

**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(1)/2023

Науковий журнал

Київ – Хмельницький
2023

Порівняльна професійна педагогіка № 1 (Т. 13), 2023 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2023. – 144 с.

*Журнал включено до міжнародних наукометричних баз (Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ReseachGate, 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

Цуховська 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

*Свідчення 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 № 13 від 25.05.2023)*

© 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(1)/2023

Scientific Journal

Kyiv – Khmelnytskyi
2023

Comparative Professional Pedagogy (2023), Volume 13, Issue 1: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk].
Kyiv–Khmelnyskyi : KhNU. – 144 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

Szniadkowsky 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 № 13 dated 25.05.2023)



ЗМІСТ/CONTENTS

Nellya Nychkalo, Olha Vanit PROBLEMS AND CHALLENGES IN THE LABOR MARKET DUE TO COVID-19 PANDEMIC	7
Наталія Лазаренко, Інесса Візнюк МОНІТОРИНГ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	11
Svitlana Hryshchenko CURRENT PROBLEMS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AND COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION	20
Liliya Baranovska, Nataliia Zhuravel LEGISLATIVE SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION IN AUSTRALIA	28
Ольга Добринчук, Тетяна Калинюк МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ КАРИКАТУР: ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИКИ	37
Olena Martynyuk, Olha Orlovska INTRODUCING ACTIVE LANGUAGE LEARNING TECHNIQUES INTO A VIRTUAL CLASSROOM: REFLECTION ON THE AMERICAN PRACTICES	44
Дмитро Бідюк ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ	53
Олеся Садовець ПРОГРАМА МІЖНАРОДНОГО ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ PISA: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПЕРЕВАГИ	60
Kateryna Istomina TENDENCIES OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT: EUROPEAN PERSPECTIVE	70
Nataliia Yevtushenko USING EXPERIENCE OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF POLISH TEACHERS OF SCIENCE AND MATHEMATICS IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE	76
Неля Подлевська, Марина Коваль ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ	86



Олександра Шинкарук ПОЛІТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	93
Василь Шунков РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ	101
Марина Афонченко ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ	110
Sofia Petrova COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEMS: EXPLORING CONTRASTS AND POTENTIAL COLLABORATIVE ENDEAVORS IN PROFESSIONAL PEDAGOGY	117
ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ	
ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ	132



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

Doctor of Science (in Pedagogy), Full Professor **NELLYA NYCHKALO**,
Full Member (Academician) of the National Academy of Sciences of Ukraine,
Academic Secretary of the Department of Professional and Adult Education
of the National Academy of Sciences of Ukraine

Doctor of Science (in Pedagogy), Senior Researcher **OLHA BANIT**,
Chief Scientific Associate of the Department of Andragogy
at Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education
of National Academy of Sciences of Ukraine

PROBLEMS AND CHALLENGES IN THE LABOR MARKET DUE TO COVID-19 PANDEMIC

REVIEW of

“WYBRANE ASPEKTY FUNKCJONOWANIA RYNKU PRACY W CZASIE PANDEMII COVID-19”. Inspiracje dla pedagogiki. Redakcja naukowa: Katarzyna Białożył-Wielonek. Kraków, 2022.

[**“CERTAIN ASPECTS OF THE LABOR MARKET FUNCTIONING DURING THE COVID-19 PANDEMIC”**. Suggestions for pedagogy. Edited by Katarzyna Bialozhit-Wielonek. Krakow, 2022]

The collection of scientific papers highlights the results of the research into certain aspects of the Polish labor market functioning during the global COVID-19 pandemic. It became a challenge for the whole world and significantly affected all spheres of social life, including the labor market. The new reality faced by the labor market requires effective and well-thought-out actions that would allow to perform professional tasks and duties, carry out new searches, and significantly change the established work routine. Now a new post-pandemic reality has emerged. With the relaxation of restrictions, the realities of life have changed and they will never be the same as before the pandemic. The stable production environment has also changed, and the level of employees' and employers' welfare has decreased. Everyone has to overcome new difficulties.

The purpose of this publication is to highlight a number of multifaceted problems and challenges that have arisen in the labor market during the COVID-19 pandemic. In particular, we are talking about the need to develop a system of actions in crises, as well as appropriate skills and competences of employees. In addition to problems and difficulties, the authors also draw attention to the possibilities of using opportunities, related to professional activities, in the labor market and updating the educational market.

The famous Polish scientist Stefan T. Kwiatkowski analyzes the issue of professional stress of teachers during the pandemic. The author raises the topical issue of teachers' ability to cope with stress. Given the key role of teachers in achieving the goals of the modern education system, it is advisable to take measures aimed at creating working conditions for teachers that will help reduce stress and, as far as possible, prevent its occurrence. It is also important to provide the welfare of teachers so that they can respond appropriately to the challenges they face on a daily basis and effectively carry out their functions and duties.



Communication plays an important role in teachers' professional activity. The correct setting of the voice, as the main working tool, is a necessary condition for meeting one of the main needs – communication. With this in mind, Kamil Jaros presented the results of the study on the risks and consequences of voice disorders occurring after the COVID-19 disease and their impact on the work of teachers. COVID-19 causes negative changes in the vocal apparatus of almost 30 % of patients. Teachers' voice disorders often lead to their inability to engage in pedagogical activities as they have to limit vocal activity. There is a risk that teachers have to leave their jobs due to problems with the respiratory system and voice. Therefore, these disorders cause not only feedback problems, but also a socio-economic one. Therapists prove that the correct rehabilitation of voice disorders is an effective method that allows to restore the activity and functioning of the larynx and healthy voice.

Worthy of attention is the study of the teacher-therapist's image, which takes into account the changes caused by the COVID-19 pandemic. Joanna Ludwika Pełkala emphasizes the importance of pedagogical therapy. Although teachers' core activity is teaching the subject, they take on a therapeutic role when the situation becomes difficult, e.g. at the time preceding the first school failure, or when children lose faith in their own abilities. The author analyzes online resources in order to find out what the media image of the teacher-therapist is and whether it has changed under the influence of the pandemic. Since March 2020, there have also been changes in this area. They are primarily caused by the difficulties of remote work with students with special educational needs. In addition, not all institutions regularly supplement information on the websites regarding the organization of pedagogical therapy in the conditions of the pandemic, which does not provide an opportunity to monitor the positive impact on the teacher-therapist's image.

During the coronavirus pandemic, young people entering the labor market find themselves in a more difficult situation than people with many years of experience. Anna Oleszczuk, summarizing the results of the debate organized by Wrocław University of Economics on May 22, 2020, in the article "Prospects of young people in the current labor market", notes that the pandemic has changed the labor market and negatively affected the professional development of young people. They are less likely to find a high-paying job. Most probably, they will have less attractive jobs and it will take them longer to move up the career ladder. At the same time, the author notes that modern youth, called generation Y and generation X, keeps pace with the development of technology. Thanks to this, they have a better chance of finding a remote job and working effectively there.

One of the characteristic phenomena accompanying the pandemic is the transfer of many spheres of production activity to virtual reality, which negatively affects the transfer of knowledge, maintenance of interpersonal relationships and communication among employees. These issues are raised by David Wieczorek (Dawid Wieczorek) in the article "Social isolation as a post-pandemic challenge for the labor market." The author analyzes the consequences of the pandemic impact on the labor market. The economic crisis and increasing isolation are causing unemployment to rise, excluding a large number of people from the labor market, especially young people. This is accompanied by the emergence of social pathologies and deterioration of people's psychophysical well-being. The author emphasizes the risk of the next pandemics caused by the coronavirus, such as loneliness, social isolation and self-estrangement, which gradually turn into global problems. The new labor market that is being formed after the pandemic needs comprehensive and large-scale approaches and measures aimed at supporting business education, professional retraining



courses, as well as changing the understanding of work itself, its meaning, methods of organization and control. In the author's opinion, it is also important to invest in mental health prevention and social initiatives that would help maintain labor market activity and act as a buffer against growing market shocks.

Challenges related to the life activities of the elderly during the COVID-19 pandemic require special attention. Katarzyna Białożył-Wielonek writes about this. Employees of day care centers for the elderly had to reorganize their work schedule considering the fact that they cannot rely only on remote mode. This is due to the lack of tools for effective communication with older people who are not capable of using digital technologies well enough. The category of elderly people is particularly vulnerable to diseases, and due to the COVID-19 pandemic, they were generally deprived of the opportunity to fully participate in public life. The workers of the day care centers took numerous measures to achieve the statutory goals, but they often did not have adequate support and appropriate work conditions.

Józefa Matejek studied changes in the work of coordinators of family foster care. Undoubtedly, work with foster families requires constant improvement and the introduction of new forms of problem solving. With the beginning of the pandemic, the forms of contact between foster family coordinators and families have changed. Foster families could contact coordinators only by phone if needed. Nevertheless, a phone call of a coordinator does not provide the same support as a visit and does not solve many problems of the foster family. As a result, a feeling of hopelessness appears in families. Therefore, finding new ways to establish mutual contact, trust and proper cooperation during the pandemic is not only social work for family foster care coordinators, but also responsibility of the family and children regardless of the situation and circumstances.

In the Republic of Poland, there are commissions for solving alcohol problems. Andrew Kobialka (Andrzej Kobialka) provides statistical data that in 2020, 16,026 people worked with such problem groups. Analyzing the work of these commissions during the pandemic, the author cites the PARPA Recommendations dated April 9, 2023, which contain information on the carrying out statutory tasks related to the pandemic in Poland. They include:

- paying special attention to the issues of increasing demand for the help with alcohol and violence related problems (demand that comes from family members);
- indirect customer support via electronic means of communication;
- the possibility of purchasing equipment, multimedia software and information services for remote activities within the framework of the communal program of preventing and solving alcohol-related problems;
- purchase of disinfectants and personal protective equipment;
- organization of preventive measures and educational campaigns (brochures, leaflets, posters, etc.).

Agnieszka Tajak-Bobek reports the results of the study of the crime level during the COVID-19 pandemic. Thus, the statistics of various countries of the world show a general trend of reduction in some types of crimes compared to the last 5-year period by an average of 41 %. The number of crimes related to property ownership has significantly decreased, as well as the number of shopliftings. Instead, the level of crime in the World Wide Web has increased. The pandemic necessitated increased attention to criminological research.



Therefore, it can be concluded that the coronavirus pandemic affected all spheres of social life, causing changes in the functioning of various social groups: families who had to change their lives due to the need to adapt to their children's distance education; organizations, institutions, and enterprises, which had to change the mode of operation to remote or hybrid. This deepened feelings of uncertainty about new phenomena and situations associated with various cognitive or emotional limitations. The only thing that is certain here, as Agnieszka Tajak-Bobek points out, is that the COVID-19 pandemic has caused significant losses at the personal, family, national and global levels.



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

Доктор педагогічних наук, професор **НАТАЛІЯ ЛАЗАРЕНКО**,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
E-mail: nataliia.lazarenko@vspu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0002-3556-8849

Доктор психологічних наук, професор **ІНЕССА ВІЗНЮК**,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
E-mail: innavisnyuk@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6538-7742

МОНІТОРИНГ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті розкрито поняття та процедуру моніторингу якості професійної компетентності педагогічних працівників ЗВО, який являє собою цілісний управлінський інструмент зберігання, обробки й поширення інформації щодо якості професійної діяльності педагогів вищої школи та визначення її стану розвитку й прогнозування в контексті розробки методики його проведення. Зазначено, що моніторинг обумовлений вмотивованістю, за специфічністю якої викладач сам зацікавлений в об'єктивній та незалежній оцінці своєї праці, пошуку нових технологій, визначенні шляху власного професійного зростання, відвідуванні відкритих занять своїх колег і проходження курсів підвищення професійної кваліфікації.

Представлено «факторно-критеріальну субмодель професійної діяльності педагогічного працівника ЗВО», параметрами якої є розвиток професійної компетентності педагогічних працівників як якості діяльності викладачів та рівня її організації. Перераховані фактори обґрунтовано відповідно до критеріїв, виділених шляхом логічного аналізу організації професійної діяльності педагогічних працівників та відповідності нормативним документам закладів вищої освіти.

Організація моніторингу щодо визначення діагностики педагогічної діяльності та аналізу результативності очікуваних показників якості освіти за зазначеними показниками слугує дієвим чинником професійного зросту педагога. Для проведення моніторингу потрібен функціональний розподіл обов'язків (алгоритм дій) згідно організаційної процедури.

Представлено класифікацію за процедурою оцінки моніторингу залежно від п'яти рівнів системи забезпечення якості вищої освіти. Здійснення моніторингу задоволеності професійною діяльністю педагогів ЗВО в контексті забезпечення і впровадження розробленої факторно-критеріальної моделі дозволяє відслідкувати динаміку показників щодо задоволення персоналу результативністю власних досягнень, які сприяють підвищенню рівня якості професійної освіти викладачів.

Ключові слова: *заклади вищої освіти, моніторинг, педагоги, факторно-критеріальна субмодель професійної діяльності педагогічного працівника ЗВО, показники якості вищої освіти.*



**MONITORING THE PROVISION OF PROFESSIONAL
TEACHING STAFF'S EDUCATION QUALITY
WITHIN EUROINTEGRATION PROCESS**

ABSTRACT

The article discloses the concept and procedure of monitoring the quality of professional competence of teaching staff of higher education institutions, which is a holistic management tool for storing, processing and disseminating information on the quality of professional activity of teachers of higher education, determining its state of development and forecasting in the context of developing the methodology for its implementation. It is noted that the monitoring is stipulated by the motivation the specific feature of which is that the teacher is interested in objective and independent evaluation of their work, finding new technologies, determining the path of their own professional growth, attending open classes of colleagues and taking courses to improve professional qualifications.

The "factor-criterion submodel of the professional activity of a teacher of higher educational institutions" is presented. Its parameters are the development of the professional competence of teachers as the quality of their activity and the level of their activities organization. The listed factors are in the compliance with the criteria selected according to a logical analysis of the organization of the professional activity of teaching staff and compliance with regulatory documents of higher education institutions.

The organization of monitoring regarding the determination of the diagnosis of pedagogical activity and the analysis of the effectiveness of the expected indicators of the quality of education according to the specified indicators serves as an effective factor in the professional growth of the teacher. Monitoring requires a functional division of duties (action algorithm) according to the organizational procedure.

The classification according to the monitoring evaluation procedure is presented according to the five levels of the higher education quality assurance system. Monitoring the satisfaction with the professional activity of teachers of higher education institutions in the context of the provision and implementation of the developed factor-criterion model allows to monitor the dynamics of indicators regarding the satisfaction of the staff with the effectiveness of their own obtained results, which contribute to the improvement of the quality of the professional education of teachers.

Keywords: *institutions of higher education, monitoring, teachers, factor-criterion sub-model of professional activity of teachers of higher education, indicators of the quality of higher education.*

ВСТУП

Центральною проблемою забезпечення якості освіти у сучасному світовому освітньому дискурсі є необхідність її впровадження в освітній процес підготовки майбутніх фахівців, що обумовлює конкурентоспроможність ЗВО та їх інтеграцію в Європейський освітній простір, про що йдеться в таких законодавчих актах України, як Закон України «Про освіту» (1991), Закон України «Про вищу освіту» (2014), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. та ін.

Необхідність створення системи забезпечення моніторингу якості професійної освіти учасників освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти (далі ЗВО) в умовах євроінтеграції обумовлена сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають на показники якості вищої освіти. Потребою того є підвищення



автономності ЗВО в сучасних умовах, що зумовлено необхідністю розробки нових процедур контролю, забезпечення та оцінювання якості освіти, які б гарантували вирішення ключових проблем сучасної вищої освіти. Саме моніторинг і слугує тим показником якості професійної діяльності учасників освітнього процесу як метод здійснення процедур такого роду.

Актуальною є саме проблема контролю в системі управління ЗВО як інформаційної бази, котра б систематично оновлювалася й забезпечувала можливість якісної характеристики професійної діяльності педагогів щодо прийняття рішень в управлінні викладацьким складом. Зазначена проблема й характеризує різноманітність і несистематизованість вищої освіти, що спричиняє труднощі в аналізі проблем із забезпечення якісної професійної діяльності фахівців та причин, що її обумовлюють.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні моніторингу забезпечення якості професійної освіти педагогів в умовах євроінтеграційних процесів.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науково-практичний інтерес у розрізі нашого дослідження становлять праці зарубіжних вчених щодо якісного моніторингу педагогічної освіти, таких як: С. Андрєєв, Т. Борова, Г. Дмитренко, І. Драч, З. Живко, Г. Єльнікова, І. Капустін, О. Касьянова, Г. Полякова та ін.

Дослідження обумовлено використанням таких теоретичних та емпіричних методів, як: порівняння, аналіз, синтез, узагальнення, бесіда, інтерпретація, моделювання та ін.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Моніторинг якості професійної компетентності педагогічних працівників ЗВО являє собою цілісний управлінський інструмент зберігання, обробки й поширення інформації щодо якості професійної діяльності педагогів вищої школи та визначення її стану розвитку й прогнозування в контексті розробки методики його проведення.

Під методикою проведення моніторингу дослідження якості професійної освіти педагогів розуміємо певний системний процес відповідно до його організаційного супроводу в органічному поєднанні принципів, методів, змісту, алгоритму дій, засобів, програми корекційних заходів та поточного відстеження результативності моніторингу, що надають процесуальну характеристику професійної діяльності кожного з науково-педагогічних працівників та поетапне досягнення очікуваного результату (Дмитренко, 1996; Драч, 2013).

Згідно зі статтею 48 Закону України «Про освіту» *моніторинг якості освіти* – це система послідовних і систематичних заходів, що здійснюються з метою виявлення та відстеження тенденцій у розвитку якості освіти в країні, на окремих територіях, у закладах освіти (інших суб'єктах освітньої діяльності), встановлення відповідності фактичних результатів освітньої діяльності її заявленим цілям, а також оцінювання ступеня, напряму і причин відхилень від цілей (Капустін, 2014).

Моніторинг забезпечення якості професійної освіти педагогів (далі – моніторинг) обумовлений потребою забезпечення учасників освітнього процесу саме зворотним зв'язком, котрий дозволяє вносити послідовні покращення (зміни) в ході впровадження освітньо-професійних програм щодо підвищення якості результатів. У сучасному розумінні моніторинг професійної якості освіти педагогів виконує роль процесу діагностування (Добко та ін., 2014; Драч, 2013).



Посилення співробітництва з країнами ЄС в контексті забезпечення якості освіти втілює у межах так званої Спільної системи забезпечення якості – Common Quality Assurance Framework (CQAF) та Європейської мережі забезпечення якості – European Network on Quality Assurance in VET (ENQA-VET). Політика щодо посилення співробітництва між країнами ЄС у сфері забезпечення якості професійної освіти і навчання полягає в фокусуванні на обміні моделями та методами, виробленні спільних критеріїв та принципів якості професійної освіти і навчання (Драч, 2013; Живко, 2010).

