної літератури, присвяченої підготовці учителя до роботи в поліетнічних класах учнів-мігрантів та визначено основні напрями наукових досліджень з цього питання: вивчення особливостей навчання учнів-мігрантів; аналіз викликів, що постають перед учителями у культурно різноманітних класах; розкриття позитивних змін у підготовці учителя до культурного різноманіття. Наведено визначення «культурного різноманіття» у документах ЮНЕСКО та визначено сутність терміну в контексті освіти як належної взаємодії учителя з іншими співробітниками та учнями незалежно від їх етнічної приналежності, раси, статі, сексуальної орієнтації, віку, фізичних рис, соціально-економічного статусу та розумових здібностей. З'ясовано, що для ефективної роботи з учнями-мігрантами учитель має володіти загальними педагогічними уміннями та навичками (спілкування та слухання, креативність і вміння вирішувати проблеми), а також специфічними знаннями та навичками (культурної антропології, соціальної психології, когнітивного розвитку учнів, інтегрованого навчання змісту та мови, оволодіння другою мовою).

Проаналізовано та охарактеризовано за обраними критеріями (мета, цільова категорія, провайдери) деякі освітні програми, що готують учителів до роботи у поліетнічному середовищі. На основі результатів вивчення світового досвіду сформульовано низку рекомендацій для удосконалення підготовки вітчизняних учителів до роботи у крос-культурному середовищі. Вони передбачають включення окремих питань крос-культурної підготовки в наявні навчальні програми та курси; розроблення окремих освітніх програм підготовки учителів до роботи в поліетнічному середовищі класу; розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення з крос-культурної підготовки; оптимальне поєднання теоретичної та практичної підготовки учителів; активне використання інноваційних методів та цифрових технологій в освітньому процесі.

Окреслено перспективи подальших наукових розвідок щодо порівняльних педагогічних досліджень освітніх політик держав, які надають притулок і підтримку мігрантам, а також дослідження програм професійного розвитку учителів, які працюють з учнями-мігрантами шкільного віку чи дорослими учнями.

Ключові слова: підготовка учителів, світовий досвід, культурне різноманіття, учні-мігранти, освітні програми.



WORLD EXPERIENCE OF TRAINING TEACHERS TO WORK WITH MIGRANT STUDENTS: CULTURAL DIVERSITY ASPECT

ABSTRACT

The article is dedicated to the world experience of training teachers to work with migrant students from the point of view of teachers' readiness for cultural diversity in the classroom. A review of English-language scientific and pedagogical literature related to teachers' training to work in polyethnic classes of migrant students is carried out. Main directions of scientific research on this issue are determined: the study of peculiarities of migrant students' education; analysis of challenges faced by teachers in culturally diverse classrooms; outlining positive changes in teachers' training to deal with cultural diversity. The definition of the term "cultural diversity" in UNESCO documents is given and the essence of the term in the educational context is defined as the proper interaction of a teacher with other employees and students regardless of their ethnicity, race, gender, sexual orientation, age, physical features, socio-economic status and mental abilities. It is found that in order to effectively work with migrant students, a teacher must possess general pedagogical skills and abilities (communication and listening, creativity and ability to solve problems), as well as specific knowledge and skills (cultural anthropology, social psychology, cognitive development of students, integrated learning content and language, learning a second language).

Some educational programs that train teachers to work in a polyethnic environment are analyzed and characterized according to the selected criteria (goal, target category, and providers). Based on the results of world experience analysis, a number of recommendations were outlined for improving the training of domestic teachers working within cultural diversity. They presuppose including certain issues of cross-cultural training into existing curricula and courses; developing separate educational programs for training teachers to work in a multi-ethnic classroom environment; providing appropriate educational and methodological support for cross-cultural training; optimal combination of theoretical and practical training of teachers; active use of innovative methods and digital technologies in the educational process. Prospects for further research include comparative pedagogical studies of educational policies of states that provide asylum and support to migrants, as well as research on professional development programs for teachers who work with school-age migrant students or adult students.

Keywords: *teacher training, world experience, cultural diversity, migrant students, educational programs.*

ВСТУП

Нині більше людей, ніж будь-коли, починаючи з часів Другої світової війни, змушені залишити свої домівки: біженці, шукачі притулку, внутрішньо-переміщені особи, іммігранти та ін. Згідно зі звітом, опублікованим Управлінням Верховного комісара Організації Об'єднаних Націй у справах біженців, кількість мігрантів в усьому світі перевищила 110 мільйонів людей і продовжує зростати. Наприкінці 2022 року ця цифра становила 108,4 мільйонів, а лише за перші кілька місяців 2023 року зросла до 110 мільйонів осіб (UNHCR, 2023). За прогнозами, їх кількість продовжуватиме зростати через глобальну нестабільність у світі: війну в Україні, підступно розв'язану РФ, воєнні дії в секторі Газа, Ізраїлі, довготривалий конфлікт у Сирії, кліматичні потрясіння та економічні кризи у Східній Африці та Латинській Америці.