Важливою віхою на цьому шляху було обґрунтування спільних принципів, керівних засад та інструментів забезпечення якості у сфері ПОН (Common Quality Assurance Framework – CQAF) (2003) з подальшим їх затвердженням у спеціальній резолюції Європейського Парламенту і Європейської Ради (травень 2004). Ключовими аспектами є концентрація спільних зусиль щодо покращення якості освіти для молоді і дорослих, включаючи якість навчального процесу, якість викладання та якість методичного супроводу процесу навчання в країнах-членах ЄС тощо (Єльнікова та ін., 2009; Живко, 2010).

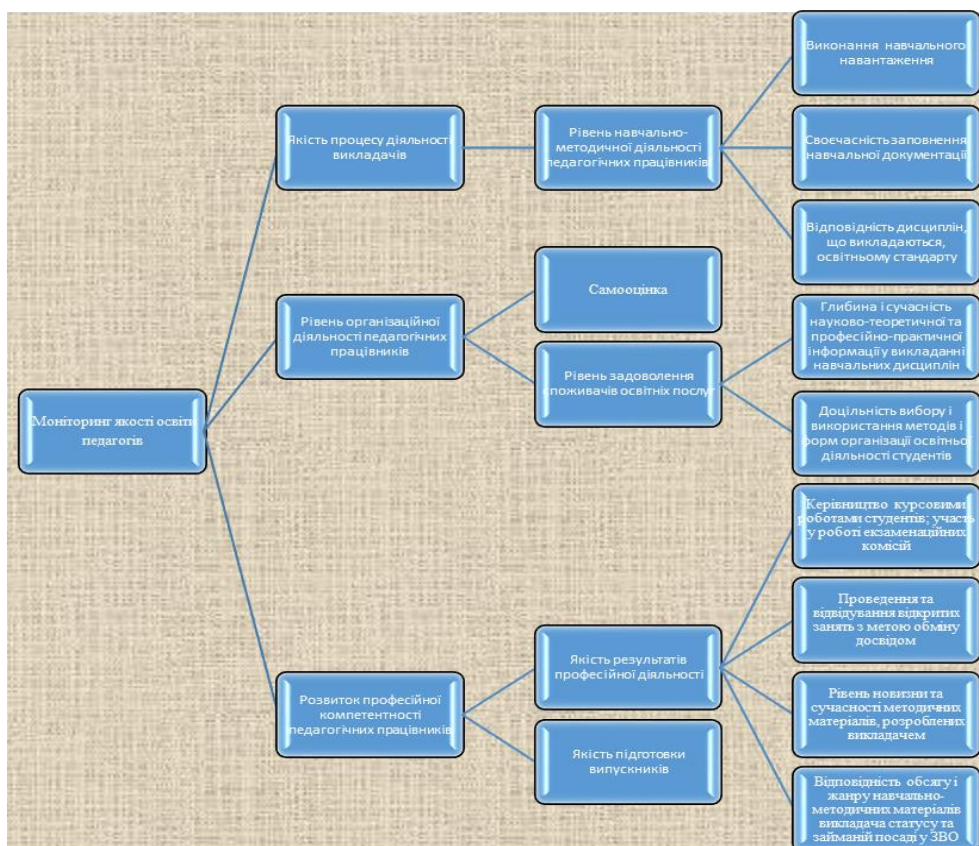


Рис. 1. Факторно-критеріальна субмодель професійної діяльності педагогічного працівника ЗВО



Ключовою у моніторингу результативності освітнього процесу в системі менеджменту педагогічних закладів освіти є факторно-критеріальна субмодель діяльності педагогічного працівника, яка обумовлена розкриттям його особистих якостей і складових науково-педагогічної діяльності, котра зумовлена індивідуальним плануванням педагогічних працівників і включає такі фактори: індивідуальні якості, навчальну роботу (виконання навчального навантаження), організаційну роботу, навчально-методичну роботу та результати роботи викладача (див. рис. 1).

Для оцінки якості організації професійної діяльності кожного педагогічного працівника ЗВО варто використовувати факторно-критеріальну субмодель професійної діяльності педагогів ЗВО.

Параметрами представленої моделі є розвиток професійної компетентності педагогічних працівників, якість процесу діяльності викладачів та рівень організаційної діяльності педагогічних працівників. Перераховані фактори обґрунтовано відповідно до критеріїв, виділених у результаті логічного аналізу організації професійної діяльності педагогічних працівників та відповідності нормативним документам.

Фактор «Рівень навчально-методичної діяльності педагогічних працівників» забезпечено критеріями оцінювання результатів професійної діяльності педагогів щодо необхідності дотримання ключового принципу – оцінки рівня досягнення цілей діяльності закладу вищої освіти, його окремих структурних підрозділів та кожного фахівця особисто. Такий підхід надає можливість з'ясувати наявність відхилень від цілей педагогічної діяльності щодо застосування відповідних дій і коректив відповідно до конкретної ситуації (Дмитренко, 1996; Єльнікова та ін., 2009).

Фактор «Якість процесу діяльності викладачів» зумовлено такими факторами як рівень навчально-методичної діяльності педагогічних працівників та продукуювано вчасним виконанням навчального навантаження, своєчасністю заповнення навчальної документації та відповідністю дисциплін освітньому стандарту (Добко та ін., 2014; Живко, 2010).

Фактор «Рівень організаційної діяльності педагогічних працівників» зумовлений такими критеріями як самооцінка та рівень задоволеності споживачів освітніх послуг в контексті оцінки власної роботи (звання, заохочення, нагороди) й оцінки викладачів студентами (Драч, 2013; Капустін, 2014).

Здійснення моніторингу задоволеності професійною діяльністю педагогів ЗВО в контексті забезпечення і впровадження розробленої факторно-критеріальної моделі дозволяє відслідкувати динаміку показників щодо задоволення персоналу результативністю власних отриманих досягнень, які сприяють підвищенню рівня якості професійної освіти викладачів.

Особливістю цієї моделі є можливість її адаптації для кожного ЗВО, що й забезпечує варіативність дієвості. Періодично оцінюючи власну професійну діяльність, викладач має можливість здійснювати індивідуальний моніторинг саморозвитку, поточне корегування рефлексії щодо особистісного зростання і компетентності. Зовнішнє оцінювання сприяє реалізації можливості управління власне розвитку фаховості викладача, організації його методичної роботи в ЗВО щодо здійснення адресної допомоги іншим учасникам освітнього процесу (Добко та ін., 2014; Єльнікова та ін., 2009).

Таким чином, моніторинг обумовлений вмотивованістю, за специфічністю якої викладач сам зацікавлений в об'єктивній та незалежній оцінці своєї праці,



пошуку нових технологій, визначенні шляху власного професійного зростання, відвідуванні відкритих занять своїх колег і проходження курсів підвищення професійної кваліфікації (Драч, 2013; Живко, 2010).

Організація моніторингу щодо визначення діагностики педагогічної діяльності та аналізу результативності очікуваних показників якості освіти за зазначеними показниками слугує дієвим чинником професійного зросту педагога. Для проведення моніторингу потрібен функціональний розподіл обов'язків (алгоритм дій) відповідно до організаційної процедури. До роботи експертів, які забезпечують проведення моніторингової процедури, застосовують певні вимоги: креативність, компетентність, аналітичність, позитивне ставлення до дослідження, колективізм, конструктивність та критичність мислення, самокритичність тощо. Оцінювання здійснюється відповідно до процедури як протягом навчального року, так і під час атестації. Оцінка атестаціонування зазвичай складається із усіх вище зазначених показників. В основному використовують оцінювання за такими рівнями (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень	Характеристика показника	
Низький	0–1 бал	Виражений недостатньо
Середній	2–3 бали	У межах норми
Високий	4–5 балів	Виражений якісно й стабільно

Як засвідчує аналіз, в основу побудови європейської Рамки забезпечення якості освіти закладено цикл якості (PDCA Cycle), який за визначенням європейського тематичного глосарію якості в освіті і підготовці, включає планування (етап проектування), реалізацію (етап впровадження), контроль (етап контролю) та діяльність (етап корекції, покращення, адаптації) (Андрєєв, 2008; Єльнікова та ін., 2009).

Вибір діагностичного інструментарію щодо визначення оцінки рівня професійної підготовки серед педагогів ЗВО нині доволі різноманітний (наприклад, кваліметричні таблиці професійної діяльності, тестові матеріали, карти рейтингового відстеження ефективності педагогічної діяльності (звання, стаж роботи, наявність почесних звань, членство в профспілковій організації та інші відзнаки), анкети тощо (Добко та ін., 2014; Єльнікова, 2008).

Виходячи з цих положень, існує певна класифікація за процедурою оцінки моніторингу залежно від п'яти рівнів системи забезпечення якості вищої освіти (див. табл. 2).

Критерії оцінювання діяльності педагогів закладу вищої освіти відповідно до цих рівнів обумовлені забезпеченістю співробітників та здобувачів освіти необхідною технікою, програмним забезпеченням, спеціально обладнаними приміщеннями тощо.

Аналізуючи інформацію результатів моніторингу якості освіти, варто звернути увагу на чинники, які впливають на його результативність і можуть мати позитивний чи негативний наслідок: зміна кадрів у процесі дослідження; чинники, що спотворюють істинні оцінки (якість інструментарію, професійність, підготовленість і часта зміна кадрів у процесі експериментальної роботи, еквівалентність груп, перекручування результатів, соціальне становище, зовнішнє середовище); професійність і відповідна підготовленість кадрів; періодичність проведення діагностування; групова фальсифікація результатів; вплив соціально-територіального середовища; досконалість діагностичного інструментарію (соціально-психологічні, психолого-



педагогічні, медичні методи дослідження); швидкість протікання періоду адаптації учасників дослідження; відбір (еквівалентність груп) учасників дослідження; фактори, що не змінюються з часом, і фактори, що змінюються, тощо. Вимогами до діагностичного інструментарію є валідність, апробованість, зручність у використанні, в окремих випадках анонімність (Драч, 2013; Живко, 2010).

Таблиця 2

Рівні системи забезпечення якості вищої освіти

Рівень	Характеристика
Рівень А	Рівень організації роботи викладача – участь викладача в розробці робочих програм і курсів, забезпечення змісту навчальних курсів, керівництво студентами, підвищення кваліфікації
Рівень В	Рівень оцінювання роботи викладача. Критеріями оцінювання діяльності викладачів на цьому рівні є: 1) участь у розробці робочих програм навчальних дисциплін; 2) розробка методичного матеріалу для роботи студентів та завдань із поточного, підсумкового контролю та контролю залишкових знань; 3) участь у науково-практичних конференціях (публікації тез доповідей не менше 4 с.); 4) публікації в науково-практичних журналах; 5) підвищення кваліфікації
Рівень С.	Рівень організації роботи студентів (перевірка знань та вмінь студентів, забезпечення процедур зворотного зв'язку, самостійна навчальна та громадська робота). Критеріями оцінювання якості діяльності викладачів на цьому рівні виступають: 1) засвоєння обов'язкової теоретичної програми; 2) засвоєння обов'язкової практичної підготовки; 3) участь у наповненні навчальних дисциплін; 4) засвоєння матеріалу для самостійного вивчення; 5) участь в олімпіадах, конференціях, виставках; 6) участь в органах студентського самоврядування
Рівень D	Рівень організації роботи ЗВО (рівень організації адміністративної роботи) – організація роботи викладача, циклової комісії, відділення, керівництва допоміжних адміністративних підрозділів. Критерії оцінювання якості діяльності викладачів на цьому рівні: 1) підтримка актуальності проваджуваної освітньої діяльності; 2) підвищення кваліфікації; 3) об'єктивне оцінювання професійної діяльності працівників ЗВО; 4) вирішення складних завдань та впровадження інновацій у майбутню професію
Рівень Р	Рівень організації участі працевдавців: формування вимог до змісту практичної частини навчальних курсів, участь в оцінюванні знань та вмінь студентів

Зокрема, внутрішнє оцінювання якості освіти здійснюється відповідно до рекомендацій європейського Керівництва із самооцінювання якості й передбачає збір



спеціальної інформації про заклади професійної освіти, ефективність їхньої діяльності. Його результати враховуються під час планування заходів щодо вдосконалення роботи закладів професійної освіти, а також у процесі зовнішнього оцінювання якості (Добко та ін., 2014; Драч, 2013; Живко, 2010).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, моніторинг не лише забезпечує достовірність інформації про якість та ефективність діяльності педагога, а й стимулює результативність його праці, інтелектуальну ініціативу, прагнення досягти ще кращих результатів, пробуджує інтерес до творчості, сприяє отриманню визнання в колективі. Як наслідок, вдосконалюється індивідуальна творча лабораторія кожного учасника освітнього процесу, збагачуючись новими знахідками та ідеями, підвищуючи творчий потенціал педагогічного колективу й рівень професійної майстерності кожного.

Рекомендації щодо зовнішнього оцінювання якості професійної педагогічної освіти уможливають його здійснення за допомогою стандартів, процедур сертифікації освітніх програм і акредитації та за активної участі педагогічних працівників закладів вищої освіти. Для його здійснення створюються Експертні комісії на чолі з представниками роботодавців, до складу яких входять представники певних професій або професійних асоціацій, місцеві експерти з питань ринку праці. За підсумками зовнішнього оцінювання якості освіти готується щорічний національний звіт, який подається у відповідні інстанції.

Перспективи подальшого дослідження полягають у конкретизації спрямованості зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду, його розповсюдженні та узагальненні; ефективному використанні кваліфікаційних можливостей педагога, застосування практичного досвіду й працездатності; плануванні роботи методичного об'єднання педагогічних працівників; відкритті нових проблемних ситуацій та створенні тих, за яких сам викладач зацікавлений у незалежному об'єктивному оцінюванні власної діяльності; виявленні помилок у планах, цілях, нормах, які встановлені адміністрацією закладу; забезпеченні механізмами регулювання шляхів та цілей їх досягнення; можливості педагогів, а також батьківського колективу створити об'єктивну картину навчально-виховного процесу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев, С. А. (2008). Оцінювання професійної компетентності викладачів ВНЗ як засіб підвищення ефективності навчання. *Наукові записки Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*, № 20. Режим доступу http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm.
2. Дмитренко, Г. А. (1996). *Стратегічний менеджмент: цілове управління освітою на основі кваліметричного підходу: Навч. Посібник*. Київ: МАУП.
3. Добко, Т., Головянко, М., Кайкова, О. (ред.) (2014). *Концепція забезпечення якості вищої освіти України (за результатами проекту Tetris «TRUST» «Національна система забезпечення якості і взаємної довіри в системі вищої освіти України»)*. *Імператив якості: вчимося цінувати і оцінювати вищу освіту*. Львів : Компанія «Манускрипт».
4. Драч, І. І. (2013). *Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади*. Київ: «Дорадо-Друк».



5. Єльнікова, Г. В., Борова, Т. А., Касьянова, О. М., Полякова, Г. А. (2009). *Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи*. Чернівці: Технодрук.
6. Єльнікова, Г. В. (2008). Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі. *«Обрії»*, №1(26), 5–12.
7. Живко, З. Б. (2010). Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю. *Проблеми науки*, № 4, 24–32.
8. Капустін, І. В. (2014). Визначення рівня сформованості окремих складових моніторингової компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів з використанням факторно-критеріальної моделі. *Наукові записки кафедри педагогіки*, Вип. XXXIV, 95-105. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна,



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-3

Doctor of Science (in Pedagogy), Full Professor **SVITLANA HRYSHCHENKO**,
Taras Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»
E-mail: intensiv3000@meta.ua
ORCID ID: 0000-0002-7981-3578

**CURRENT PROBLEMS OF IMPLEMENTING INCLUSIVE EDUCATION
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE
AND COUNTRIES OF THE EUROPEAN UNION**

ABSTRACT

The article analyzes current problems of implementing inclusive education in educational institutions of Ukraine and countries of the European Union. Various specific aspects of inclusive education in European countries are highlighted. It is substantiated that there is a need to stimulate the use of the best world experience in the implementation of inclusive education in different countries. An important aspect is ensuring effective investment into inclusive education both in Ukraine and in the countries of the European Union.

The purpose of the article is to analyze the experience of implementing inclusive education in the countries of the European Union and Ukraine.

It is defined that the implementation of inclusive education in Ukrainian educational system has a number of urgent problems that must be solved, namely: the lack of a clear mechanism for the implementation of inclusive education; the lack of a unified approach to understanding the terms used in the process of obtaining an education by people with special educational needs; the need to introduce inclusive education at all levels of education in Ukraine; different sub-departments of educational institutions (special and general); the need to review the mechanism of state financing of educational institutions that provide inclusive educational services; introduction of broad educational work among the population regarding the necessity and positive nature of the implementation of inclusive education.

Current problems of inclusive education in the European Union are as follows: increasing the quality and significance of inclusive education; increasing the number of graduates and reducing the number of people who do not graduate from educational institutions; review and preparation of educational programs that will meet the needs of people with special educational needs in education; stimulating the use of world leading experience in teaching and scientific research; providing higher education students with wider opportunities to acquire additional skills through study and internships abroad; strengthening links between inclusive education, research and business; ensuring effective investment into inclusive education.

***Keywords:** inclusive education, countries of the European Union, Ukraine, educational institutions, people with special educational needs.*

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
В ЗВО УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

АНОТАЦІЯ

У статті проаналізовано актуальні проблеми впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти України та країн Європейського Союзу. Висвітлено різні специфічні аспекти інклюзивного навчання європейських країн. Обґрунтовано, що



існує потреба стимулювання використання передового світового досвіду у впровадженні інклюзивного навчання в різних країнах. Важливим аспектом є забезпечення ефективного інвестування в процес інклюзивного навчання як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу.

Мета статті – проаналізувати досвід реалізації інклюзивного навчання в країнах Європейського Союзу та України.

З'ясовано, що впровадження інклюзивного навчання в українську освітню систему має низку актуальних проблем, які потребують вирішення: відсутність чіткого механізму реалізації інклюзивного навчання; відсутність єдиного підходу до розуміння термінів, які використовуються у процесі здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами; необхідність запровадження інклюзивного навчання на всіх рівнях освіти України; різна підвідомчість закладів освіти (спеціальних і загальних); необхідність перегляду механізму державного фінансування закладів освіти, які надають інклюзивні освітні послуги; запровадження широкої просвітницької роботи серед населення щодо необхідності та позитивності впровадження інклюзивного навчання.

Актуальними проблемами інклюзивного навчання в Європейському Союзі є такі: підвищення якості та значущості інклюзивного навчання; збільшення кількості випускників та скорочення осіб, які не закінчують освітні заклади; перегляд та підготовка навчальних програм, які задовольнятимуть потреби осіб з особливими освітніми потребами, що здобувають освіту; стимулювання використання передового світового досвіду у викладанні та наукових дослідженнях; надання ширших можливостей здобувачам вищої освіти в отриманні додаткових навичок шляхом навчання та стажування за кордоном; зміцнення зв'язків між інклюзивним навчанням, дослідженнями і бізнесом; забезпечення ефективного інвестування в інклюзивне навчання.

***Ключові слова:** інклюзивне навчання, країни Європейського Союзу, Україна, заклади освіти, люди з особливими потребами у навчанні.*

INTRODUCTION

Studying the experience of implementing inclusive education of children with special educational needs in the countries of the European Union and Ukraine proves that the problem is not sufficiently researched. Ukraine and all European countries have specifics in the implementation of inclusion in educational institutions. At the same time, there are common trends and differences in the implementation of inclusive education in educational institutions of European countries. Research studies in the field of inclusive education abroad cover the transition from special education differentiation to inclusive education. Inclusive education is a part of educational and general social policy of European states.

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to analyze the experience of implementing inclusive education in the countries of the European Union and Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Theoretical foundations of inclusive education were developed by such foreign scientists as D. Rogers, E. Rogers, M. Yell and others. Various aspects of inclusive education in Ukraine and in European countries were also studied by domestic scientists – O. Glushko, C. Kravchenko, O. Lokshina, L. Myshkiv, N. Nikolska, I. Sadova, O. Shpyryk, M. Tymenko, A. Zhurylo and others.



The research was carried out using general scientific methods (study, analysis and generalization of reference information, review of scientific and educational printed and online sources), as well as systematization and generalization.

RESULTS

In the result of our research, it was found out that European and Ukrainian experience of implementing inclusive education in educational institutions has its own specifics for each country.

Current problems that must be solved in Ukraine are: the lack of a clear mechanism for the implementation of inclusive education; the lack of a unified approach to understanding the terms used in the process of obtaining an education by people with special educational needs; the importance of implementing the strategy and the National Action Plan for the implementation of inclusive education in preschool education institutions (early diagnosis and correction of the problems), general secondary education, vocational and technical education, and higher education; an identification of a separate body responsible for the organization of education for people with special educational needs (in Ukraine, it is the Ministry of Education and Science of Ukraine). It is important to redistribute the subordination of educational and rehabilitation institutions and introduce educational work among the population regarding the necessity and positivity of the implementation of inclusive education (Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy № 245-r, 2011). Both for Ukraine and for foreign countries, there is an acute problem of reducing the network of special educational institutions and creating resource centers for inclusive education on their basis (Myskiv, 2013) as well as of creating an effective system for evaluating the quality of education, in particular inclusive. There are global systems for assessing the quality of education, which are classified according to the nature of management into centralized and decentralized systems for determining the quality of education (Zahalnoderzhavna prohrama, 2009; Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 872, 2011).

For our research, it is important to refer to the foreign experience of inclusive education in educational institutions. It should be noted that the program document of the European Union “Modernization of higher education in Europe: financing and social aspects” defines the priority areas of education reform. We must also state that the basis of financial aid for education in Europe is grants from the European Union. However, despite the fact that global trends of investing in education are constantly growing, both domestic and foreign researchers believe that the potential of European educational institutions in the field of inclusive education is currently underutilized.

In our opinion, it is necessary to study the features of inclusive education in the following countries: Western Europe (Germany, Belgium, the Netherlands, and Austria); Northern Europe (Great Britain, Denmark, Sweden, Ireland, and Iceland); Southern Europe (Italy, Spain, and Portugal); Eastern Europe (Poland, Hungary, and Lithuania).

We will briefly consider the specifics of inclusive education in some European countries. Regarding German inclusive education, it is regulated by a special normative act – Recommendations on the organization of special education. The main body of implementation of inclusive education is the Ministry of Education, Religion and Culture. There function pedagogical centers of psychological and pedagogical support in the system of the Ministry of Education, Religion and Culture. There is a system of general and special educational institutions in the education system and they interact. Medical and social services as well as resource centers are financed and rehabilitation institutions are entrusted



to local self-government bodies. The duty of local self-government bodies is to provide psychological and pedagogical support for children with special needs in the process of obtaining education. In the system of higher education, the legislation provides for special study conditions for people with special educational needs (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021).

Considering the specifics of Belgian inclusive education, we should note that it is regulated by special normative acts (the Law «On Special Education» and the Government Decree of 1978). There exists a system of general and special education, and eight types of special educational institutions function. There is legislative regulation of the functioning of psychological-medical-social support centers for school systems and correction of the social background for people with special educational needs in the system of general education. General (inclusive) and special educational institutions can be established by ministries, municipal bodies, public associations and private individuals. The financial support of inclusive education institutions rests with the founder (Myskiv, 2014).

Austrian inclusive education is characterized by a combination of general and special education for people with special educational needs and by the presence of six types of educational institutions in the system of special education. State control over education for people with special needs is entrusted to state centers of special education, which exercise their powers both in special and general educational institutions (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021).

For our research, it is important to determine the specific features of the Dutch inclusive education. They include: regulation of the education for people with special needs by the state educational project “Internal Support”; combination of general and special education for people with special needs; five types of educational institutions for special education; lack of special conditions for obtaining higher education; resting the responsibility regarding the placement of children who need a special approach and psychological and pedagogical support on the educational institutions; development of the procedure for providing psychological and pedagogical support and conducting corrective work; assessment of the level of development and educational achievements; formation and functioning of school internal support services (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021). We must state that all the listed specific features are important for inclusive education in Ukraine.

Regarding inclusive education in Great Britain, there are much more features than in other European countries, namely: “availability of general and special education for people with special needs, regulated by the Act on Education, the Act on Special Needs in Education and Disability, the Act on Equality. The system of special education is represented by the functioning of eleven types of special educational institutions” (Myskiv, 2014). Responsibilities for the integration of children with special needs into the general education space are assigned to local education bodies, whereas territorial communities are entrusted with the responsibility of organizing support services for people with special educational needs. Financial support is entrusted to the Department of Education. “The functioning of inclusive education in higher educational institutions requires the mandatory availability of the position of an adviser or coordinator on issues of education of people with special needs and the approval of the Regulation on people with special needs. A system of motivations for higher education institutions has been developed through subsidies for the organization of an inclusive educational process, in particular concerning personnel issues” (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021).



Inclusive education in Sweden has the following features: availability of general and special education for people with special needs regulated by the Law “On Secondary Education”; the functioning of a specially authorized state body – the Agency for Special Education under the Ministry of Education of the country; entrusting material and organizational issues of inclusive education to municipal bodies; financial motivation of general educational institutions to provide inclusive educational services. “The system of special educational institutions is represented by the functioning of four types of educational institutions and Child Rehabilitation Centers. Within the framework of the higher education system, people with special educational needs have the right to obtain bachelor’s, master’s, and doctor’s degrees” (Myskiv, 2014).

The features of Italian inclusive education are as follows: availability of general and special education for people with special needs (90 % of children study in general secondary education institutions), regulated by the Law “On Education”, Annexes to the Law “On Education” and the Law “On Integration of Children with Certain Problems”; the presence of specially authorized bodies at the educational departments of the country’s provinces (advisory services); social guarantees in higher education for people with special needs; an extensive system of financial support – state, municipal and public organizations (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021).

We must state that inclusive education in the countries of Eastern Europe is characterized by the organization of education for children with special needs in the conditions of general education and special educational institutions. The specificity of the Polish system is a small number of special educational institutions. In the system of the Ministry of Education of Lithuania, there is a separate structural unit – the Department of Special Education. However, among the countries of Eastern Europe, it is worth highlighting those in which preference is given to special educational institutions (Latvia) (Myskiv, 2014; Lokshina et al., 2021).

We would like to add that special teachers can be full-time employees in general secondary education institutions or invited from special support centers or special schools (Yell et al., 1998). It is important to know that “in Belgium, Australia, Greece, Luxembourg, and the Netherlands, special education teachers are not always employees of the school, but support children with SEN during lessons or out of school hours. They also conduct individual and group consultations with teachers and provide assistance to teachers of general education in planning and developing adaptive materials, as well as introducing an individual training program for these children” (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003; Sadova, 2020).

For our research, it is important to highlight the state of inclusive education in educational institutions of Ukraine. Material and technical support of inclusive education in Ukraine is a set of actions by the bodies responsible for implementing inclusive education, which are carried out based on the implementation of laws in order to ensure measures to create favorable conditions for the realization of the right of people with special educational needs to receive accessible and high-quality education.

The problematic issues of the implementing inclusive education in Ukraine include: the absence of a clear mechanism for the implementation of inclusive education; the lack of a unified approach to understanding the terms used in the process of obtaining an education by people with special educational needs; the need to introduce inclusive education at all levels of education in Ukraine (About education, 2017; About higher education, 2014; On approval of the procedure for organizing inclusive education in general



educational institutions, 2011); different subdepartments of educational institutions (special and general); irregular cooperation of relevant ministries; the need to review the mechanism of state financing of educational institutions that provide inclusive educational services; the need to carry out broad educational work among the population regarding the necessity of inclusive education; implementation of a unified national database of statistical electronic data on education for people with special needs; the need to create a system of resource centers for material and technical support of inclusive education in Ukraine; the issue of reducing the network of special educational institutions and creating resource centers for inclusive education on their basis.

In order to improve inclusive education in Ukraine, it is necessary: to carry out a number of changes and supplements to the strategy and the National Action Plan for the implementation of inclusive education in preschool education institutions (early diagnosis and correction of the problem), general secondary education, vocational and technical education, higher education; redistribute the powers of the ministries, where the Ministry of Education and Science of Ukraine is the leading responsible body for the organization of education of people with special educational needs; develop a unified national database of statistical electronic data in the access mode of relevant ministries (the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Ministry of Health of Ukraine, the Ministry of Social Policy of Ukraine) and the State Statistics Service of Ukraine (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 872, 2011); take into account the principle of decentralization of power; create a system of resource centers for material and technical support (it is advisable to provide for it in the regions) which will allow to solve the issue of providing educational institutions with special equipment and technical means, adapting the architectural environment of educational institutions to the needs of people with special needs, providing transport services for them (Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 784, 2009). The implementation of inclusive education should not completely exclude the functioning of special educational institutions, which should be used as resource centers for personnel training, scientific research in the field of education for people with special needs (Statystychnyi biulleten, 2018). It is also necessary to create an effective system for evaluating the quality of inclusive education.

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

The implementation of inclusive education in the Ukrainian educational system has a number of urgent problems that must be solved: lack of a clear mechanism for the implementation of inclusive education; lack of a unified approach to understanding the terms used in the process of obtaining an education by people with special educational needs; the need to introduce inclusive education at all levels of education in Ukraine; different sub-departments of educational institutions (special and general); the need to review the mechanism of state financing of educational institutions that provide inclusive educational services; introduction of broad educational work among the population regarding the necessity and positive nature of the implementation of inclusive education.

Current problems of inclusive education in the European Union are as follows: increasing the quality and significance of inclusive education; increasing the number of graduates and reducing the number of people who do not graduate from educational institutions; review and preparation of educational programs that will meet the needs of people with special educational needs obtaining education; stimulating the use of world-leading experience in teaching and scientific research; providing higher education students with wider opportunities to acquire additional skills through study and internships abroad;



strengthening links between inclusive education, research and business; ensuring effective investment into inclusive education.

We consider it necessary to conduct a more detailed study of the process of inclusive education in the countries of the European Union.

REFERENCES

1. European Agency for Development in Special Needs Education (2003). *Special needs education in Europe*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/resources/publications/special-education-across-europe-2003>
2. Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, C., Nikolska, N., Tymenko, M., Shparyk, O. (2021). *Tendentsii rozvytku shkilnoi osvity v krainakh YeS, SShA ta Kytai [Trends in school education in the EU, USA and China]*. Kyiv: KONVI PRINT (in Ukrainian).
3. Myskiv, L. I. (2013). Orhany vykonavchoi vlady yak subiekty realizatsii inkliuzyvnoi osvity v Ukraini. [Bodies of executive power as subjects of implementation of inclusive education in Ukraine]. *Yurydychnyi visnyk «Povitriane ta kosmichne pravo» [Legal Bulletin «Air and Space Law»]*, № 1 (26), 57–62 (in Ukrainian).
4. Myskiv, L. I. (2014). *Pravovi problemy inkliuzyvnoi osvity v Ukraini: [Legal problems of inclusive education in Ukraine]*. Kharkiv: Nika Nova (in Ukrainian).
5. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] № 784 (2009). *Pro zatverdzhennia planu zakhodiv shchodo stvorennia bezpereshkodnoho zhyttievoho seredovyshcha dlia osib z obmezhenyimi fizychnymi mozhlyvostiamy ta inshykh malomobilnykh hrup naseleння na 2009–2015 roky «Bezbarierna Ukraina»: [On the approval of the plan of measures to create a barrier-free living environment for persons with physical disabilities and other low-mobility population groups for 2009–2015 «Barrier-free Ukraine»]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/784-2009-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
6. Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy [Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine] № 872. (2011). *Pro zatverdzhennia poriadku orhanizatsii inkliuzyvnoho navchannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [On approval of the procedure for organizing inclusive education in general educational institutions]*. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF> (in Ukrainian).
7. Pro osvitu: Zakon Ukrainy [About education: Law of Ukraine] (2017). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, № 38–39, 380. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
8. Pro vyshchu osvitu: Zakon Ukrainy [About higher education: Law of Ukraine] (2014). *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR) [Information of the Verkhovna Rada of Ukraine]*, № 37–38, 2004. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print> (in Ukrainian).
9. Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy [Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine] № 245-r (2011). *Pro skhvalessnia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi prohramy «Natsionalnyi plan dii z realizatsii Konventsii pro prava invalidiv ta rozvytku systemy rehabilitatsii invalidiv na period do 2020 roku» [On the approval of the Concept of the State Target Program «National Action Plan for the Implementation of the Convention on the Rights of the Disabled and the Development of the Rehabilitation System of the*



Disabled for the Period Until 2020». Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/245-2011-%D1%80#Text> (in Ukrainian).

10. Sadova, I. I. (2020). Inkluzivna osvita v krainakh Yevropy. [Inclusive education in European countries]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of creative personality formation in higher and secondary schools], № 69, Т. 1, 188–192 (in Ukrainian).

11. Statystychnyi biulleten [statistical bulletin] (2018). *Zakhyst ditei, yaki potrebut osoblyvoi uvahy suspilstva: [Protect children in need of special public attention]*. Kyiv: Derzhstat Ukrainy (in Ukrainian).

12. Yell, M., Rogers, D., Rogers, E. (1998). The legal history of special education, hat a long, strange trip it's been! *Remedial and Special Education*, 19 (4), 219–228.

13. Zahalnodержavna prohrama [Nationwide program]. (2009) «*Natsionalnyi plan dii shchodo realizatsii Konventsii OON pro prava dytyny*» [National action plan for the implementation of the UN Convention on the Rights of the Child]: *Zakon Ukrainy [Law of Ukraine]*, № 1065-VI na period do 2016 roku. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1065-17#Text> (in Ukrainian).



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-4

Doctor of Science (in Pedagogy), Full Professor **LILIYA BARANOVSKA**,
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine
E-mail: liliya03.05@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3437-7995

Postgraduate Student **NATALIIA ZHURAVEL**,
Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Ukraine
E-mail: zhuravelnataliya.89@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7046-8800

LEGISLATIVE SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION IN AUSTRALIA

ABSTRACT

The article examines and analyses legislative support of higher education in Australia and compares it with the educational legislation of Ukraine. It is defined that Australia is a federal country and its education legislation is provided by the National and State Governments. The national government develops the national education policy and substantiates its guiding principles. The federal government is responsible for funding higher education and provides additional funding to the states. State and territory governments control all aspects of education except universities. The laws in this country are effective. In education, they are focused on improving the quality of professional training, forming such competences of higher education students that employers expect and that are appropriate for workplaces. Higher education in Australia is provided by universities and colleges, as well as institutions of the state-controlled TAFE (Technical and Further Education) system. Universities in Australia provide theoretical training for higher education applicants. Vocational education, focused on the development of specific skills for activities in a specific workplace, is provided by TAFE institutions. Their programmes are developed in partnership with business and industry communities.

In addition to the public TAFE system, there are also private vocational colleges. The legislative framework of higher education in Australia includes: Australian Education Act, Higher Education Act, Higher Education Support Act, Australian Qualifications Framework, Training Packages.

The latter outline the standards of professional skills that can be used to train and assess the competences of education seekers. Training Packages were developed in the process of national consultations with industry. Their goals are to determine the match between the demand for qualifications and the supply; encourage the development of a flexible and relevant workforce and training; ensure national recognition of professional and technical training results; support people in the choice of education and career.

Keywords: *higher education, Australia, legislative support, Australian education acts, Australian Qualifications Framework, Training Packages.*

ЗАКОНОДАВЧИЙ СУПРОВІД ВИЩОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу законодавчого супроводу вищої освіти Австралії та її порівнянню з освітнім законодавством України. Австралія є федеральною країною,



тобто освітнє законодавство продукується Національним урядом та урядами штатів. Національний уряд розробляє національну освітню політику й обґрунтовує її ключові принципи. Федеральний уряд відповідає за фінансування вищої освіти та надає додаткове фінансування штатам. Уряди штатів і територій керують усіма, за винятком університетів, аспектами освіти. Закони в цій країні є дієвими. В освіті вони зорієнтовані на підвищення якості професійної підготовки, формування таких компетентностей здобувачів вищої освіти, на які очікують роботодавці, і які є відповідними робочим місцям. Вища освіта в Австралії надається університетами і коледжами, а також установами контрольованої державою системи TAFE. Університети Австралії здійснюють ґрунтовну теоретичну підготовку здобувачів вищої освіти. Професійна освіта, зорієнтована на вироблення конкретних навичок для діяльності на конкретному робочому місці, надається закладами TAFE. Їхні програми розробляються у співдружності з бізнесовими та промисловими колами.

Крім державної системи TAFE, існують і приватні коледжі професійної освіти. До законодавчої бази вищої освіти Австралії належать: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act), Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act), Австралійська рамка кваліфікацій (Australian qualifications framework), Навчальні пакети (Training Packages). Останні окреслюють стандарти професійних навичок, які можуть бути використані для навчання та оцінки компетентностей здобувачів освіти. Навчальні пакети були розроблені в процесі національних консультацій з промисловими підприємствами. Їхні цілі полягають у визначенні відповідності між попитом на кваліфікацію та пропозицією; забезпеченні національного визнання результатів професійно-технічної підготовки; підтримці людей у виборі освіти та професії.

***Ключові слова:** вища освіта, Австралія, австралійські закони про освіту, Австралійська рамка кваліфікацій, навчальні пакети, законодавчий супровід.*

INTRODUCTION

"The oldest continent", "the last of the lands" and "the last frontier" – these descriptions symbolize the admiration of the world for the country, which in a relatively short period of time managed to transform from one of the colonies of the British Empire into the state that is included in the top 5 countries-providers of educational services. This is the country in which the standard of living is considered one of the highest in the world, where laws work not on paper, but for people and their well-being. All this is about Australia – the "green continent", which conquered with its purposefulness, modernity, human centricism, respect for historical heritage and the introduction of the most progressive and effective innovations in many spheres of life.