Зростаюча кількість мігрантів та їхні різноманітні потреби чинять значний тиск на країни, що їх приймають. Системи освіти приймаючих країн теж стикаються зі значними викликами, адже мігранти мають особливі освітні потреби, які повинні бути задоволені. Увага до задоволення освітніх потреб мігрантів зумовлена тим, що саме навчання може слугувати ефективним засобом їх інтеграції в нове суспільство. Логічно, що за таких умов вчителі стають ключовими дійовими особами, які допомагають мігрантам повністю розкрити свій потенціал. Їх роль у задоволенні освітніх потреб мігрантів будь-якого віку важко переоцінити, адже вчителі можуть сприяти когнітивному та соціально-емоційному розвитку мігрантів, підтримувати учнів і дорослих, які не володіють мовою викладання, а також відігравати важливу роль посередника між школами та батьками, місцевою громадою чи суспільством у більш широкому значенні (Education and Migration, 2019). Проте етнічна різноманітність класів і груп вимагає від учителів особливих знань і вмінь працювати у полікультурному середовищі. Усвідомлюючи важливість надання підтримки учням-мігрантам, учителі стикаються з проблемою браку необхідних знань і навичок.

Таким чином, питання підготовки вчителів до роботи з учнями-мігрантами, професійного розвитку та системної підтримки учителів з адаптації їхньої практики викладання до поліетнічних класів надзвичайно актуалізуються і вимагають рішення.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

З огляду на викладене, метою дослідження є аналіз кращих світових практик для розвитку здатності учителів працювати з етнічно різноманітними групами учнів-мігрантів.

Для досягнення поставленої мети окреслено завдання дослідження, що полягають у:

- здійсненні огляду науково-педагогічної літератури з питань підготовки учителя до роботи в поліетнічних класах учнів-мігрантів;
- визначенні базового терміна «різноманіття» у контексті національності учнів;
- аналізі ключових компетентностей учителя для роботи в поліетнічному середовищі класу;
- характеристиці програм підготовки учителів до роботи з учнями-мігрантами;
- формулюванні рекомендацій щодо удосконалення підготовки вітчизняних учителів та їх готовності працювати в поліетнічному середовищі.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Аналіз літератури свідчить, що питання навчання мігрантів шкільного чи дорослого віку з метою їх кращої адаптації та подальшої інтеграції в нове суспільство перебуває в колі наукових інтересів багатьох науковців. Нині, коли рівень міграції істотно зріс, публікацій з цієї теми є чимало. Натомість, питання підготовки вчителів до роботи в етнічно різноманітних класах, на жаль, залишається поза увагою дослідників, як вітчизняних, так і зарубіжних. Проте з наявних публікацій можна виокремити такі напрями тематичних досліджень: вивчення особливостей навчання учнів різних національностей в одному класі (Dryden-Peterson, 2015); аналіз викликів і проблем, з якими стикаються учителі під час роботи з учнями різних національностей і культур (Armand, 2014; Forghani-Arani et al., 2019; Kirkwood-Tucker, 2009); розгляд питання змін у підготовці учителів, розвитку їх готовності й здатності працювати з етнічно неоднорідними групами учнів, але не обов'язково мігрантів (April et al., 2018; Bowser, 2008; Carr, 2016; Yuan, 2018). Водночас, питання підготовки учителів до роботи в культурному різноманітті перебуває на порядку денному у міжнародних та



європейських організаціях, зокрема ЮНЕСКО (UNESCO, 2001), Управлінні Верховного комісара Організації Об'єднаних Націй у справах біженців (UNHCR, 2023), Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2017), Європейській комісії (European Commission, 2017). Зважаючи на це, існує впевненість, що у недалекому майбутньому науковці приділятимуть більш пильну увагу цьому питанню.