An equally important feature of modern Australian society is the representation of a wide range of cultures originating from many countries; a development derived from immigration transforming the strong Anglo-Celtic orientation of Australian culture. Of course, assimilation is rarely a quick and easy process. Minority rights, multiculturalism and racial issues play a significant role in contemporary Australian politics, which in turn demonstrates a high level of legislative support for these concerns today. It is worth noting that without a strong legislative framework and a stable executive power, the rapid development of all spheres of the country's life would be impossible, so it is appropriate to study and present one of the most important aspects of progress – educational sector. Australian higher education is innovation, a variety of educational programmes, a flexible



educational schedule, future employment, lifelong learning, prospects for scientific research and, of course, the fundamental legal basis on which everything is based. Evidence of the high quality of education in Australian universities is the fact that according to the number of foreign students, the country ranks the fifth place in the world after the USA, Germany, Great Britain and France (Sbruieva, 2004).

THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the article is to carry out an analysis of the legislative framework of the organization of higher education in Australia and the main legislative acts that regulate the domestic system of higher education, which will allow to identify positive foreign experience that can be applied to improve the training of specialists in Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

Every year, the interest in studying Australian higher education only grows, and the reason is connected with the high indicators of the quality of education, the prestige of obtaining educational degrees of all levels. Today, many scientists have already devoted their scientific activities to the coverage of various aspects of the formation and development of education in Australia. They are: M. Absalom, M. Barker, O. Bondarchuk, G. Croucher, A. Daly, M. Debych, K. Elliott, L. Hlushok, F. Huang, Yu. Kobyuk, L. Kostina, S. Kyrychenko, L. Movchan, A. Sbruyeva, G. Slozanska, K. Sugimoto, K. Vadura, G. Yaremko, and E. Yenken.

Fundamental studies in the field of reforming Australian higher education are the works of leading scientists D. Anderson, P. Baldwin, P. Carmel, D. Gibson, G. Harman, K. McInnis, F. Naryn and others. Researcher N. Pasko (2013) analyzed the principles of reforming higher education in Australia in early 21st century. The experience of reforming higher education in Australia and Ukraine was also compared.

S. Kyrychenko (2016) has analysed theoretical and methodological principles, state and development trends of work with gifted children in the education system of Australia. Besides, the ways of using this experience in the national education system of Ukraine have been described. Scientist O. Bondarchuk (2015) analyzed the nature of reforms in the content of general secondary education in Australia, determined the scientific and practical value of Australian experience for solving the issues of modernization of the content of school education in Ukraine. T. Semenchenko (2014) focused his attention on the organizational model of teacher training in Australia. Educational institutions of professional pedagogical training, state bodies and professional associations have also been presented as institutions that determine the direction of Australia's educational policy.

J. Vaughan (2020) covered an interesting and relevant issue for the Australian continent – the linguistic “ecology” of Australia in the 21st century, which is characterized by considerable diversity and rapid changes. “... the continent is home to about 25 million people, almost 4% of whom are aboriginal, who use a wide variety of languages: traditional aboriginal languages, recent inhabitants’ languages from around the world (such as creoles) and mixed languages, as well as many embryonic localized ones” (Vaughan, 2020). Scientists have analyzed certain aspects of higher education in Australia. The study of the legislative framework of this country, which regulates the processes characteristic of the system of higher education, will help to understand the main directions of its modern strategy, the requirements for those obtaining educational levels, the specifics of the selection of the content of their studies.

A set of scientific methods was used to prepare the article. They include theoretical methods, in particular analysis, synthesis, comparison, generalization, specification, which



provided the possibility of formulating initial provisions, highlighting the main ideas related to the functioning of the legislative framework of higher education in Australia and Ukraine, as well as specifically scientific ones: chronological and cause-and-effect analysis, which contributed to the study of the problem of legislative provision of higher education systems of the two specified countries.

RESULTS

Australia, or the Commonwealth of Australia, has a federal form of government with the national government of Australia and individual state governments (New South Wales, Victoria, Queensland, South Australia, Western Australia and Tasmania). Each state has a constitution, and the operation of its government is characterized by a certain degree of sovereignty. Australia, being historically a part of the British Empire and now a member of the Commonwealth, is a prosperous and independent country.

Ukraine was also a part of the Russian Empire for centuries; during the late 20th century, the Ukrainian Soviet Socialist Republic had the status of one of the 15 republics of the Soviet Union, which, in turn, determined the dependence of the republican educational legislation on the course of the totalitarian state. Since 1991, Ukraine has been a sovereign and independent, social, legal state, which is enshrined in its main law, the Constitution of Ukraine. This law establishes that Ukraine's sovereignty extends to its entire territory. It is a unitary state, which does not and cannot have any territorial entities that have the characteristics of a state. Ukraine is a republic where the bearer of sovereignty and the only source of power is the people. In our country, state power operates on the basis of its division into legislative, executive and judicial. The only body of legislative power in Ukraine is the parliament – the Verkhovna Rada of Ukraine, it is the deputies of this body who reviewed and adopted the laws regulating the development of higher education in the country – the Law of Ukraine “On Education”, Law of Ukraine “On Higher Education” (Konstytutsiia Ukrainy – Rozdil I, 1996).

The Cabinet of Ministers of Ukraine is the highest body of executive power. It coordinates the work of ministries and other bodies of executive power, in particular the Ministry of Education and Science of Ukraine, which determines the strategy of professional training of specialists in the conditions of integration into the world educational and scientific environment, approves state standards of higher education in all educational degrees, determines the requirements for accreditation, licensing of educational programs, for attestation of subjects of the educational process (Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. № 630, 2014).

In the second half of the 20th century, the Australian government took a course to create a unified national system of higher education. The government negotiated directly with higher education institutions without the traditional buffer of advisory councils and moved directly to merging institutions to rationalize the education system. The organizational rationale was based on including higher education in the national economic interest, and the strategies would link higher education to the learning needs of the economy. Systematicity, efficiency and performance indicators, as well as signs of privatization (private university, payment of higher education) characterized the political orientation of education development in this country.

The Constitution of Australia, like the Constitution of Ukraine, is a significant document for the development of higher education. However, in the analyzed country, it can be considered as a mixture of the constitutional forms of the United Kingdom of Great Britain and the United States of America. It was adopted in 1900 and entered into force in



1901. Australia has adopted the British parliamentary model: the governments of the Australian Commonwealth and Australian states are elected by members of parliament. Like the United States of America, Australia is a federation. The duties of the federal government and the division of powers between the Commonwealth and the states are set out in a written constitution. According to the constitution, the federal government is responsible for defense, foreign policy, immigration, etc. Those powers, not granted by the constitution to the federal government (“residual powers”), are vested in the states, which are responsible for justice, education, health care. Although the British monarch (King Charles III) is Australia’s official head of state, his functions are almost entirely formal and, except when the monarch is in Australia, his functions are performed by the governor-general (David Hurley) and state governors (Powell, 2023).

Higher education in Australia is managed by the Ministry of Education, Science and Training. The general legislative principle of the functioning of educational systems of states and territories is equality of access to all levels of education. The implementation of this principle is facilitated by such federal legislative acts as “On the Prohibition of Racial Discrimination” (1975), “On the Prohibition of Discrimination on the Basis of Sex” (1984), “On Human Rights and Equality of Opportunities” (1986). Federal education development programmes in the 1990s – early 21st century are set forth in such documents as the “Hobart Declaration” (1989) and the “Adelaide Declaration” (1999). Regarding the last declaration, its strategic orientations are: full development of talents and abilities of all students; education that develops the ability to analyze and solve problem situations, form the ability to communicate and organize collective activities; optimism and a high level of confidence in one’s abilities and the ability to achieve success in life; sense of moral and civic responsibility; competences that enable successful employment; skills of creative and effective use of ICT; environmental awareness; healthy lifestyle skills (Sbruieva, 2004).

In Ukraine, in modern conditions, the higher education system is managed by the Ministry of Education and Science of Ukraine (MES). Its activities are regulated by the “Regulations on the Ministry of Education and Science of Ukraine” (2014). The main tasks of the ministry related to the system of higher education include: ensuring “the integration of national education and science with strict adherence to the principles of preservation and protection of national interests”; definition of “prospects and priority areas of development of higher education”; development of the “strategy and programme for the development of higher education”; organization of “development and approval of state educational standards for specific professions”, “development and approval of conditions for admission to institutions of higher education”, organization and coordination of “innovative activities in the field of education and science, scientific and scientific and technical activities”, ensuring “integration of domestic science into the world scientific space while preserving national priorities” and others. The main principles of activity of the Ministry of Education and Culture (they are declared as values) are: people-centeredness, rule of law, academic integrity, academic freedom, transparency and openness, responsibility and accountability, professionalism and continuous improvement.

Higher education in Australia is provided in universities and colleges, as well as in institutions operating as part of the state-controlled TAFE (Technical and Further Education) system. Universities in Australia provide a wide range of theoretical training for students of higher education. Vocational education is provided mainly within the TAFE which is a public system in Australia that provides post-secondary education in professional fields such as beauty, design, childcare, accounting, business, recruitment, IT and many



others. In institutions belonging to TAFE, education is focused on the development of specific skills necessary for activities in a specific workplace. TAFE institutions operate throughout Australia, although more and more courses are available online. There are also blended learning options that combine both online and face-to-face learning. In 2020, 3.9 million students studied on these courses and received the desired specialization. TAFE programmes, developed in partnership with the business and industry communities, provide the opportunity to obtain professional qualifications at various levels that meet the requirements of the labor market. In addition to the state TAFE system, there are also private colleges of professional education (Reiners, 2022).

The country's legislation stipulates that state and territory governments govern all aspects of education except universities. The federal government is responsible for funding higher education and provides additional funding to the states. The national government also develops the national education policy and establishes the guiding principles.

Most of Australia's older public universities were founded in the colonial era, and all were formed before the First World War. These are the universities of Sydney (1850), Melbourne (1853), Adelaide (1874), Tasmania (in Hobart, 1890), Queensland (Brisbane, 1909) and Western Australia (Perth, 1911). The Australian National University of Canberra as a science-oriented institution was founded by the federal government in 1946.

In Ukraine, the foundations for the formation of the higher education system were laid much earlier than in Australia. The development of higher education in our country is closely related to the history of the Ukrainian people. In view of this, the role of brotherhoods – organizations of a religious nature (founded in the 11th century) is special. Their activity became especially active after the union of 1596, when a conflict arose between Orthodoxy and Catholicism. This event caused a religious controversy and became the basis for the formation of a national school, in particular a higher school with a religious bias. The first Ukrainian higher education institution was the Ostroh Academy, founded on the funds and initiative of the Volyn magnate Prince Vasyl-Kostyantyn Ostrozky in 1576. The activity of the Ostroh Academy was based on what was traditional for medieval Europe, but quite unusual for Ukrainian schooling, namely the study of seven liberal arts: grammar, rhetoric, dialectic, arithmetic, geometry, music, astronomy, as well as more sophisticated sciences – philosophy, theology, medicine. Academy students mastered five languages: Slavic, Polish, ancient Hebrew, Greek, and Latin. The uniqueness of this institution was revealed in the original combination of two types of cultures: Byzantine and Western European. The renaissance of Ukrainian culture is associated with the Ostroh Academy. The second higher education institution of Ukraine was the Kyiv-Mohyla Academy (1615–1817). It responded to the requests and needs of the spiritual life of the Ukrainian people during the period of radical worldview and socio-political changes, the people's liberation struggle, the formation of the national church and state. The study programme was similar to the programmes of Western European universities. Education was conducted in Latin, Greek, and Polish. The founder of the academy, Petro Mohyla, trained professors for teaching at foreign universities. The collegium itself trained teachers, statesmen, highly educated theologians. In the early 18th century more than 2,000 students studied at the academy. Among them were future contenders for the royal crowns of European countries. About 100 foreign citizens studied at the institution every year: Serbs, Bulgarians, Romanians, Moldovans, Poles, Greeks (Kyrychenko, 2016). The democratic nature of the institution was manifested in the fact that representatives of various states and nations had the right to study here. Six hetmans of Ukraine (Ivan Vyhovskyi, Ivan Mazepa,



Pylyp Orlyk, Pavlo Polubotok, Ivan Samoilovych, and Yurii Khmelnytskyi) were educated in this institution. In the western territories, the role of Lviv University was significant in the development of higher education. It was created in 1661 to strengthen the Polonization of the Ukrainian population. It was a classical university and it consisted of four faculties: theological, philosophical, legal, and medical. The gymnasium was part of the university. For more than 80 years, teaching was carried out in Latin, and then in German. Kharkiv University was founded in 1805 on the territory of Ukraine, which was a part of Russia. It was founded by the famous scientist-inventor, educational and public figure Vasyl Karazin (a Ukrainian) – a determined opponent of serfdom. According to the university charter, the institution was given partial autonomy (Ukrainian almanacs, ethnographic collections were published). Kyiv University was opened on July 15, 1834. Initially, there was only one faculty – philosophical, which had two departments – historical and physical/mathematical. Professors of different nationalities worked at the university – Poles, Russians, Germans. The names of Taras Shevchenko, Volodymyr Antonovych, Dmytro Bagaliya, Mykhailo Drahomanov, Mykhailo Starytskyi are associated with the activities of the university. V. Vernadskyi, D. Trave, and M. Zerov taught at the university (Baranovska, 2013).

Today, there are numerous higher education institutions in Ukraine, which train specialists in various specialties at two educational levels. There is a network of classical universities and branch higher education institutions. In wartime conditions, institutions that train specialists for the defense of Ukraine became especially relevant: military institutes, academies, universities, especially universities of internal affairs and National Guard; academies of ground forces, air forces, border guard, etc.

There are about 38 higher education institutions in Australia that receive grants from the Department of Education, Training and Youth Affairs. It is substantial that the Government is satisfied that any taxpayer-funded resources and materials meet the purpose and public expectations of Commonwealth spending. The education sector ranks second among government grants, which certainly indicates an interest in the development and support of the future generation, especially its educational and professional component. To achieve this, the Department of Education uses a Quality Assurance System to provide the appropriate level of information and educational materials developed under any grant. There is also the Australian School of Film, Television and Radio, the National Institute of Dramatic Arts and the Australian Defense Force Academy. They operate two private universities – Bond University in Queensland and the University of Notre Dame in Western Australia. With the exception of the Australian National University and the Australian Maritime College, universities operate under their own state and territory laws and are considered autonomous institutions (Powell, 2023).

The legislative framework that regulates the educational process in Australia includes: the Australian Education Act, the Higher Education Act, the Higher Education Support Act, the Australian Qualifications Framework, and Training Packages.

The Australian Education Act (2013) came into force on January 1, 2014. Under this Act, Commonwealth entities receiving funding (state and territory governments) must continue to comply with the conditions of financial assistance set out in the Act. The law also states that the quality of education should not be limited by family income, personal circumstances or school location, especially for schools in remote areas of the country. A high-quality Australian education system creates a highly qualified and successful workforce, which leads to the prosperity of the state (Australian Education Act, 2013).



The Higher Education Act (2001) was passed in 2001 to replace the 1988 Act. It states that the Minister must review the Act every five years from the date of enactment to determine whether the policy objectives of the Act remain valid, and whether the terms of this law ensure the achievement of the objectives. The Act provides for the recognition of Australian and overseas universities and institutions of higher education, the accreditation of courses of study and the approval of universities and institutions of higher education for the purposes of certain Commonwealth laws (Australia. Parliamentary Counsel № 102, 2001).

The Higher Education Support Act (2003) provides the support of higher education characterized by quality, diversity and equality of access, contributing to the development of the cultural and intellectual life of the continent, satisfying social and economic connections, supporting the goals of universities aimed at strengthening Australia's knowledge base and strengthening the contribution of research capabilities to national economic development and, most importantly, supporting students pursuing higher education. The Australian Qualifications Framework (2013) is a document on the national policy for the regulation of qualifications in Australian education and training. It brings together qualifications from each education and training sector into a single comprehensive national qualifications framework. The AQF defines the main characteristics, including required learning outcomes, of the different types of qualifications found in upper secondary education, vocational education and training (VET) and higher education in Australia (Australia. Parliamentary Counsel № 66, 2003; Australian Qualifications Framework, 2013).

A key feature of the Australian national vocational education and training legislation is Training Packages. They offer, in accordance with the qualifications, the standards of professional skills that can be used to train and assess the competences of education seekers. Training Packages were developed in the process of national consultations with industry. Their goals are to determine the match between the demand for qualifications and the supply; encourage the development of a flexible and relevant workforce and training; ensure national recognition of professional and technical training results; support people in the choice of education and career (National Career Institute, 2022).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

In the material proposed above, a general description of Australia's higher education system and its legislative support is carried out. It is established that due to the federal form of government, there is a national government of the Commonwealth of Australia and state governments in the country, which determine the peculiarities of educational legislation, since each state has its own constitution and the activity of the state government is characterized by a certain degree of sovereignty. The historical connection with Great Britain also left an imprint on the structure of the country's higher education and its legislative support. It was found that there are similar laws in Australia and Ukraine that regulate the system of higher education. These are laws on education, on higher education, national qualifications frameworks. In Ukraine, in accordance with specialties, state standards define systems of graduate competences while in Australia this function is performed by Training Packages. Legislative acts of the Australian system of higher education related to the support of higher education, protection of the rights of higher education students, prevention of racial and gender discrimination are relevant in the direction of reforming both the domestic system of higher education in general and its legislation, as well as developing abilities and talents of young people who are getting professional education. The prospect of further research is related to the study of the structure and content of higher philological education in Australian universities.