Для досягнення поставленої мети дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних загальнонаукових теоретичних методів: бібліографічний, інтерпретаційно-аналітичний для аналізу автентичної літератури з досліджуваної проблеми та обґрунтування вихідних положень; методи порівняння, узагальнення й систематизації для з'ясування основних характеристик освітніх програм підготовки учителів для роботи в поліетнічному середовищі та їх логічного викладення; прогностичний метод для виокремлення позитивних ідей зарубіжного досвіду, їх критичного осмислення та формулювання рекомендацій щодо удосконалення підготовки учителів та розвитку їх здатності працювати з культурним різноманіттям.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Для того, щоб ефективно керувати поліетнічними класами, вчителі повинні мати відповідні знання, здібності, цінності та навички, пов'язані з культурним різноманіттям. У науковій літературі зустрічаються різні терміни: культурне розмаїття, багатокультурність, мультикультуралізм, культурний плюралізм та ін.

У своєму дослідженні користуватимемося терміном «різноманіття», що безпосередньо відповідає англійському терміну «diversity», який використовується у міжнародних документах. Так, за визначенням ЮНЕСКО культурне різноманіття є таким же необхідним для людства, як біорізноманіття для живої природи. У цьому сенсі воно є загальним надбанням людства і має бути визнаним і закріпленим в інтересах нинішнього і майбутніх поколінь. Воно проявляється у різних формах у часі та просторі, втілено в унікальності та множинності ідентичностей груп і суспільств, що утворюють людство (UNESCO, 2001).

В контексті освіти культурне різноманіття розуміється як належна взаємодія учителя з іншими співробітниками та учнями незалежно від їх етнічної приналежності, раси, статі, сексуальної орієнтації, віку, фізичних особливостей, соціально-економічного статусу та розумових здібностей. У випадку роботи з учнями-мігрантами така взаємодія набуває особливої значущості, адже вчителі повинні знати та розуміти питання культурного різноманіття, здійснювати рефлексію щодо ідентичності й національності своїх учнів, бачити перспективу і мати певну практику роботи з такими учнями.

Як відмічають зарубіжні науковці Н. Форгані-Арані (N. Forghani-Arani), Л. Серна (L.Cerna) та М. Баннон (M. Bannon), не менш важливими, є й готовність і бажання учителів працювати у поліетнічному середовищі, бути активним і автономним, мати емпатію, незалежне педагогічне судження та такт (Forghani-Arani et al., 2019).

Зазначимо, що для успішної роботи в такому специфічному середовищі важливі й загальні педагогічні навички, зокрема спілкування та слухання, креативність і вміння вирішувати проблеми. У матеріалах Форуму країн, що входять до ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку (англ. Organisation for Economic Co-operation and Development)), щодо питань підготовки учителів у багатонаціональних суспільствах йдеться, зокрема, про те, що вчителям також було б корисно розвивати свою допитливість, відкритість, толерантність і мати високі очікування від учнів (OECD, 2017).



Вирішальними для вчителів під час роботи в поліетнічних класах є як загальні педагогічні, так і специфічні знання та навички. До групи специфічних навичок можна віднести знання з культурної антропології, соціальної психології, когнітивного розвитку учнів, інтегрованого навчання змісту та мови, оволодіння другою мовою. Міжкультурні знання, чутливість і обізнаність про різні культури мають сприяти ефективнішому міжкультурному та професійному спілкуванню, а педагогічні підходи мають враховувати культурні особливості та різні психологічні аспекти. Це зумовлено тим, що учні-мігранти стикаються з низкою викликів, зокрема мовними та культурними перешкодами, соціальним відчуженням, нерівністю щодо доступу до освіти. Крім того, такі учні мають певні психологічні травми в результаті переміщення або міграції, прогалини в знаннях, перерви в навчанні, невідповідність набутих знань на батьківщині рівню вимог у новій школі. Все зазначене у комплексі робить учнів-мігрантів вразливими та більш схильними до того, щоб залишити навчання (Dryden-Peterson, 2015). Тож специфічні знання і навички роботи з такими учнями є вкрай затребуваними, зокрема у тих країнах, що приймають мігрантів.

На думку більшості дослідників, специфічні знання і навички для роботи в поліетнічних класах слід розвивати ще під час початкової підготовки вчителів, тобто в навчальних закладах, що готують учителів.

Одним із ефективних підходів може стати включення питання різноманіття в навчальну програму підготовки учителів, розгляд різноманіття як активу учителя, поєднання теорії та практики, створення простору для дій, роздумів, вивчення та аналізу поведінки з національним різноманіттям. Особлива увага в поліетнічній підготовці вчителя має звертатися також і на включення інноваційних технологій (Forghani-Arani et al., 2019).