REFERENCES

1. Australian Education Act. (2013). Retrieved from <https://www.education.gov.au/australian-education-act-2013>.
2. Australia. Parliamentary Counsel №102. (2001). *Higher Education Act*. Retrieved from <https://legislation.nsw.gov.au/view/html/inforce/current/act-2001-102>
3. Australia. Parliamentary Counsel № 66. (2003). *Higher Education Support Act*. Retrieved from <https://www.legislation.gov.au/Details/C2018C00023>.
4. Australian Qualifications Framework. (2013). Retrieved from <https://www.aqf.edu.au/framework/aqf-levels>.
5. Baranovska, L. (2013). *Pedahohika ta psykholohiia vyshchoi shkoly: navchalnyi posibnyk [Pedagogy and psychology of higher education: a study guide]* NAU, Kyiv.
6. Bondarchuk, O. (2015). *Reformuvannia zmistu zahalnoi serednoi osvity v Avstralii [Reforming the content of general secondary education in Australia]*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Ivan Franko Zhytomyr State University. Zhytomyr.
7. Konstytutsiia Ukrainy – Rozdil I [Constitution of Ukraine – Chapter I] (1996). Retrieved from <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-i>.
8. Kyrychenko, S. (2016). *Orhanizatsiino-pedahohichni zasady roboty z obdarovanyimi ditmy v systemi osvity Avstralii [Organizational and pedagogical principles of work with gifted children in the education system of Australia]*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Drahomanov National Pedagogical University. Kyiv.
9. National Careers Institute. (2022). *Training packages*. Retrieved from <https://www.dewr.gov.au/nci/training-packages>.
10. Pasko, N. (2013). Pryntsypy reformuvannia vyshchoi osvity Avstralii [Principles of reforming higher education in Australia]. *Studies in Comparative Education*, 1, 34–45. doi.org/10.31499/2306-5532.1.2011.18572
11. Powell, J. M. (2023). *Australia: An Historical Geography of Modern Australia*. Cambridge University Press.
12. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. № 630 [On the approval of the Regulation on the Ministry of Education and Science of Ukraine. № 630]. (2014). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/630-2014-%D0%BF#Text>
13. Reiners C. (2022). *What is TAFE (Technical and Further Education) and How Can It Benefit You?* Retrieved from <https://www.tafecourses.com.au/resources/what-is-tafe/>.
14. Semenchenko, T. (2014). *Profesiina pidhotovka maibutnikh uchyteliv-filolohiv v universytetakh Avstralii [Professional training of future philology teachers in Australian universities]*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Kharkiv.
15. Sbruieva, A. (2004). *Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.) [Trends in reforming secondary education in developed English-speaking countries in the context of globalization (1990s – early 21st century)]*. Sumy: VAT “Sumaska oblasna drukarnia”. Vydavnytstvo “Kozatskyi val”.
16. Vaughan, J. (2020). *Language Contact and Australian Languages*. Retrieved from https://www.academia.edu/40772862/Language_Contact_and_Australian_Languages.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-5

Кандидат філологічних наук, доцент **ОЛЬГА ДОБРИНЧУК**,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
E-mail: dobrynychuk.olga@ukr.net
ORCID ID: 0000-0002-3304-3811

Кандидат педагогічних наук, доцент **ТЕТЯНА КАЛІНЮК**,
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
E-mail: kalyniuk@kpnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-8696-3286

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ АВТЕНТИЧНИХ КАРИКАТУР: ЗАРУБІЖНІ МЕТОДИКИ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розгляду можливостей формування іноземної комунікативної компетентності засобами автентичних німецькомовних текстів – карикатур. Враховуючи інтереси та потреби сучасного покоління Z, автори демонструють дидактичні переваги використання автентичних карикатур на уроках іноземної мови, зокрема німецької. Зауважено, що автентичні карикатури відображають національний характер носіїв мови та містять великий обсяг лінгвокраїнознавчої інформації, який надзвичайно цінний у вивченні іноземної мови.

Проаналізовано особливості креолізованих текстів та розглянуто переваги їх використання на уроці іноземної мови. З'ясовано, що креолізовані тексти, поєднуючи у собі вербальну та невербальну площини, містять потужний потенціал для формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей, здатні відтворювати особливості мовного середовища, підвищувати рівень мотивації здобувачів освіти, стимулювати до активної діяльності на уроці, розвивати критичне та творче мислення тощо.

Визначено поняття «карикатура», яке розглядається як зумисне пародійне, сатиричне чи гумористичне зображення (переважно графічне) події або людини; різновид графіки. З'ясовано, що головною ознакою карикатури є прихований гумористичний, подекуди іронічний або ж саркастичний характер, а її завдання – візуальний вплив на читача.

Автентична карикатура ілюструє не лише типові ситуації спілкування, містить розмовну лексику, автентичні граматичні конструкції та інші мовні особливості, а й віддзеркалює соціокультурну, морально-етичну інформацію, зокрема культурні реалії країни та народу. У дослідженні продемонстровано послідовність роботи із автентичною карикатурою на уроці німецької мови, які передбачають такі етапи: Beschreibung (опис), Interpretation (інтерпретація), Bewertung (оцінка).

Ключові слова: креолізований текст, візуалізація, вербальна та невербальна частини, гумор, дидактизація, карикатура, урок іноземної/німецької мови.



INTERCULTURAL COMMUNICATION DURING GERMAN LANGUAGE LESSONS BY MEANS OF AUTHENTIC CARICATURES: FOREIGN TEACHING METHODS

ABSTRACT

The article is devoted to consideration of the possibilities of forming foreign language communicative competence by means of authentic German texts – caricatures. Taking into account interests and needs of the modern generation Z, the authors demonstrate the didactic advantages of using authentic caricatures during foreign language lessons, in particular German. It is noted that authentic caricatures reflect the national character of native speakers and contain a large amount of linguistic and regional information, which is extremely valuable while learning a foreign language. Peculiarities of creolized texts are analyzed and advantages of their use during foreign language lessons are considered. It is found out that creolized texts, combining verbal and non-verbal parts, contain a powerful potential for the formation of language, speech and socio-cultural competence and are able to reproduce the peculiarities of the language environment, increase the level of students' motivation, stimulate effective activity in class, develop critical and creative thinking, etc.

The concept of "caricature" is defined, which is considered as a deliberate parody, satirical or humorous image (mostly graphic) of an event or a person; a type of graphics. It is found out that the main feature of a caricature is a hidden humorous, sometimes ironic or sarcastic character, and its task is to have a visual impact on the reader. An authentic caricature illustrates not only typical communication situations, contains colloquial vocabulary, authentic grammar constructions and other language features, but also reflects socio-cultural, moral and ethical information, in particular the cultural realities of the country and people. The research demonstrates the process of using an authentic caricature during a German language lesson, which involves the following stages: Beschreibung (description), Interpretation (interpretation), Bewertung (evaluation).

Keywords: *creolized text, visualization, verbal and non-verbal parts, humor, didacticization, caricature, foreign language/German lesson.*

ВСТУП

Сучасна теорія навчання іноземних мов (ІМ) розглядає текст як основний компонент змісту навчання, який є одиницею і результатом спілкування. Текст сприяє набуттю іншомовної комунікативної компетентності, її складових: лінгвістичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної та соціокультурної. У зв'язку зі змінами в освіті, відбувається перегляд змісту, методів та засобів навчання. Більшість педагогів впевнені, що необхідно шукати нові, більш сучасні та ефективні шляхи у навчанні та викладанні ІМ. Пошук способів оптимальної подачі інформації останнім часом призвів до свого роду вибуху візуальних практик, де візуальний образ домінує над вербалізованими способами передачі інформації. Цим обумовлений той факт, що у сучасній лінгвістиці та лінгводидактиці різко зріс інтерес до іконічного коду, як репрезентанта невербальної комунікації.

Креолізовані тексти, зокрема карикатури, відображають національний характер носіїв мови та містять великий обсяг лінгвокраїнознавчої інформації. У зв'язку з цим, використання подібних матеріалів на уроці німецької мови є вкрай важливим, оскільки вони є зразком сучасної німецької мови. Інформація, яка



представлена у двох площинах (вербальній та іконічній) емоційно забарвлена, завдяки чому вона легше засвоюється здобувачами освіти. Карикатура, як вид креолізованих текстів, містить не лише гумористичну складову, а й певну загадку, для розгадки якої потрібно докласти зусилля: активізувати вже набуті знання, проаналізувати мовну складову карикатури на різних рівнях (семантичному, лексичному, морфологічному тощо), співвіднести вербальну та невербальну складові і зробити висновки, тобто вірно інтерпретувати зміст карикатури.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у дослідженні зарубіжних методик використання автентичних карикатур як засобу формування іншомовної комунікативної компетентності здобувачів освіти на уроках німецької мови.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Креолізовані тексти та їх дидактичний потенціал є предметом обговорення серед вітчизняних та зарубіжних науковців, педагогів, вчителів. Зауважимо, що більшість наукових праць присвячена використанню коміксів та рекламних текстів на уроках ІМ (Л. Байдук, О. Кречотень, М. Brinitzer, S. Jögi, K. Kuzminykh, M. Laidvee, K. Lina, R. Palandt, O. Parajdi, I. Velica та ін.), однак методика використання саме карикатур залишається недостатньо дослідженою, хоча і є об'єктом наукових доробок у контексті вивчення історії та політології (П. Мороз, L. Frick, R. Utri, R. Weber).

У роботі використовуються теоретичні методи дослідження (аналіз, пояснення, порівняння, узагальнення та систематизація) для вивчення наукової та науково-методичної літератури і визначення сутності, типології та дидактичного потенціалу креолізованих текстів, зокрема карикатури, а також практичні методи (моделювання уроку) для наочної демонстрації можливостей використання автентичного тексту (каркатури).

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Наразі візуальна інформація, ілюстрування, паралінгвістичні письмові засоби є найважливішими елементами текстотворення. Візуалізація відіграє важливу роль для розвитку особливого сприйняття об'єктів дійсності і є стимулом для виникнення нових форм передачі інформації. Зображення вже не просто ілюструє вербальний текст, а включається до його семантики. Ю. Кононець стверджує, що «візуалізація повідомлення – прояв загальної тенденції до естетизації зображення і одночасно прояв інтермедіального характеру нашої комунікації. Текст у багатьох його формах існування сприймається як єдність мовної одиниці та картинки, яка є супутньою до тексту. Вербальне та візуальне поєднуються в когерентне ціле» (Кононець, 2010).

О. Завадська наголошує на тому, що «у сучасній міжкультурній комунікації постійно зростає роль полікодових (креолізованих) текстів, де іконічні засоби разом з вербальними відтворюють картину світу, шкалу цінностей, естетичні ідеали нації. Креолізовані тексти набувають усе більшого поширення в сучасній комунікації і є одним з найбільш успішних її засобів» (Завадська, 2016).

Науковець Н. Сем'ян переконаний, що «дослідження креолізованих текстів набувають особливого значення, оскільки креолізовані тексти, які спрямовані на досягнення поставлених педагогічних цілей, – це не лише традиційні підручники, а й дії та мовлення вчителя, а також мультимедійні тексти та технічно опосередковане міжкультурне спілкування» (Сем'ян, 2021).

Комунікативна методика викладання ІМ орієнтована на створення комунікативних ситуацій, максимально наближених до реальності (Кречотень,



Байдак, 2019). Особливостями креолізованих текстів є те, що вони відображають національний характер носіїв мови (зовнішність, цінності, манеру поведінки, спілкування тощо) та події реального життя (історичні предмети матеріальної культури, побут, політичні реалії країни тощо); є джерелом лінгвокраїнознавчої інформації. В креолізованих текстах використовуються мовні засоби розмовного стилю, а також граматичний та лексичний матеріал різних сфер. Важливою особливістю креолізованих текстів є те, що представлена у двох площинах (вербальній та іконічній) інформація спрощує її сприйняття (Brinitzer, 2015; Kuzminykh, 2014).

Використання креолізованих текстів у навчанні ІМ сприяє вирішенню таких завдань: формування мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетентностей; відтворення мовного середовища; підвищення рівня мотивації; формування моральних норм; створення сприятливої робочої атмосфери в класі/аудиторії; стимулювання активної творчої діяльності; різноманітність форм, способів та прийомів навчання. З огляду на зазначене, вважаємо, що креолізований текст є найбільш вдалим матеріалом для навчання ІМ сучасного «покоління візуалів» (Laidvee et al., 2019).

Одним із різновидів креолізованого тексту є карикатура, яка у традиційному розумінні представляє викривлене, спотворене зображення предмета чи людини. Поняття «каркатура» (італ. caricatura, від caricare – перевантажувати, перебільшувати) трактується як «зумисне пародійне, сатиричне чи гумористичне зображення (переважно графічне) події або людини; різновид графіки. У карикатурах використовують засоби гумору, гротеску, сатири, шаржу» (Енциклопедія сучасної України). У карикатурах реальність та зображувальне не збігаються. Тексти або підписи часто зведені до мінімуму, оскільки основне завдання – візуальний вплив на читача. Об'єктом карикатури можуть бути будь-які соціальні, суспільно-політичні, побутові явища, реальні особи чи характерні типи людей. Каркатура, на думку багатьох дослідників, як «гумористичний» жанр створюється за допомогою прийому перебільшення, вона поєднує реальне та ірраціональне, повчає та виховує, вона завжди або агітує, або протестує, засуджує або висміює, неодмінно створюючи комічний ефект (Федік, 2021).

Як стверджують зарубіжні методисти, «каркатури – це мовчазні імпульси. Їх треба змусити «заговорити». Вони можуть використовуватися на будь-яких етапах навчання, у контексті різноманітних тем, а також у позашкільній освіті» (Frick & Weber, 2005).

Методична цінність каркатури полягає у створенні яскравого образу, влучній оцінці явища чи події. Зміст більшості каркатур зрозумілий старшокласникам. Проте, слід наголосити учням, що каркатури, зазвичай висловлюють думки щодо події, а не фактичну інформацію (Мороз, 2013). Саме тому ми наголошуємо, що каркатура – це своєрідна загадка, для вирішення якої необхідно докласти зусилля. Подолавши неоднозначність, яка закладена в каркатурі, стає зрозумілим, чому вона смішна. Каркатура не дає вичерпної інформації, але завжди передає «лише» влучну думку художника.

R. Utri вважає, що каркатури на уроці ІМ можуть стати засобом для розвитку міжкультурної компетентності, тобто засобом пізнання та розуміння іншої культури (Utri, 2013). Автентичні каркатури пов'язані з культурними реаліями країни, мова якої вивчається; покликані привернути увагу до таких тем, як расизм, дискримінація, стереотипи та упередження, міграційні явища, мультикультурне співіснування тощо. Їх обговорення, на думку дослідника, може сприяти позитивному розвитку міжкультурної компетентності. Для того, щоб зрозуміти, чому

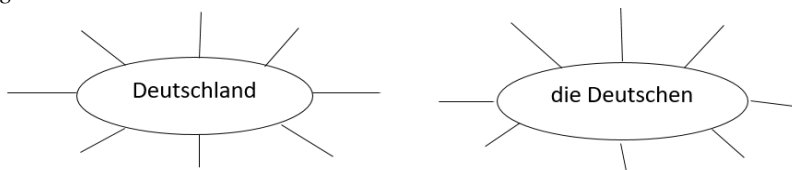


це смішно/іронічно/саркастично, представнику української лінгвокультурної спільноти, потрібно поринути у світ німецької національної свідомості (Palandt, 2014).

Роботу з карикатурами пропонуємо починати з детального аналізу зображення. Однак при цьому розглядаємо зображення не окремо від тексту, як це можна робити, опрацюючи меми чи рекламу. Важливе значення має правильне розуміння сенсу карикатури. З огляду на це, пропонуємо таку послідовність роботи: Beschreibung, Interpretation, Bewertung.

Запропонована нами карикатура може використовуватися під час вивчення тем «Deutschland», «Stereotypen über Deutschen» тощо. На дотекстовому етапі вчитель має активізувати знання учнів про Німеччину:

1. Womit assoziiert ihr die Wörter "Deutschland" und "die Deutschen"? Ergänzt das Diagramm.



2. Seht euch das Bild an. Beschreibt das Bild. Stellt einander die Fragen mit Wer? Wann? Warum? Wo? Was? Wie? Wem? Можливі запитання:

- Wer ist auf dem Bild?
- Wo ist die Person?
- Was macht sie?
- Welche Laune hat die Person?
- Welche Jahreszeit ist es auf dem Bild? etc.



Коментар: для опрацювання зображення ефективною буде робота в парах.

3. Antwortet auf die Fragen.

- Was/Wer ist auf der Karikatur zu sehen?
- Welche Bildelemente fallen euch auf?
- Welche Zeichen oder Symbole könnt ihr erkennen?
- Woher wissen wir, dass auf der Karikatur ein Deutscher dargestellt ist?

Коментар: після обговорення зображення у парах вчителю варто переконатися, чи досить детально учні роздивилися картинку і чи звернули увагу на дрібниці, які допоможуть зрозуміти зміст карикатури (колір парасольки та напис на газеті).

4. a) Lest die Aussage des Menschen: ernst, lustig, faul, aufgeregt.

Boah, was 'ne Hitze! Und gerade heute wollte ich mich mal bewegen

b) Erklärt, welche Intonation passt zu der Situation am besten.

Коментар: опрацювання та співвіднесення вербальної частини карикатури із невербальною. Учням пропонується фонетична вправа (тренування інтонації).

5. Wie versteht ihr die Wörter «Boah», «'ne», «mal»? Übersetzt die Aussage auf Ukrainisch. Beachtet dabei den Sprachstil!

Коментар: оскільки вербальна частина представлена у розмовному стилі, варто запитати учнів, чи зрозуміли вони слова: «Boah», «'ne», «mal» та



запропонувати власний переклад фрази з карикатури, враховуючи особливості української розмовної мови.

6. *Interpretation. Welche Antwort passt besser? Begründet eure Wahl.*

1. Wer wird thematisiert?

- a) *ein typischer Deutsche;*
- b) *eine Person, die faul ist;*
- c) *eine Person, die leere Versprechungen macht.*

2. Was will der Zeichner erreichen?

- a) *uns belehren;*
- b) *uns unterhalten;*
- c) *uns zum Handeln motivieren.*

3. Was ist die Gesamtaussage?

- a) *Wir sind alle verschieden;*
- b) *Wir müssen keine leere Versprechungen machen;*
- c) *Was in der Zeitungen geschrieben ist, ist nicht immer die Wahrheit.*

4. An wen richtet sich die Karikatur?

- a) *an Deutschen;*
- b) *an alle;*
- c) *an Jugendlichen.*

Коментар: для інтерпретації змісту карикатури можна запропонувати запитання із варіантами відповідей.

7. *Bewertung. a) Schreibt einen Aufsatz zu einem der folgenden Themen:*

- *Wie findest du diese Karikatur?*
- *Stereotypen über die Deutschen: Was ist deine Meinung?*
- *Leere Versprechungen in meinem Leben.*

b) *Schreibt eine ausgedachte Lebensgeschichte der Person aus der Karikatur.*

c) *Schreibt ein Interview mit der Person aus der Karikatur und spielt ihn vor der*

Klasse.

Коментар: після детальної інтерпретації тексту, учням можна запропонувати письмові завдання, які передбачатимуть оцінку карикатури в усній чи письмовій формах.

Вправ для творчого етапу ми не пропонуємо, адже, на нашу думку, жанр карикатури є складним, і творчі завдання, на кшталт створити власну карикатуру, можуть бути занадто складними для багатьох учнів, адже важливим є не лише творчі здібності у малюванні, а й створення гумористичного, іронічного, саркастичного ефекту завдяки поєднанню зображення та тексту.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Проведене дослідження свідчить, що зарубіжні практики використання креолізованих текстів на уроці німецької мови мають великий потенціал для формування іншомовної комунікативної компетентності. Автентична карикатура як джерело соціокультурної інформації є засобом розвитку мотивації та підвищення інтересу до вивчення іноземних мов, німецької зокрема, а її гумористичний характер викликає емоційне ставлення до матеріалу, який вивчається. Методично коректне опрацювання іконічного та вербального компонентів карикатур у їх взаємозв'язку сприятиме ефективності вивченню німецької мови.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду використання дидактичних можливостей інших видів креолізованих текстів, зокрема дудлів та демотиваторів.