Як свідчить аналіз світового досвіду, предмети з підготовки вчителів для роботи в поліетнічному середовищі переважно є обов'язковими в навчальному плані, а не пропонуються як вибіркові чи факультативні курси. Проте деякі заклади вищої освіти в Європі все ж пропонують окремі освітні програми з підготовки вчителів для поліетнічних класів. Наприклад, Університет Латвії, Карлів університет у Празі, Людвігсбурзький педагогічний університет, Національний університет дистанційної освіти пропонують програми підготовки магістрів з педагогічного управління різноманіттям (Master of Educational Treatment of Diversity). Інститут освіти Маріно в Ірландії пропонує програму підготовки магістрів з міжкультурної освіти (Master of Intercultural Education); Коледжі прикладних наук університетів Осло та Акерсхус в Норвегії – магістерську програму з мультикультурної та міжнародної освіти (Master of Multicultural and International Education) (European Commission, 2017). Схожі програми є в Європі й для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, зокрема: Міжкультурна педагогічна освіта (The Intercultural Teacher Education) в університеті Оулу, Фінляндія; програма «Erasmus+» для європейських країн з обміну досвідом між здобувачами освіти і викладачами та ін.

У таких програмах результативними та дієвими є методи навчання, що поєднують теорію та практику й дають можливість майбутнім педагогам зануритися в поліетнічне середовище. Завдяки методу культурного занурення, майбутні вчителі мають можливість вийти за межі своєї культурної «зони комфорту» та змінити своє розуміння інших (Yuan, 2018).

У своєму аналізі кращих світових практик основний акцент будемо робити на аналізі освітніх програм з підготовки вчителів до роботи з учнями-мігрантами



через «культурне занурення» в поліетнічне середовище. Для характеристики таких програм орієнтирами слугуватимуть такі критерії: мета програми, цільова аудиторія, провайдери.

Вартим вивчення є досвід культурного занурення, що використовується у Педагогічній школі університету Блумінгтона (штат Індіана, США), завдяки програмі «Глобальний портал для вчителів» (Global Gateway for Teachers). Програму було започатковано ще в 1970 році. Відповідно до програми студенти упродовж цілого семестру проходять практику в іншій державі або на іншому континенті та здобувають реальний досвід викладання в іншому культурному середовищі. Студенти-практиканти, майбутні учителі початкових класів, отримують можливість підготуватися до викладання у багатонаціональних групах учнів через проходження практики у різних школах: у резервації американських індіанців Навахо, у міських школах в Індіанополісі та Чикаго, а також у багатьох школах в Південній Америці, Європі, Азії та Африки (Global Gateway for Teachers, 2024).

Як відмічають науковці, програма має позитивний вплив на професійний і особистісний розвиток вчителів. До позитивних результатів було віднесено більш чуйне розуміння світу та людей різних національностей, пізнання інших культур та усвідомлення як глобальної, так і внутрішньої різноманітності (Kirkwood-Tucker, 2009). Іншим прикладом є програма підготовки учителів початкових класів «Міжкультурна підготовка учителя» (The Intercultural Teacher Education), що пропонується в університеті Оулу (Фінляндія). Її стратегічним завданням є розвиток умінь майбутнього учителя відповідати на виклики, які ставить перед професією вчителя мультикультуралізм і глобалізація.

Міжкультурна підготовка спрямована на розвиток у вчителя педагогічних компетентностей міжкультурного спілкування. Програма охоплює лекції, семінари та практичні заняття, що проводяться запрошеними викладачами з інших країн, певний період навчання за кордоном та стажування в державних і неурядових організаціях. Бакалаврська програма фокусується на освіті, глобалізації, різноманітності та етиці. Вона є студентоцентрованою, охоплює різні теми, наприклад, навчання в неоднорідному класі та практика викладання за кордоном і в міжнародних школах. Інші курси охоплюють такі теми, як рання освіта, розвиток людини та навчання, викладання та освітня взаємодія, освітня філософія та етика, інклюзивність і освіта для осіб з особливими потребами. Спільним для різних рівнів освіти є завдання для навчання рефлексії, спрямованої на розвиток культурних навичок, чутливості та культурної й іншомовної обізнаності.

Студенти вивчають курси з історії, соціальних досліджень та релігії/етики, скандинавської освіти, освіти за кордоном, дослідження глобальних питань і міжнародних відносин, дослідження глобальної освіти (дослідження миру та конфліктів, справедливості та прав людини, навколишнього середовища), а також здійснюють дослідження за кордоном з політики розвитку. Основна мова навчання – англійська. Навчаючись за цією програмою, студенти повинні отримати 15 кредитів у галузі вивчення мови, спілкування та орієнтації, у тому числі пройти професійний курс англійської мови, шведської (письмові та усні навички) та фінської мови. Магістерська програма з підготовки учителів дошкільної та молодшої шкільної освіти пропонує курси з глобальної освіти та розвитку, освітнього лідерства та управління, навчально-методичні практикуми (April, et al., 2018).



Заслугує вивчення й програма «Awareness of French and openness to linguistic diversity» (Знання французької мови та відкритість до мовного розмаїття), яка пропонується університетом Монреалю (Канада). Її мета полягає у розвитку в нинішніх і майбутніх учителів позитивного ставлення до мовного та культурного розмаїття; навичок мислення мовами, тобто металінгвістичних здібностей; визнанні права учнів розмовляти рідною мовою мігрантів; обізнаності щодо французької мови як спільної мови для спілкування (University of Montréal, 2024).

Для досягнення мети учителям-практикам пропонуються програма професійного розвитку, що здійснюються у партнерстві з шкільною спільнотою. Програма дає змогу вчителям засвоювати найкращі практики роботи в поліетнічному середовищі, допомагає визнавати мовне та культурне походження учня-мігранта як ресурс, а не як перешкоду у навчальному процесі (Armand, 2014). Як наслідок, учителі не бояться експериментувати з різними методами навчання, допомагають своїм учням позитивно сприймати мовне та культурне різноманіття у класі. Через вивчення мови учителі розвивають металінгвістичні здібності учнів та допомагають їм усвідомити соціальну значущість французької мови як однієї із офіційних мов спілкування у Канаді (Armand, 2014). На факультеті педагогічних наук університету Монреалю зазначена програма пропонується і для підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів дошкільної та початкової освіти та вчителів-дефектологів. Вона включає обов'язкові курси з вивчення французької як другої мови та багатомовності.

В освітніх програмах підготовки вчителів до роботи з учнями-мігрантами широко використовуються інноваційні технології, щоб полегшити вивчення різноманіття та допомогти підвищити культурну обізнаність майбутніх учителів (Bowser, 2008). Наприклад, програма eTutor в Австралії допомагає вчителям початкових класів краще розуміти інші культури. В Педагогічній школі Королівського інституту технологій в Мельбурні (штат Вікторія) створено онлайн-середовище, де майбутні вчителі початкової школи можуть взаємодіяти зі студентами з різних країн на віртуальній навчальній платформі за допомогою публікацій у блогах, коментарів і відео. Програма спрямована на підвищення міжкультурного та технологічного потенціалу майбутніх учителів, дозволяє їм досліджувати різні культури, використовуючи безпечні, сприятливі, інклюзивні, складні та захоплюючі способи (Carr, 2016).

Таблиця 1

Основні характеристики програм підготовки вчителів до роботи в поліетнічному середовищі

Назва програми	Мета програми	Цільова категорія	Провайдер
Знання французької мови та відкритість до мовного розмаїття (Awareness of French and openness to linguistic diversity)	розвиток позитивного ставлення до мовного та культурного розмаїття; навичок мислення іншими мовами, тобто розвиток металінгвістичних здібностей; визнання права учнів розмовляти рідною мовою мігрантів; підвищення обізнаності щодо французької мови як спільної мови для спілкування	Учителі-практики; майбутні учителі дошкільної та початкової освіти та вчителі-дефектологи	факультет педагогічних наук університету Монреалю (Канада)



Продовження таблиці 1

Назва програми	Мета програми	Цільова категорія	Провайдер
Глобальний портал для учителів (Global Gateway for Teachers)	Шляхом практики культурного занурення у різних школах США та світу підготуватися до викладання у багатонаціональних групах учнів	Студенти педагогічних спеціальностей	Педагогічна школа при університеті Блумінгтона (штат Індіана, США)
Міжкультурна підготовка учителя (The Intercultural Teacher Education)	Розвиток умінь учителя відповідати на виклики, які ставить перед професією вчителя мультикультуралізм і глобалізація	Студенти педагогічних спеціальностей першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти	Університет Оулу (Фінляндія)
Е-тьютор (eTutor)	Підвищення міжкультурного та технологічного потенціалу майбутніх учителів завдяки участі в міжкультурному онлайн-середовищі	Майбутні учителі початкових класів	Педагогічна школа Королівського інституту технологій в Мельбурні (штат Вікторія, Австралія)

Джерело: систематизовано авторкою.