ЛІТЕРАТУРА

1. Завадська, О. В. (2016). Феномен креолізованого тексту: актуальна проблема сучасних лінгвістичних досліджень. *Лінгвістичні дослідження*, Вип. 43, 163–169.
2. Карикатура. *Енциклопедія сучасної України*. Режим доступу <http://surl.li/hmffy>.
3. Кононець, Ю. В. (2010). Вербально-візуальна єдність полікодових текстів *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики*, Вип. 18, 186–192.
4. Крекотень, О. В., Байдак, Л. І. (2019). Технологія використання рекламних текстів на занятті з іноземної мови. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*, Вип. 47, 136–140.
5. Мороз, П. В. (2013). Використання карикатур в шкільному підручнику історії (методика роботи в умовах дослідницького навчання). *Проблеми сучасного підручника*, Вип. 13, 147–167.
6. Сем'ян, Н. В. (2021). Використання креолізованого тексту як навчального засобу на уроках англійської мови в закладах середньої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 31, 62–65.
7. Федік, Ю. М. (2021). Ключові підходи до дослідження сучасних англійських карикатур. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*, 2, т. 32 (71), 224–229. DOI: <https://doi.org/10.32838/2710-4656/2021.2-1/38>
8. Brinitzer, M. (2015). *Zack. Deutsch lernen mit Comics*. Stuttgart: Klett Sprachen GmbH.
9. Frick, L., Weber, R. (Red.) (2005). *Gegen den Strich – Karikaturen zu zehn Themen*. Stuttgart: Neckar-Verlag GmbH.
10. Kuzminykh, K. (2014). Comics und graphic novels im multikulturellen Deutschunterricht. *Glottodidactica*, 41/2, 75–86.
11. Laidvee, M., Lina, K., & Jõgi, S. (2019). Produktwerbung auf Deutsch. *Septentrio Educational*, 1. DOI: <https://doi.org/10.7557/8.5196>
12. Palandt, R. (2014). Comics Geschichte, Struktur, Interpretation. In: M. Hieronimus (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht (Materialien Deutsch als Fremdsprache)*, Bd. 90, 77-118. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Genommen von https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-174-0/Matdaf90_/Hieronimus_978-3-86395-174-0.pdf?sequence=4&
13. Velica, I., Parajdi, O. (2010). Werbung im Unterricht. In: M. Cluj (Ed.), *Werbung. Die alltägliche Macht der Sprache*, 155-178.
14. Utri, R. (2013). Das interkulturelle Potenzial von Karikaturen im DaF-Unterricht. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, tom XXXXII, 35-45. Genommen von <http://surl.li/htdmr>.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-6

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

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

INTRODUCING ACTIVE LANGUAGE LEARNING TECHNIQUES INTO A VIRTUAL CLASSROOM: REFLECTION ON THE AMERICAN PRACTICES

ABSTRACT

The paper considers American active learning (AL) practices that can be used in a virtual language learning classroom in Ukrainian higher education institutions to encourage students' engagement, collaboration and evaluate their performance. The authors study the concept of AL, its main techniques and peculiarities of application; outline technologies and tools that have the potential to influence active language learning (ALL) in a virtual classroom; define the techniques that can be used to promote ALL in a virtual classroom (polls and surveys, discussions and forums, case studies, interactive lectures, simulations and games, collaborative projects, personalized learning).

Particular attention is paid to online AL strategies applied by Columbia University and Cornell University (USA). Here belong Online Polling, Think-Pair-Share, a Minute Paper, Small Group Discussion and Short Student Presentation strategies, each of them requiring appropriate online learning platforms, services and tools for its effective implementation. They include Zoom videoconferencing platform with its breakout rooms, polling, screen sharing, whiteboard and nonverbal feedback features, Poll Everywhere, CourseWorks Quiz, Canvas Quiz features, collaborative online tools such as LionMail (Google) Docs, Sheets, Slides, etc. Another important issue considered in the paper is assessment and evaluation of students' progress in AL.

Assessment techniques used in Cornell University comprise Grading Rubrics, plagiarism detection, self-assessment, peer assessment, surveys and classroom polling. In this context, Canvas Rubrics, Canvas Assignments, FeedbackFruits, Gradescope, Qualtrics, Turnitin can be used as effective assessment tools. The authors conclude that the main advantages of ALL are its flexibility, collaborative learning opportunities, customization options, access to online resources while its challenges involve lack of face-to-face interaction, technical difficulties, high pricing plans for some online services and tools, variety of distractions such as social media, email, or other online activities, and limited learning environment.

Keywords: *active language learning, virtual classroom, active learning technique / strategy, online learning platforms / tools, assessment.*



ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ МОВИ У ВІРТУАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

АНОТАЦІЯ

У статті розглядається американський досвід активного навчання (АН), який може бути використаний у віртуальному освітньому середовищі для вивчення мови в українських закладах вищої освіти з метою заохочення студентів до взаємодії, співпраці та оцінювання їх успішності. Автори досліджують поняття АН, його основні прийоми та особливості застосування; характеризують технології та інструменти, які можуть впливати на активне навчання мови (АНМ) у віртуальному освітньому середовищі; визначають ефективні методи АНМ онлайн (опитування, дискусії та форуми, тематичні дослідження, інтерактивні лекції, симуляції та ігри, групові проекти, персоналізоване навчання). Особливу увагу приділено стратегіям АН онлайн, які застосовуються Колумбійським і Корнельським університетами (США). Сюди входять стратегії онлайн-опитування, обговорення у парах, однохвилинної письмової роботи, обговорення в малих групах, короткої презентації. Кожна з них потребує відповідних навчальних онлайн-платформ, сервісів та інструментів для її ефективного впровадження, а саме: платформи для відеоконференцій Zoom з функціями розподілу на «сесійні зали», проведення опитувань, невербального зворотнього зв'язку, трансляції екрана та інтерактивною дошкою; засобів для онлайн-опитувань на зразок Poll Everywhere, CourseWorks Quiz, Canvas Quiz, онлайн-інструментів для колаборативного навчання, таких як LionMail (Google) Docs, Sheets, Slides. У статті також розглядається проблема оцінювання успішності студентів під час АН. Досліджено методи оцінювання, які використовуються в Корнельському університеті: рубрики оцінювання, перевірка на плагіат, самооцінювання, взаємооцінювання та онлайн-опитування. У цьому контексті ефективними інструментами оцінювання є Canvas Rubrics, Canvas Assignments, FeedbackFruits, Gradescope, Qualtrics та Turnitin. Автори роблять висновок, що основними перевагами АНМ є його гнучкість, колаборативність, індивідуалізація, доступ до онлайн-ресурсів, тоді як його недоліки полягають у відсутності очної комунікації, технічних труднощах, високій цінній політиці для використання окремих онлайн-сервісів та інструментів, ймовірність відволікань на соціальні мережі, електронну пошту тощо, а також обмеженість навчального середовища.

Ключові слова: активне навчання мови, віртуальне освітнє середовище, технологія / стратегія активного навчання, онлайн-платформи / інструменти навчання, оцінювання.

INTRODUCTION

Working in a virtual classroom has become a norm in higher education due to the shift towards remote learning as a result of the COVID-19 pandemic and Russian aggression against Ukraine. Virtual classrooms offer a unique opportunity for teachers and students to interact and learn in a digital space. Successful teaching in a virtual classroom requires establishing clear communication channels, creating a structured learning environment, encouraging student engagement, using technology to enhance learning, building a sense of community, and supporting student well-being in condition of stress or anxiety.



Moving class sessions to a virtual classroom gives new opportunities for active learning and student participation. By incorporating active learning techniques into online classes, instructors can improve learner engagement, retention, and comprehension, leading to better learning outcomes.

THE AIM OF THE STUDY

The aim of this paper is to study American practices and suggest the effective active learning techniques that can be applied in a virtual language learning classroom in a higher education institution.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The active learning methodology is deeply rooted in constructivist learning theory which suggests that students learn by connecting new information and experiences to their prior knowledge and experiences. It allows building (constructing) new knowledge and understandings (Bransford et al., 1999).

Active learning is generally defined as activities that students do to construct knowledge and understandings. These are various types of such activities, but all of them require students' higher order of thinking. An important, though not always explicitly noted, element of active learning is metacognition. That is students' thinking about their own learning which provides the link between activity and learning (Brame, 2016).

Thus, active learning is a teaching method that engages students in the learning process by giving them a more active role in their education, encouraging them to participate in the discussion, ask questions, solve problems, and share their ideas with others. The main goal of active learning is to develop critical thinking, improve problem-solving skills, and foster a deeper understanding of the subject matter. The majority of studies prove that active learning positively impacts students' attitude and learning as they comprehend and remember new material better (Hyun et al., 2017).

The most commonly used active learning techniques (methodologies) have been profoundly analysed by Ch. Mercat. The list of them includes Flipped learning, eduScrum, Pause and Share, Think-Pair-Share, Case Studies, Jig-Saw, Peer-Review, Post-it Parade, Affinity Cluster, Card Ranking, Dotmocracy, Snowball, "Respond, React, Reply", Memory Game, Round Table, Complete Turn Taking, Fishbowl, Think Aloud, Each One Teach One, Group Text Reading, Debates, DeBono's hats, Pro-Con Grids, Consider All Factors, 2x2 Matrix, Line-up, Fist to five, Quescussion, Index Card Pass, 1-Minute Papers/Reflections, Six Serving Men, Ask 3 before me, Stick Debate, Numbered Heads, Appreciation, 5 seconds Rule, PALPaR, Revolving Circle, SCAMPER, Parking Lot (Mercat, 2022).

Many active learning techniques involve group work where students are arranged in small groups (Cooper et al., 2000; Lumpkin et al., 2015). Some instructors prefer to combine lectures with active learning activities. Incorporating group work in the classroom does not mean that the class must be lecture-free (Cavanagh, 2011). One more way to engage students in the active learning process is to provide formative assessment opportunities. In this case active learning techniques can be a foundation for evaluation and feedback to fulfill formative assessment conditions (Adkins, 2018).

A. W. Bates singles out four emerging technologies which have the potential to influence teaching and learning techniques in a virtual classroom: social media, serious games, immersive technologies and artificial intelligence. Thus, social media have a variety of possible applications enabling students to produce their own work and take part in collaborative activities at a distance. Serious games and immersive technologies (virtual



and augmented reality) can develop higher order learning skills such as problem solving, analysis, intuitive thinking, creative thinking, as well as affective skills, such as empathy. Artificial intelligence can focus on boosting learners' comprehension and understanding to provide teachers with free time on the development of higher order cognitive skills necessary in a digital age. The above mentioned technologies are not separate and should be integrated (Bates, 2022).

Furthermore, applying the right tools, it is possible to create an engaging and interactive virtual classroom for effective active learning practice. They include: video conferencing tools which allow teachers to conduct live classes, interact with students, share screens, and use virtual whiteboards (Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype); learning management systems (LMS) – online platforms that allows teachers to create and manage course content, track student progress, and communicate with students (Moodle, Blackboard, Canvas, Schoology); screen recording and sharing tools which enable teachers to record their screen and share it with students (Camtasia, Snagit, Screencast-O-Matic, Loom); interactive whiteboards that allow teachers to write, draw, and manipulate objects in real-time (Microsoft Whiteboard, Google Jamboard, SMART Notebook); virtual reality tools that can be used to create virtual field trips, simulations, and interactive games (Google Expeditions, Nearpod VR, CoSpaces Edu); collaboration tools which allow students to work together on projects and assignments (Google Docs, Slack, Trello, Asana).

RESULTS

Online active learning has become increasingly popular in universities across the United States due to its flexibility and convenience. Online platforms often offer a range of features that can enhance active learning, such as real-time polling, breakout rooms for group work, and multimedia resources. Many universities in the United States have embraced online active learning as a key component of their educational offerings. For example, the University of California offers a range of online courses and degree programs that emphasize active learning, including interactive simulations, virtual labs, and collaborative projects. Stanford University is famous for launching its famous Coursera MOOC startup in 2012. Coursera has grown to become one of the most popular and well-respected online learning platforms in the world featuring a range of courses and specializations from top universities and institutions around the world that emphasize active learning and engagement. Other universities are experimenting with innovative approaches to online active learning. For example, Arizona State University has developed a platform called ASU Sync, which allows students to participate in live online classes that feature real-time discussions, collaborative projects, and other interactive activities. The University of Maryland has developed an online platform called ELMS-Canvas, which provides a range of tools and resources for active learning, including discussion boards, multimedia resources, and collaborative assignments.

There are many different strategies that are used to promote active language learning in a virtual classroom. Polls and surveys are effective ways to gather information from learners. They can be used to assess learners' understanding of a topic, and gather feedback on course content. Discussions and forums provide a platform for learners to interact with each other and the instructor, share ideas, ask questions, and receive feedback. Case studies are real-world scenarios that are presented to learners for analysis and discussion. Interactive lectures can include activities such as vocabulary and grammar quizzes, polls, and discussions. Simulations and games provide learners with an engaging and interactive environment to practice language skills. Simulations encourage students to



use language in a context that is relevant to their daily lives. Collaborative projects are group assignments that require students to work together to complete a task. They can be used to promote teamwork, communication, and problem-solving skills. Personalized learning is an approach that tailors the learning experience to the individual learner's needs and preferences. It can include adaptive learning technologies, personalized learning paths, and individualized feedback to promote engagement and retention.

Having studied the practices of active learning in an online classroom implemented by Center for Teaching and Learning in Columbia University (USA) and Center for Teaching Innovation in Cornell University (USA) we came to the conclusion that their strategies are appropriate for active language learning as well. Let's consider these strategies.

1. Polling strategy. Polling is a fast and easy technique to ask questions and collect responses from students, either anonymously or with identifying information. These responses are then shared with the class to encourage discussion and reflection on the topic. Here are some ways online polling can be used for active language learning in a virtual classroom:

- pre-assessment: to evaluate students' prior knowledge and understanding of a topic. This information can be used by teachers to tailor their lessons and teaching methods to meet the needs of their students;
- check for understanding: this helps teachers to quickly identify areas where students may need additional support or clarification;
- feedback and evaluation: teachers can use this feedback to modify their teaching methods or adjust the course content to better meet the needs of their students;
- collaborative learning: teachers can create a poll that asks students to share their perspectives on a topic, and then use the results to facilitate a discussion;
- a part of the gamification technique: to promote engagement and motivation. For example, teachers can create polls that award points or badges to students who provide correct answers or demonstrate a deep understanding of a topic.

Online tools to conduct polling are the following:

Zoom polling feature allows teachers to create polls that students can respond to during a live session. Once the poll is created, a teacher can launch it during the session, and students can respond by selecting the answer they believe is correct.

Poll Everywhere is an audience response system, a web-based platform that allows teachers to create and administer polls, surveys, and quizzes in real-time. The platform is versatile and can be used in a variety of online teaching settings, from live virtual classrooms to asynchronous online courses.

CourseWorks Quiz is a feature available within the CourseWorks learning management system. The platform offers a range of question types, including multiple choice, true/false, short answer, and essay questions. CourseWorks Quiz also allows teachers to set time limits for quizzes, randomize question order, and use question groups to create multiple versions of a quiz.

Canvas Quiz is a feature of Canvas learning management system used to create and administer online quizzes and surveys, conduct and moderate exams and assessments, both graded and ungraded. There are four types of quizzes in Canvas: graded quiz, practice quiz, graded survey and ungraded survey.

2. Think-Pair-Share strategy. This is a collaborative learning strategy that can encourage students to engage in active language learning by providing opportunities for



reflection, discussion, and peer-to-peer feedback. This strategy involves three stages: thinking, pairing, and sharing.

During the first stage a short problem, scenario or question is given to students to think through independently for about 30-60 seconds. This phase encourages students to analyze and process information and form individual ideas and opinions. In an online learning environment, teachers can use various digital tools such as Google Forms, Padlet, or Jamboard to provide prompts and allow students to brainstorm and write their ideas.

The second stage is pairing. Once students have completed their initial thinking, they are paired with a partner to discuss their ideas. This stage is an excellent opportunity for students to learn from each other and broaden their perspectives. Teachers can apply various digital tools to facilitate pairing, such as Zoom breakout rooms, Google Meet, or other video conferencing software. Teachers can also use social media platforms such as Twitter or Facebook to create discussion groups where students can pair up and exchange ideas.

The final stage is sharing. Students are given the opportunity to share their ideas and feedback with the rest of the class. This stage allows for a collaborative discussion where all students can learn from each other and build on their ideas. Digital tools that can be used to facilitate sharing in real-time are Flipgrid and Google Slides. Tools preferred by Columbia University instructors are Zoom's Share Screen (or Whiteboard) and Breakout Rooms features.

Alternative pair-work strategies are Note-Taking Pairs (working in pairs to improve individual class notes), Three-Step Interview (working in pairs, interviewing each other in turns and reporting what was learned to another pair) and Peer Instruction (answering a poll question individually, pairing up to explain the rationale and answering the poll question again).

3. A Minute Paper strategy. This strategy involves asking students to take one minute to write down their thoughts and ideas in response to a specific open-ended and thought-provoking question or prompt related to the course material. Instructors can create discussion forums, use Poll Everywhere (or other online polling tool) and Zoom's Share Screen feature to facilitate this process. They can choose to have students share their responses with the class or collect the responses and use them to guide future discussions or assignments.

The strategy provides a quick and easy way for instructors to assess student understanding of course material and can help identify areas where students may be struggling. By giving students a brief opportunity to reflect on course material and share their thoughts with their peers, instructors can create a more engaging and collaborative learning environment that promotes critical thinking and deep learning.

Alternative strategies to use with the same aim: What's the Problem (categorizing example problems according to the principles and strategies necessary to solve them) and Muddiest Point (sharing responses to the prompt "What was the muddiest (most confusing) point in ...?").

4. Small Group Discussions. This strategy involves dividing students into smaller groups and assigning them a specific task or topic to discuss together. Instructors can create breakout rooms or use an online discussion forum. There is a possibility to assign groups or allow students to self-select groups. It's important to provide clear instructions and guidelines for the discussion, including the task or topic to be discussed, the length of the discussion, and the expected outcomes. During the discussion, students can share their ideas, perspectives, and insights with their peers, providing feedback and engaging in



critical thinking. Online tools that can be applied to ensure students' interaction are collaborative documents (LionMail (Google) Docs, Sheets, Slides) and Zoom's Nonverbal Feedback feature that allows students to express opinions by clicking on icons. Instructors can monitor the discussions and provide guidance or feedback as needed. After the discussion, the groups can report back to the class with their findings or insights.

Alternative strategies include Test-Taking Teams (working in small groups to prepare for a test, taking it individually and submitting responses, then retaking the test in small groups and working to find consensus on responses), Jigsaw (working in small groups each becoming an expert in a certain topic, forming new groups with at least one expert on each topic, teaching peers the topic of one's expertise).

5. Short Student Presentations. This strategy enables students to participate in peer instruction, synthesize and communicate their knowledge. Students are assigned to study a certain issue of interest that is relevant to the course topic or work on a problem on their own out of class and then present their research results during an upcoming online session. It gives students the opportunity to link course content with their individual interests, life experiences and acquire knowledge from their peers.