Результатом впровадження цієї програми стали позитивні зміни у ставленні більшості учасників до культурного різноманіття. Так, австралійський науковець Н. Карр (N. Carr) зазначає, що вчителі початкової школи, багато з яких мали етноцентричні погляди, після програми eTutor змінили свої погляди, демонструючи емпатію та турботу про дітей різних культур (Carr, 2016).

У таблиці 1 систематизовано наведені вище результати аналізу освітніх програм підготовки учителів для роботи в поліетнічному класі, що реалізуються у провідних країнах світу.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Вивчення питання підготовки учителів до роботи в поліетнічному середовищі класу з учнями-мігрантами продемонструвало важливість врахування культурного різноманіття в сучасному освітньому процесі. Нині в Україні налічується приблизно 5 млн внутрішньо переміщених осіб, тобто тих, хто змушений був залишити свої домівки та шукати прихистку через війну. Ці громадяни мають різне етнічне походження, тому їх діти можуть опинитися в культурно різноманітних класах. Відтак, учителі-практики та майбутні учителі потребують спеціальної підготовки. Вивчення зарубіжного досвіду вказує на такі шляхи удосконалення підготовки учителів до культурного різноманіття:

- включення окремих питань крос-культурної підготовки в наявні навчальні програми та курси;
- розроблення окремих освітніх програм підготовки учителів до роботи в поліетнічному середовищі класу;
- розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення з крос-культурної підготовки;
- оптимальне поєднання теоретичної та практичної підготовки учителів;
- активне використання інноваційних методів та цифрових технологій в освітньому процесі.



Перспективами подальших наукових розвідок з цієї проблеми можуть бути порівняльні педагогічні дослідження освітніх політик держав, які надають притулок і підтримку мігрантам, а також дослідження програм професійного розвитку учителів, які працюють з учнями-мігрантами шкільного віку чи дорослими учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. April D., D'Addio A. C., Kubacka, K., & Smith, W. (2018). *Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes*. Background Paper Prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report. 64 p.
2. Armand, F. (2014). Linguistic diversity and initial and ongoing teachers' training: Quebec's experience. In M. Potvin, J. K., C. Borri-Anadon, B. Low, J. Larochelle-Audet, S. Stille & L. Stewart-Rose (Eds.), *Equity, Inclusion and Culturally Responsive Pedagogy: Training and Experience of Professional Educators in Ontario and Quebec*, 2 (11), 33–45.
3. Bowser, A. (2008). *Transforming teacher education to support multicultural technology pedagogy: an assessment of pre-service teachers' beliefs about multiculturalism and diversity*. <https://doi.org/10.31274/rtd-180813-16918>
4. Carr, N. (2016). Pre-service teachers teaching about and across cultures using digital environments: the case of eTutor. *Educational Media International*, 53(2). <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1211336>
5. Dryden-Peterson, S. (2015). *The educational experiences of refugee children in countries of first asylum*. Washington, DC, Migration Policy Institute.
6. Education and Migration (2019). *OECD Reviews of Migrant Education, The Road to Integration*. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f972fa1e-en/index.html?itemId=/content/component/f972fa1e-en>
7. European Commission. (2017). *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*. Luxembourg, Publications Office of the European Union <https://doi.org/10.2766/061474>
8. Forghani-Arani, N., Cerna, L., & Bannon, M. (2019). The lives of teachers in diverse classrooms. *OECD Education Working Papers*, 198. Paris, OECD Publishing <https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en>
9. Global Gateway for Teachers (2024). *School of Education*. Indiana University Bloomington. Retrieved from <https://education.indiana.edu/programs/global-gateway/index.html>
10. Kirkwood-Tucker, T. (2009). *Visions in Global Education: The Globalization of Curriculum and Pedagogy in Teacher Education and Schools: Perspectives from Canada, Russia, and the United States*. Peter Lang.
11. OECD. (2017). *Proceedings from the Second Policy Forum: Teachers in Diverse Societies*. Paris, OECD Publishing.
12. UNESCO. (2001). *UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity*. Paris. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf#page=10>
13. UNHCR (2023). *Global Trends Report*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/global-trends>
14. University of Montréal. ELODIL (2024). Retrieved from <http://www.elodil.com/>
15. Yuan, H. (2018). Preparing teachers for diversity: A literature review and implications from community-based teacher education. *Higher Education Studies*, 8 (1), 9–17. <https://doi.org/10.5539/hes.v8n1p9>



**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ
(відповідно до міжнародних вимог)**

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 травня/20 листопада**.

Для публікації статті просимо надсилати:

– відомості про автора (ПІБ, місце роботи, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, ORCID; для аспірантів – ПІБ, місце навчання, електронна пошта, ORCID);

– електронний варіант наукової статті.

ВАЖЛИВО!

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ АБО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**. Обсяг статті – **8–12** сторінок.

СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!

Технічні характеристики: Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

– **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків, **АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ**);

– **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);

– **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;

– **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ**; обов'язково вказати методи дослідження);

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ/RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);

– **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК / CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**;

– **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури у статті викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).



Статті журналу отримують цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу.

СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.

**ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ
НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.**

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку
comprofped@gmail.com

За додатковою інформацією просимо звертатися до відповідального секретаря Садовець Олесі Володимирівни (моб. 067-288-36-73).



Приклад оформлення англомовної статті
(скорочено)

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor **MARYNA GRYNova**
V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine
E-mail: grinovamy@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3912-9023

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **IRYNA KALINICHENKO**
M. V. Ostrogradskyi Poltava Regional Institute for Advanced Teacher Training, Ukraine
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: 0000-0012-4312-8025

TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків)

Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

INTRODUCTION

Nowadays, one can observe an increasing number of people who refuse to participate in social, political, economic and cultural life of their societies. Such a society is neither efficient nor safe. The first education for all movement originated after the conference on education for all was held in Jomtien, Thailand in 1990



THE AIM OF THE STUDY

The paper aims to theoretically analyze the trends in development of inclusive education in the USA and Canada.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The origination and development of inclusive education in North American countries have been studied by S. Alokhina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichiutė, L. Danylenko, A. Gartner (1997), A. Kolupaieva (2009), O. Kryvonosova, D. Lipsky (1997), J. Lupart (2000; 2010), S. Lytovchenko, Yu. Naida, M. Orlansky, T. Sak (2010), L. Savchuk, N. Sofii, Ye. Synova, O. Taranchenko, C. Webber (2010), S. Wilks, M. Winser, V. Zasenکو et al. ...

RESULTS

Over the last few decades, developed countries have undergone significant changes in the attitude towards low-mobility groups of the population and providing quality educational services for children with special educational needs. Therefore, an inclusive model of education is becoming ever more acute. In view of the above, it is rather imperative to study foreign experience of those countries that have already achieved significant progress on this matter. Foreign law and inclusive practice are an important source of ideas about possible ways to solve the problems of implementing inclusive education in Ukraine ...

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

So, theoretical analysis of American and Canadian scientific literature proves that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of educational progress in regular education and provide children with special educational needs with the opportunity to obtain special education ...

REFERENCES

1. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13 (6), 8–18.
2. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Żylińska, M. (2012). *Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie [Digital Natives and Digital Immigrants in One Class]*. Retrieved from <https://osswiata.pl/zylińska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/> (in Polish)



Приклад оформлення україномовної статті
(скорочено)

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-3912-9023

Кандидат педагогічних наук, доцент **ПРИНА КАЛІНІЧЕНКО**,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського, Україна
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID ID: 0000-0012-4312-8025

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США ТА КАНАДІ

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Характеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

ABSTRACT

This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків).

Keywords: children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

ВСТУП

Сьогодні перед світом постає проблема зростання кількості людей, які відірвані від активної участі в соціальному, політичному, економічному й культурному житті своїх суспільств. Таке суспільство не є ані ефективним, ані безпечним. Уперше рух за



освіту для всіх розпочався з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтєні (Таїланд) у 1990 році ...

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – теоретично проаналізувати тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Становлення й розвиток інклюзивної освіти в країнах Північної Америки досліджували науковці С. Альохіна, Дж. Андрес (J. Andrews), В. Бондар, Ч. Веббер (C. Webber), С. Вілс (S. Wilks), М. Вінсер (M. Winser), А. Гартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавичюте, В. Засенко, А. Колупасва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланські (M. Orlandy), Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші ...

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Останні десятиліття в розвинутих країнах світу відбулися суттєві зміни в ставленні до маломобільних груп населення й наданні якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Дедалі більшої динаміки набуває й інклюзивна модель освіти. Значущим аспектом стає вивчення іноземного досвіду країн, які крокують у цьому напрямку. Іноземне право та інклюзивна практика – важливі джерела ідей про можливі шляхи розв'язання проблем упровадження інклюзивної освіти в Україні ...

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Унаслідок аналізу американської та канадської наукової літератури підсумовано, що зміни в законодавстві й освітній політиці північноамериканських країн спрямовані на досягнення найвищої успішності всіх категорій дітей у загальній освіті та створення рівних можливостей здобувати освіту для всіх учнів – у спеціальній освіті ...