Alternative strategies to use with the same aim:

– Digital Scavenger Hunt: students are provided with a list of clues or questions related to the topic they are studying, and they must use digital resources to find the answers, create media (images, video clips, audio clips) that best represent the course concepts to share with the class;

– Book Club: students select a number of suggested books on course content and form corresponding book clubs. Each book club presents a final report to the rest of the class, while other students have to identify common themes and differences between the presented books and the books they selected in their own book club;

– Student group presentations: students collaborate in small groups out of class to prepare assigned projects, present their research outcomes during the online session while others have to ask questions and link the presentation to course content (Columbia University, n. d.).

One more important point to consider is assessment and evaluation of students' progress in active learning. In Cornell University, grading rubrics, Canvas Assignments, plagiarism detection, self-assessment, peer assessment, surveys and classroom polling are used in this context (Cornell University, n. d.).

Canvas Rubrics tool is a feature within the Canvas learning management system that provides clear criteria and expectations for an assignment or task, making it easier for both instructors and students to understand what is expected and how performance will be evaluated. Using the Canvas Rubrics tool, instructors can create custom rubrics or use pre-existing rubrics. These rubrics can be attached to assignments, discussions, quizzes, and other types of assessments within the Canvas platform. Canvas Rubrics tool allows instructors to specify different levels of achievement for each criterion and assign point values to each level. This makes grading more objective and transparent, allowing students to see exactly how their work will be evaluated and providing them with clear feedback on their performance.

FeedbackFruits is a platform that can be integrated into Canvas. One of its main features is the ability to create peer feedback assignments. Teachers can set up the assignment and specify the criteria that students should use when providing feedback.



Students can then review each other's work and provide feedback, which can be anonymous or named, depending on the teacher's preference.

Gradescope is an online grading platform that uses AI technology and optical character recognition to recognize and grade handwritten or typed answers. It can be used for assignments that cannot be graded automatically by other tools or require human grading. With Gradescope, instructors can create assignments or exams and upload them to the platform. Once students complete the assignments, instructors can grade them online using a variety of grading options, including rubrics, partial credit, and group grading. The platform provides a user-friendly interface for grading, allowing instructors to view student answers side-by-side and easily input grades and feedback.

Qualtrics is a survey tool that provides a variety of question types, including multiple choice, ranking, matrix, and open-ended questions, allowing users to create surveys tailored to their specific needs. Qualtrics also provides features that make it easy to distribute surveys to respondents. Surveys can be sent via email, social media, or embedded in a website. The platform allows users to create custom reports and dashboards to visualize survey results and track key metrics. It also includes features for analyzing open-ended responses and text analytics.

Turnitin is a plagiarism detection tool used by educators and institutions to ensure academic integrity in written work. The platform compares submitted documents against a vast database of academic and other sources to check for potential plagiarism and provide feedback on originality (Cornell University, n. d.).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Having analysed online active learning strategies and tools used in Columbia University and Cornell University (USA) we came to the conclusion that they have a number of advantages. Active online learning allows flexibility: students who cannot attend off-line classes can participate in coursework from anywhere with an internet connection, at any time. Online learning tools provide an opportunity for learners to work collaboratively with their peers. This can help foster a sense of community and enhance the learning experience through shared experiences, feedback, and group discussions. Online learning platforms can allow learners to customize their learning experience based on their learning style, interests, and pace. Students get access to a wide range of resources, including multimedia content, online libraries, and other learning tools. This can enhance the learning experience and provide learners with a broader understanding of the course content. Despite many advantages of online active learning, there are also some challenges to implementing this approach effectively. Online learning sometimes leads to a lack of face-to-face interaction between learners and instructors. This can make it difficult for learners to receive personalized feedback or ask questions in real-time, which hinders the learning experience. Technical issues with online learning platforms can cause frustration and disrupt the learning experience. This is especially challenging for learners who are not technically proficient. In addition, some online learning platforms and tools can have high pricing plans. Online learning may be easily interrupted by distractions such as social media, email, or other online activities. This makes it difficult for learners to stay focused and engaged. Online learning platforms can be limited in their ability to provide hands-on, practical learning experiences.

Further research in this field should be done to develop effective techniques for assessment and evaluation of students' performance in a virtual language classroom.



REFERENCES

1. Adkins, J. K. (2018). Active learning and formative assessment in a user-centered design course. *Information Systems Education Journal*, 16(4), 34-40. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1187945>
2. Bates, A. W. (2022). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (3rd ed.). Tony Bates Associates Ltd. Retrieved from <https://open.umn.edu/opentextbooks/textbooks/221>
3. Brame, C. (2016). *Active learning*. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved from <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>
4. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. National Academy Press.
5. Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education*, 12(1), 23-33.
6. Columbia University in the City of New York. (n. d.). *Active learning for your online classroom: five strategies using Zoom*. Retrieved from <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/teaching-with-technology/teaching-online/active-learning/>
7. Cooper, J. L., MacGregor, J., Smith, K. A., & Robinson, P. (2000). Implementing small-group instruction: Insights from successful practitioners. *New Directions for Teaching & Learning*, 2000 (81), 63-76.
8. Cornell University. (n. d.). *Active learning*. Retrieved from <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/active-collaborative-learning/active-learning>
9. Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' satisfaction on their learning process in active learning and traditional classrooms. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (1), 108-118.
10. Lumpkin, A. L., Achen, R. M., & Dodd, R. K. (2015). Student perceptions of active learning. *College Student Journal*, 49 (1), 121-133.
11. Mercat, Ch. (2022). Introduction to active learning techniques. *Open Education Studies*, 4 (1), 161-172.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-7

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

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ В АМЕРИКАНСЬКИХ ШКОЛАХ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена дослідженню проблем навчання хореографії в американських школах. З'ясовано, що тривалий час навчання хореографії в державних і приватних школах мало периферійне значення або позиціонувалося переважно як позанавчальна діяльність (в межах занять навчальних програм мистецтва або фізичного виховання). Зазначено, що в хореографічній освіті американських школярів спостерігається певна неузгодженість, що спричинено низькою професійною кваліфікацією педагогів та їхньою недостатньою готовністю до викладання хореографії в школі. Проаналізовано напрями освітньої політики американського уряду щодо удосконалення стандартів шкільної освіти, змісту навчальних планів та освітніх програм, а також якості підготовки вчителів хореографії. Вивчено та узагальнено зміст навчальних програм шкільної освіти у контексті виокремлення мистецтва хореографії як основного предмету. Констатовано, що вагомою проблемою навчання хореографії в школах є неузгодженість змісту навчальних програм та нечітке обґрунтування критеріїв оцінювання результатів навчання. З'ясовано, що американські педагоги беруть до уваги той факт, що запровадження танцювальної хореографії у школах сприяє розвитку творчого мислення учнів, лідерських якостей, психологічному комфорту та здоров'язбереженню. Виявлено, що залишаються дискусійними питання щодо розроблення стандартів вищої освіти, сертифікації викладачів хореографії в кожному штаті, обґрунтування вимог до отримання ліцензії, уніфікації та стандартизації термінології, законодавства, удосконалення освітньої політики штатів, а також умов фінансування тощо. Зроблено висновок, що хореографічна освіта в усьому світі стикається з загальними проблемами: «Хто має навчати?», «Хто має навчати вчителів і чого вони мають навчати?». Роль сучасного вчителя-хореографа полягає не лише в навчанні танцювальних кроків, а радше у свідомому управлінні можливостями учня за допомогою навичок навчання танцю.

Ключові слова: США, хореографічна освіта, шкільна освіта, вчитель-хореограф, професійна підготовка, навчання хореографії, танцювальне мистецтво, зміст навчання.

PROBLEMS OF TEACHING CHOREOGRAPHY IN AMERICAN SCHOOLS

ABSTRACT

The article is devoted to the study of problems related to teaching choreography in American schools. It is found that the long-term study of choreography in public and private schools played a secondary role or was positioned mainly as an extracurricular activity (within the scope of Art or Physical Education syllabi). It is noted that there is a



certain inconsistency in the choreography education of American schoolchildren, which is caused by the low professional qualifications of teachers and their insufficient readiness to teach choreography at school. The directions of the educational policy of the American government regarding the improvement of school education standards, the content of curricula and educational programs, as well as the quality of choreography teacher training are analyzed. The content of school syllabi is studied and summarized in terms of highlighting the art of choreography as the main subject. It is established that a serious problem of teaching choreography in schools is the inconsistency of the content of syllabi and the unclear definition of the criteria for assessing the learning outcomes. It is found that American teachers take into account the fact that the introduction of dance choreography in schools contributes to the development of students' creative thinking, leadership qualities, psychological comfort and health care. It is defined that issues regarding the development of higher education standards, certification of choreography teachers in each state, substantiation of requirements for obtaining a license, unification and standardization of terminology, legislation, improvement of state educational policy, as well as funding conditions, etc., remain debatable. It is concluded that choreographic education all over the world faces common problems: "Who should teach?", "Who should teach teachers and what should they teach?". The role of the modern choreography teacher is not only to teach dance steps, but rather to consciously manage the capabilities of the student with the help of dance teaching skills.

Keywords: USA, choreography education, school education, teacher-choreographer, professional training, teaching choreography, dance art, content of education.

ВСТУП

Розвиток сучасної системи хореографічної освіти у США детермінований низкою актуальних проблем, які потребують розв'язання на різних рівнях, зокрема на рівні шкільної освіти. Навчання хореографічного мистецтва школярів сприяє їх фізичному та емоційному розвитку, інтеграції фізичного інтелекту та емоцій учнів, покращенню загального стану здоров'я, запобіганню стресам та негативним емоціям, формуванню естетичного смаку, вихованню культурного потенціалу, цілеспрямованості, впевненості, лідерських якостей, вміння самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою танцювального мистецтва тощо. Водночас сучасні американські дослідження і практика показали, що хореографія досі має периферійне значення в школі або позиціонується переважно як позанавчальна діяльність (Leonard et al., 2016). Багато державних і приватних шкіл пропонують хореографічну підготовку учнів в межах занять, які є частиною навчальних програм мистецтва, фізичного виховання і спорту тощо. За даними Національного центру освітньої статистики, 57 % американських школярів не мали заняття з хореографії в школі, і лише у 7 % державних шкіл працювали зареєстровані вчителі-хореографи (Parrish, 2016). З'ясовано, що у змісті освітніх програм також відсутні предмети, пов'язані із хореографічним мистецтвом. Спостерігається певна неузгодженість в хореографічній освіті школярів, що спричинено низькою професійною кваліфікацією педагогів та їхньою недостатньою готовністю до викладання хореографії в школі. Вчителі танців працюють неповний робочий день, подекуди не мають ліцензії та відповідних сертифікатів, а також базової професійної підготовки в галузі хореографічного мистецтва або освіти. Відповідно освітня політика американського уряду спрямована



на удосконалення стандартів шкільної освіти, змісту навчальних планів та освітніх програм, а також вдосконалення якості підготовки вчителів хореографії.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні проблем та особливостей навчання хореографії в американських школах.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці американських дослідників з проблем навчання хореографії в системі шкільної освіти та підготовки майбутніх педагогів, таких як: П. Блек, Д. Вільям (підвищення стандартів через оцінювання в класі); К. Беккер, К. Браун-Аліффі, К. Жан-Батист, М. Рос Кемпсі, Дж. Ханна (організація навчання танцю у школах); К. Елпус (доступ до мистецької освіти в середніх школах); А. Гілберт, К. Енглбрайт, М. Махоні, М. Хардінг (оцінювання в танцювальній освіті); М. Гігере (дослідження проблем та перспектив розвитку танцювальної освіти в умовах глобалізації американського суспільства); А. Градволь, Д. Джей, С. Джінграсо, Г. Кассінг, Дж. Керр-Беррі, М. Ламперт, М. Перриш, Е. Хох (методи, техніки, педагогічні технології і цифрові ресурси навчання і викладання танців); Д. Герро, А. Леонард, А. Холл (танцювальна грамотність дітей і вчителів); С. МакГриві-Ніколс, Д. Шмід (віртуальний розвиток танцювальної спільноти в школі під час COVID-19); С. Ліндер, К. Мур (використання танцю для поглиблення розуміння учнями геометрії); Д. Ріснер, Ш. Хендерсон, С. Хорнінг (підготовка педагогів танцювального мистецтва) та ін. У процесі наукового пошуку були виявлені актуальні малодосліджені педагогічні проблеми, які комплексно науковцями не досліджувалися, проте потребують детальнішого вивчення.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів*, таких як: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення для виявлення особливостей організації навчання танцю в американському досвіді; структурний аналіз – для обґрунтування дидактичних засад навчання хореографії в американських школах та готовності вчителів до реалізації інноваційних методів, технік, педагогічних технологій і цифрових ресурсів навчання і викладання танців; інтерпретаційно-аналітичний – для аналізу автентичних наукових джерел; пошуковий – для виявлення раціонального та практично ціннісного досвіду в наукових розробках з порівняльної професійної педагогіки.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти в США важливе значення має осмислення, реалізація та осучаснення освітніх ідей Дж. Дьюї щодо всебічного розвитку особистості учня. Американська танцювальна освіта була під впливом освітніх ідей Дьюї на ранньому етапі. З огляду на це, вагомим значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання та естетичної діяльності – впливу занять хореографії на розвиток школярів.

Шкільна освіта в США переважно державна. Вона контролюється та фінансується федеральною владою, владою окремих штатів та місцевою владою. Державними школами зазвичай управляють демократично обрані шкільні ради (school boards), кожна з яких має юрисдикцію над шкільним округом. Усі штати поділені на шкільні округи, на чолі кожного стоїть шкільний комітет (рада), у функції якого входить розгляд всіх питань, що визначають роботу шкіл і розмір шкільного бюджету, прийом і звільнення вчителів, їхню заробітну плату, відбір і рекомендації підручників тощо. Шкільні ради затверджують програми навчання та визначають



джерела їх фінансування. В державних школах навчається близько 85 % дітей, інша частина відвідує приватні школи. Програми шкільної освіти передбачають обов'язкове фізичне виховання і спорт.

Прийняття Національного стандарту мистецької освіти 1994 року змусило керівні освітні органи переглянути структуру та зміст програм шкільної освіти у контексті виокремлення мистецтва як основного предмету. Так, професор Колумбійського університету запропонував ввести танцювальну хореографію як окремий предмет в системі шкільної освіти. Зазначимо, що у 1926 році М. Х'Дублер заснувала першу освітню програму з танцювального мистецтва на факультеті фізичного виховання університету Вісконсін (Ross, 2012). Це свідчить про існування освітніх можливостей для здобуття і забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів хореографії.

Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає залучення учня до активної навчальної та позанавчальної діяльності. Ефективним засобом розвитку талантів, фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей учнів визначено танцювальну хореографію. Танцювальна хореографія має за мету навчання самопізнання та самовираження через рух тіла, зміцнення навичок невербального спілкування, а також є засобом покращення здоров'я учнів (Becker, 2013). Заняття танцями створюють комфортне і безпечне середовище для самодослідження через невербальне спілкування за допомогою жестів і рухів, дотику, міміки, пози, зовнішнього вигляду та емоцій (Nanna, 2008). Запровадження танцювальної хореографії у школах сприяє розвитку творчого мислення учнів, лідерських якостей, психологічному комфорту та здоров'язбереженню.

У 2021 році президент Дж. Байден підписав Закон «Про порятунок Америки» (American Rescue Act, 2021), в якому передбачено виділення коштів на підтримку і розвиток танцювальної освіти в школі, одночасно пом'якшуючи поширення COVID-19 (ESSER Funding Toolkit 2021– COVID Relief Funding in the Dance Classroom, 2021). Фінансова підтримка стосувалася таких аспектів: придбання масок або іншого захисного обладнання для використання в танцювальному класі; організація тренінгів для викладачів танців щодо стратегій проведення індивідуальних уроків у безпечних умовах; придбання витратних матеріалів для дезінфекції реквізиту, обладнання або поверхонь танцювальної студії; програмне забезпечення, яке б дозволяло навчати та оцінювати через віртуальні засоби; оплата додаткового навчання, наприклад, через додаткового вчителя, інструктора для приватних уроків, або вчителя на повний робочий день, щоб забезпечити корекцію в танцях; організація позашкільних та літніх навчальних програм для прискореного навчання танцям; фільтри HEPA для танцювальних класів і студій для збільшення кількості чистого повітря і циркуляції повітря за годину (ACH); оплата вчителям танцювальних студій, де кількість учнів зменшилася через COVID-19; придбання матеріалів для облаштування танцювальної зали з фізичною дистанцією між учнями, таких як маскувальні стрічки або зовнішні намети та/або придбання обладнання, зокрема медіа-кошика тощо.

Станом на 2023 рік стандарти для навчання хореографії в школі розроблені в кожному штаті, а 36 штатів запровадили сертифікатні програми і сертифікували викладачів танців для шкільної освіти. Залишаються дискусійними питання щодо розроблення стандартів вищої освіти, сертифікації викладачів хореографії в кожному штаті, обґрунтування вимог до отримання ліцензії, уніфікації та стандартизації



термінології, законодавства, удосконалення освітньої політики штатів, а також умов фінансування тощо. Національна організація танцювальної освіти (NDEO) вважає, що шкільні програми з навчання хореографії є важливою частиною державної освітньої політики, зокрема у сенсі гарантування вільного доступу незалежно від походження, здібностей і соціально-економічного статусу учнів тощо (National Dance Education Organization, 2023). Зауважимо, що вагомою проблемою навчання хореографії в школах є неузгодженість змісту навчальних програм.

До 1980-х років щонайменше 15 штатів опублікували стандарти танцювальної хореографії, зміст яких містив такі аспекти:

1) освітня мета, цілі, зміст навчання та очікувані результати навчання;

2) розвиток особистісних фізичних якостей, технічних досягнень, танцювальної чутливості, уяви, креативності та експресії;

3) танець як спосіб невербального спілкування і синтетичний вид мистецтва (поєднує музику, ритміку, театр, образотворче мистецтво, пластику рухів тощо).

Водночас, враховуючи диференціацію стилів, підходів, методів навчання хореографії, зміст навчання може бути роз'єднаним (тобто розділений на секції за видами танцювального мистецтва), оскільки навчання хореографії відбувається на основі авторських програм (Englebright & Mahoney, 2012).

У 2015 році в опитуванні учнів приватних шкіл Нью-Йорка 24,4 % респондентів повідомили, що у них немає предметів з хореографії (у тому числі з-поміж вибіркових) (Silk et al., 2015). Як факультативи 94% учнів початкових шкіл обирали музику та 87 % мали уроки образотворчого мистецтва. В одному звіті було зазначено, що 90 % державних початкових шкіл взагалі не мають вчителів хореографії (Elrpus, 2022). Крім того, лише 14 % загальноосвітніх шкіл пропонують уроки танцю. Головною причиною відсутності предмета хореографії в школах називали недостатню кількість годин для повної зайнятості вчителя-хореографа. З прийняттям закону «Про порятунок Америки» (2021) ситуація в державних і приватних школах суттєво змінилася в бік запровадження уроків хореографії як базових предметів в школі, а також факультативів. Нині серед американських учителів-хореографів розгорнулася активна дискусія щодо вибору виду танцювальної хореографії в школі. У школах запропоновано понад 13 різних видів танців; найбільш популярними є балет, модерн, джаз, спортивні танці, соціальні танці, хіп-хоп та ін. Проте більшість викладачів танців спеціалізуються на одному виді танцю, який відповідає певним віковим особливостям та здібностям учнів (Brown-Aliffi, 2022; Gradwohl, 2018), що призводить до потенційної неоднорідності. Ще однією проблемою, яка хвилює вчителів, є критерії оцінювання результатів навчання, оскільки кінцевим результатом навчання і викладання хореографії в школі є танцювальна вистава або окремі виступи (Risner et al., 2021; Harding, 2012).