ЛІТЕРАТУРА

Приклади оформлення посилань та списку літератури згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style)

APA стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.

Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаетесь на роботу в цілому.

Парафраз. Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;

2) у дужках після парафразу разом із роком видання (через кому).

Наприклад:

The publishing process consists of several stages of editing (Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

Цитата всередині рядка. Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;

2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

Наприклад:

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was "the spontaneous overflow of powerful feelings" (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is "the spontaneous overflow of powerful feelings" (Wordsworth, 2006, p. 263).

Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).



Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.

Блокова цитата (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

Наприклад:

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

1) 2–5 авторів. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

Наприклад:

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) *або* (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove ...

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують ...

або

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, “Biology is a system of sciences...” (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 5).

2) 6 авторів і більше. У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) *або* (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) *або* (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove ...

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують ...

або

O. Velychko et al. (2014) indicate, “Biology is a system of sciences ...” (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 10).



Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.

Наприклад:

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

Посилання на роботу невідомого автора

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках. Назви книг і доповідей слід вказати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

Наприклад:

A similar study was done of students learning to format research papers (“Using APA”, 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід вказати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

Наприклад:

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), ...

Посилання на декілька робіт різних авторів з однаковими прізвищами

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

Наприклад:

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014). Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to ... (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

Упорядкування списку використаних джерел

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.



Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви.

Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.

Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

1. Книга: 1–7 авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶, & Прізвище⁷, Ініціали⁷. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Тymoshyk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia*. Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry: Competition and investor welfare*. New York, NY: Columbia University Press.

2. Книга: 8 і більше авторів

Прізвище¹, Ініціали¹, Прізвище², Ініціали², Прізвище³, Ініціали³, Прізвище⁴, Ініціали⁴, Прізвище⁵, Ініціали⁵, Прізвище⁶, Ініціали⁶ ... Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. ... Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

3. Книга за редакцією

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.

Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".



Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). (Номер звіту (якщо це доречно)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired*. Washington, DC: Author.

Institut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.

5. Книга без автора

Назва книги: Підназва. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Twenty-four hours a day. (2010). Miami, FL: BN Publishing.

Ukrainska mova. (2009). Kyiv: NTUU "KPI".

6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги: Підназва* (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book* (pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.

Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt Vonnegut* (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). Stratehichni doslidzhennia. V A. Sukhorukov (Red.), *Prioryty investytsiinoho zabezpechennia* (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора, Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA: John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). Назва тому: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of love* (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka*. V. D. Pavlychko (Red.), *Vybrani tvory* (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва*. (Тип роботи з вказівкою наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.



Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road: The bicycle*. (Master's thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.

Salenko, O. (2001). *Naukovi osnovy vysokoeфекtyvnoho hidro rizannia*. (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyivskiy Politekhnicnyi Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnix uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу*, Відомості про конференцію. Місце видання: Видавництво.

Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009*. Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia*, Materialy konferentsii molodykh vchenykh. Kyiv: Nauka.

11. Закони, статuti, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). Назва урядового документа: Підзаголовок. Місце публікації: Видавець.

U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story*. Washington, DC: GPO.

13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. *Назва журналу*, Номер журналу, Сторінковий інтервал.

Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.



15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. *Назва газети*, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). "South Park" and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sichen 15). Medychnyi proryv. *Den*, s. 2.

16. Електронні ресурси

БО документа*. Взято з [http](http://): або DOI:

*За прикладами, наведеними вище (книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництво)

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction*. Retrieved from <http://www.db.dk/pi/iri>.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. Retrieved from <http://www.sacred-texts.com>.

Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research*, 58(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. Retrieved from www.nytimes.com.

Dakhno, I. (2014). Pravo intelektualnoi vlasnosti. Kyiv: TsUL. Vziato z http://culon-line.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html.

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!

В англomовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках). Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>



Address of the Editorial Board:

Center of Comparative Professional Pedagogy,
Khmelnytskyi National University,
11 Instytutska St., room 4-427,
Khmelnytskyi, 29016, Ukraine
<https://cpp.khmnmu.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Адреса редакції:

Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет,
вул. Інститутська, 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29016
<https://cpp.khmnmu.edu.ua/index.php/cpp>
e-mail: comprofped@gmail.com

Підп. до друку 04.12.2023. Ум. друк. арк. – 11,12. Обл.-вид. арк. – 10,32.
Папір офсетний. Друк різнографією.
Наклад 100, зам. № 122/23

Віддруковано у редакційно-видавничому відділі
Хмельницького національного університету.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (0382) 77-33-63.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013