З огляду на зазначене, нами актуалізовано проблему удосконалення професійної підготовки вчителів хореографії у процесі навчання в коледжах мистецтв та університетах США. Практика показала, що вчителям-хореографам не вистачає базових знань з теорії хореографічної освіти, методики і техніки навчання різних видів танцювальної хореографії. Більшість випускників хореографічних факультетів працевлаштовуються в танцювальні студії, трупи, аніж вчителями хореографії, оскільки заробітна плата танцівника-хореографа вища, ніж вчителя. Відповідно більшість вчителів-хореографів працюють неповний робочий день в школі (45,5 % приватних шкіл Нью-Йорку наймають викладачів танців на неповний



робочий день за тимчасовими контрактами (Brown-Aliffi, 2022; Gilbert, 2005). Тому через значну мобільність та плинність вчителів хореографії, які працюють неповний робочий день, важко підтримувати якість навчання.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Узагальнення напрацювань американських науковців і практиків щодо проблем у навчанні хореографії в школах та шляхів їх розв'язання спонукає до висновку, що хореографічна освіта в усьому світі стикається з загальними проблемами: «Хто має навчати?», «Хто має навчати вчителів і чого вони мають навчати?». Роль сучасного вчителя-хореографа полягає не лише в навчанні танцювальних кроків, а радше у свідомому управлінні можливостями учнів за допомогою навичок навчання танцю. Важливими цілями є підготовка рефлексивного та активного вчителя, танцюриста або хореографа, а також підтримка загального розвитку особистості на фоні набуття танцювальних технічних, композиційних знань і навичок. Методи навчання хореографії передбачають діалог між викладачами й учнями (студентами), а також відкритість для інтеграції різних форм мистецтва. Ці та інші проблеми навчання хореографії окреслюють перспективні напрями подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Becker, K. M. (2013). Dancing through the school day: How dance catapults learning in elementary education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 6-8. <https://doi.org/10.1080/07303084.2013.763665>
2. Brown-Aliffi, K. (2022). Dance education in New York City charter schools. *Journal of Dance Education*, 22(2), 83-97. <https://doi.org/10.1080/15290824.2020.1744153>
3. Elpus, K. (2022). Access to arts education in America: The availability of visual art, music, dance, and theater courses in US high schools. *Arts Education Policy Review*, 123(2), 50–69. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1773365>
4. Englebright, K., & Mahoney, M. R. (2012). Assessment in elementary dance education. *Journal of Dance Education*, 12(3), 87–92. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.701176>
5. ESSER Funding Toolkit 2021– COVID Relief Funding in the Dance Classroom (2021). Retrieved from https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/ESSER_Funding_Toolkit/_2021_-_Dance_v1.pdf.
6. Gilbert, A. G. (2005). Dance education in the 21st century: A global perspective. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76 (5), 26–35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608250>
7. Gradwohl, A. K. (2018). *Perceptions of technology in dance education: The effect of technology on student learning and teaching strategies of the twenty-first century skills in dance education* [Master's thesis, University of Northern Colorado]. Scholarship & Creative Works @ Digital UNC
8. Hanna, J. L. (2008). A nonverbal language for imagining and learning: Dance education in K–12 curriculum. *Educational Researcher*, 37 (8), 491–506. <https://doi.org/10.3102/0013189X08326032>
9. Harding, M. (2012). Assessment in the high school technique class: Creating thinking dancers. *Journal of Dance Education*, 12(3), 93–98. <https://doi.org/10.1080/15290824.2012.701172>



10. Leonard, A. E., Hall, A. H., & Herro, D. (2016). Dancing literacy: Expanding children's and teachers' literacy repertoires through embodied knowing. *Journal of Early Childhood Literacy*, 16(3), 338–360. <https://doi.org/10.1177/1468798415588985>
11. National Dance Education Organization. (2023). *State Information Request. Dance-Certification*. Retrieved from (https://www.ndeo.org/Portals/NDEO/Documents/State-Information-Request--Dance-Certification_May%2023%20Update.pdf?ver=meuy/ZMED0EHLdQV_wCA-6g%3d%3d)
12. Parrish, M. (2016). Toward transformation: Digital tools for online dance pedagogy. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 168–182. <https://doi.org/10.1080/10632913.2016.1187974>
13. Risner, D., Horning, S., & Henderson Shea, B. (2021). Preparation, policy, and workplace challenges of dance teaching artists in P-12 schools: perspectives from the field. *Arts Education Policy Review*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/10632913.2021.2004959>
14. Ross, J. (2012). *Moving lessons: Margaret H'Doubler and the beginning of dance in American education*. University of Wisconsin Press.
15. Silk, Y., Mahan, S., & Morrison, R. (2015). *The State Status Report: A Review of State and Regional Arts Education Studies. Americans for the Arts*. https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/State_Status_Report_Final.pdf



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-8

Кандидат педагогічних наук, доцент **ОЛЕСЯ САДОВЕЦЬ**
Хмельницький національний університет
E-mail: lesyasadovets@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-8603-8952

**ПРОГРАМА МІЖНАРОДНОГО ОЦІНЮВАННЯ
РІВНЯ ВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ PISA:
ПЕРСПЕКТИВИ ТА ПЕРЕВАГИ**

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано необхідність оцінювання знань учнів з іноземної мови за міжнародними стандартами та показниками. Охарактеризовано суть міжнародної програми оцінювання рівня володіння іноземною мовою PISA, впровадження якої планується у 2025 році.

З'ясовано, що для об'єктивного оцінювання рівня володіння іноземною мовою, PISA розробила когнітивну систему оцінювання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, щоб результати можна було інтерпретувати відповідно до загальноприйнятих рівнів володіння іноземною мовою від A1 до C2. Програма також базується на соціально-когнітивному підході до оцінювання іноземної мови та перевірки тестових завдань.

PISA оцінює загальні та мовно-комунікативні компетентності (лінгвістичну, соціолінгвістичну, прагматичну), комунікативні види діяльності (сприйняття, відтворення, взаємодія, посередництво) та відповідні комунікативні стратегії для успішного комунікативного використання іноземної мови.

Описано процедуру забезпечення об'єктивного оцінювання, а також особливості підбору завдань для усіх оцінюваних видів мовленнєвої діяльності (читання, слухання, говоріння).

З'ясовано, що для покращення якості викладання та навчання іноземних мов PISA розробить ряд опитувальників для вчителів, учнів, директорів та батьків, а також проведе опитування на рівні управління освітньої системи, які дадуть змогу зібрати інформацію про організацію та реалізацію процесу викладання та навчання іноземної мови на всіх рівнях. Зібрана інформація буде проаналізована разом з даними про рівень володіння іноземною мовою, отриманою за допомогою тестування, для забезпечення всебічної картини факторів, які впливають на вивчення іноземної мови у школі та за її межами. Питання в опитувальниках стосуються: відповідної освітньої політики на рівні адміністрації шкіл та місцевих органів управління освіти; профілів учителів та їх підготовки; процесу навчання учнів; процесу викладання.

PISA оцінюватиме результати за допомогою спеціально розробленої шкали на основі Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR) для забезпечення простої та адекватної інтерпретації результатів освітянами та іншими стейкхолдерами.

Ключові слова: оцінювання, рівень володіння іноземною мовою, мовно-комунікативна компетентність, мовна освіта, ОЕСР, комунікативна діяльність, PISA, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти.



PISA PROGRAM FOR INTERNATIONAL ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY: PROSPECTS AND PRIVILEGES

ABSTRACT

The article substantiates the need to assess students' knowledge of a foreign language according to international standards and indicators. The essence of the international program for assessing foreign language proficiency PISA, which is to be implemented in 2025, is characterized.

It is found out that for the objective assessment of the foreign language proficiency, PISA developed a cognitive assessment system in accordance with the European Framework of Reference for Languages, so that the results can be interpreted according to the well-known levels of foreign language proficiency used throughout the world (A1- C2). The program is also based on a widely used social-cognitive approach to foreign language assessment and test validation.

PISA assesses general and language competences (linguistic, sociolinguistic, and pragmatic), communicative activities (perception, reproduction, interaction, mediation) and corresponding communicative strategies for successful communicative use of a foreign language. The procedure for ensuring fair and objective assessment is described alongside the criteria for selecting tasks for all types of communicative activities assessed within the program (reading, listening, and speaking).

It is defined that in order to improve the quality of teaching and learning of foreign languages, PISA will develop a range of questionnaires for teachers, students, principals and parents. It will also conduct surveys at the level of the management of the educational system, which will make it possible to collect information about the organization and realization of teaching and learning a foreign language at all levels. The information collected will be analyzed together with the foreign language proficiency data obtained through testing to provide a comprehensive picture of the factors that influence foreign language learning in school and beyond. The questions in the questionnaires concern educational policy and school administration; profiles of teachers and their training; students and their learning; teaching. PISA will assess the results using a specially designed scale based on the CEFR scale to ensure a simple and adequate interpretation of the results by educators and other stakeholders.

Keywords: *assessment, foreign language proficiency, communicative language competence, language education, OECD, communicative activity, PISA, Common European Framework of Reference for Languages.*

ВСТУП

В умовах глобалізації суспільства та міжнародного співробітництва іноземні мови набувають важливого значення для здійснення міжкультурної комунікації. Володіння однією чи кількома іноземними мовами є необхідним інструментом для ефективного спілкування та взаємодії. Вони дають змогу розуміти міжкультурне середовище, надають кращі можливості працевлаштування, розвивають когнітивні здібності, а саме гнучкість мислення, пошук оптимального вирішення проблем, креативне та абстрактне мислення.

Кожна країна, яка розвивається, зацікавлена в тому, щоб її громадяни добре володіли іноземними мовами для їх вільного функціонування в міжнародному просторі. Уряди, які інвестують в іншомовну освіту своїх громадян, хочуть бути



впевненими, що ці інвестиції є продуктивними. Переконалися у цьому вони можуть, оцінивши знання своїх учнів з іноземної мови за міжнародними стандартами та показниками. Такі оцінювання дають змогу зрозуміти як покращити досягнення учнів і які методи та підходи до викладання іноземних мов, що виявилися найбільш ефективними в інших країнах, можна застосувати у своїй власній. Освітня та громадська також зацікавлені у таких міжнародних оцінюваннях. Ось чому популярністю користуються такі онлайн-тести, як EF (English First), IELTS або TOEFL. Звісно, вони можуть дати деяке уявлення про рівень володіння мовою, але не створюють цілісної та об'єктивної картини. Саме тому на сьогодні особливий інтерес становить міжнародне оцінювання рівня володіння іноземною мовою, відоме як PISA – Programme for International Student Assessment (Програма міжнародного оцінювання учнів), що фінансується ОЕСР (OECD) – Організацією економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development).

Загалом, оцінювання за цією програмою почалися в 1997 році і мали на меті оцінити системи освіти в усьому світі шляхом перевірки базових знань і навичок 15-річних учнів після закінчення загальноосвітньої школи. Трирічне оцінювання перевіряло навички читання, математики та природничих наук з фокусом на одному предметі кожного року. З 2000 року в PISA взяли участь понад 70 країн. Програма перевіряє не лише те, чи можуть учні відтворювати знання, але й наскільки добре вони можуть практично застосовувати їх у спонтанних та непередбачуваних ситуаціях спілкування.

З 2025 року програма PISA включатиме факультативне оцінювання рівня володіння іноземною мовою, зокрема навичками читання, говоріння та слухання. В подальшому майбутньому планується оцінювання й більш складних навичок, зокрема, письма.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті полягає у вивченні сутності програми міжнародного оцінювання рівня володіння іноземною мовою PISA, визначенні її переваг та перспектив участі країн, що розвиваються, у цій програмі.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Великий інтерес до оцінювання результативності вивчення та викладання іноземних мов викликав низку міжнародних досліджень, проведених такими ученими як С. Бардель (C. Bardel) (2023), Л. Бахман (L. Bachman) (2010), С. Вєр (C. Weir) (2009), Р. Елліс (R. Ellis) (2015), М. Лонг (M. Long) (1993), М. Олівері (M. Oliveri) (2019), А. Палмер (A. Palmer) (2010), Дж. Пурпура (J. Purpura) (2016), Дж. Толін (J. Tholin) (2023) та іншими. Чимало міжнародних організацій теж присвятили свої дослідження оцінюванням знання іноземної мови – Рада Європи (Council of Europe (2020)), Національна академія науки, інженерії та медицини США (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020)), Організація економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development), Американська рада з питань викладання іноземних мов (American Council on the Teaching of Foreign Language (1999)) та інші.

При проведенні дослідження застосовано комплекс загальнонаукових методів, таких як вивчення, аналіз та узагальнення довідкових, науково-навчальних джерел, а також систематизація та узагальнення даних. Дослідження є якісним (описовим) і включає спостереження та нарративний опис.



ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Оскільки PISA є найбільшою міжнародною програмою оцінювання навчальних досягнень учнів, вона має хороші можливості для порівняння даних з різних країн з метою оцінки знань учнів з іноземних мов та визначення факторів, які впливають на їх рівень. PISA використовує інструменти для аналізу даних, які є надійними, релевантними та легкими для інтерпретації. Одним з незаперечних привілеїв PISA є можливість порівняти знання іноземної мови учнів з їх читацькою грамотністю у мові, якою здійснюється процес викладання, що визначається як важливий фактор у якості вивченні іноземної мови.

Окрім того, для об'єктивного оцінювання рівня володіння іноземною мовою, PISA розробила когнітивну систему оцінювання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). CEFR є міжнародною системою опису рівнів володіння іноземною мовою для різних видів мовленнєвої діяльності. Система окреслює загальні компетентності, мовно-комунікативні компетентності, комунікативні види діяльності та стратегії для успішного комунікативного використання іноземної мови (табл.1) від початкового до професійного рівня (A1-C2). PISA побудувала своє оцінювання на основі цих рівнів для легкої інтерпретації результатів.

Таблиця 1

**Описова схема загального володіння іноземною мовою за CEFR
(комунікативний підхід)**

Загальні компетентності	Мовно-комунікативні компетентності	Комунікативна діяльність	Комунікативні стратегії
Декларативні знання	Лінгвістична	Сприйняття (слухання, читання, аудіо-візуальне сприйняття)	Сприйняття (наприклад, розуміння натяків і підказок)
Навички та «ноу-хау»	соціолінгвістична	Відтворення (говоріння, письмо)	Відтворення (наприклад, планування, моніторинг і виправлення повідомлення)
Екзистенціальна компетентність	Прагматична	Взаємодія (говоріння, письмо, онлайн діяльність)	Взаємодія (обмін репліками, прохання перефразувати, тощо)
Здатність до навчання	–	Посередництво (текстове, понятійне, комунікаційне)	Посередництво (наприклад адаптування мови, спрощення тексту)

Source: PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, 2022

Але освітня цінність CEFR полягає не лише в описі загальновизнаних рівнів володіння іноземною мовою, але й у підвищенні якості викладання та вивчення іноземної мови. CEFR розширює своє бачення іншомовної освіти, сприймаючи учня як соціального агента, який є рівноправним учасником багатомовного та мультикультурного середовища. CEFR враховує освітні цінності, систему мовних компетентностей, практичні інструменти й ілюстративні дескриптори для полегшення



процесу розробки навчальних програм з іноземних мов і спрямування процесу викладання на навчання (Council of Europe, 2020).

CEFR передбачає соціо-когнітивний підхід до опису рівнів мови, який враховує комунікативну мовну діяльність («соціо») і мовно-комунікативну компетентність («когнітивний»). Варто зазначити, що соціо-когнітивний підхід розглядає використання мови як поєднання соціальних факторів (лінгвістичних і тих, що пов'язані з успішним використанням мови) і когнітивних (процесів, які пов'язані з успішним використанням мови). Цей підхід доповнює опис CEFR шляхом аналізу когнітивних процесів, які лежать в основі різних видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, аудіювання та говоріння) (Weir, 2005).

Відповідно до CEFR, ефективне використання мови вимагає сформованості мовно-комунікативних компетентностей, які можна розділити на лінгвістичні, соціолінгвістичні та прагматичні, при цьому поєднуючи їх з загальними.

Так, *лінгвістична компетентність* включає лексичні, синтаксичні, фонологічні, фонетичні і орфографічні знання мовної системи. Діапазон оцінки лінгвістичної компетентності визначається за шкалою, яка оцінює словниковий запас, граматичну точність, лексичну доцільність, фонологічну грамотність і знання орфоєпії. Така шкала спрямована на те, щоб оцінити не тільки точність вживання мови, але й складність і діапазон мовних засобів, які використовуються у спілкуванні (Oliveri, 2019).

Соціолінгвістична компетентність стосується знань і навичок, необхідних для успішної комунікації в соціальному контексті (наприклад, знання мовного етикету, розмовних кліше, норм ввічливого спілкування, вибору правильного соціолінгвістичного реєстру тощо).

Прагматична компетентність визначається як «знання принципів використання мови, відповідно до яких мовні повідомлення є організованими, структурованими та логічними (дискурсивна компетентність); виконують певні комунікативні функції (функціональна компетентність) і будуються відповідно до встановлених зразків взаємодії та транзакції. CEFR описує розвиток цих компетентностей від початкового до професійного рівня.

Загальні компетентності більш тісно пов'язані з індивідуальними факторами та світоглядом окремих людей і їх бажанням/здатністю вчитися. Вони не є лінгвістичними, тому не будуть оцінюватися в тесті PISA. Водночас, ними не можна нехтувати, оскільки такі компетентності можуть впливати (сприяти або перешкоджати) на розуміння та спілкування іноземною мовою, адже головним чином вони оцінюють те, як люди інтегрують нові знання у свої існуючі знання, розуміють відмінності та схожість між світоглядом користувачів іншої мови та своїм власним. Загальні компетентності складаються з чотирьох компонентів:

1. Декларативні знання, які є знанням про світ у результаті набутого досвіду (емпіричні знання) та більш формального навчання (академічні знання).
2. Навички та ноу-хау, які є основою здатності виконувати певні процедури.
3. Екзистенціальна компетентність, тобто сукупність індивідуальних особливостей і установок, пов'язаних з самооцінкою, оцінкою інших і бажанням вступати в соціальну взаємодію з іншими людьми.
4. Здатність навчатися, яка означає «знати або бути схильним відкривати щось нове (мову, культуру, інших людей або нові галузі знань). Здатність навчатися є дуже важливою для тих, хто вивчає іноземну мову, оскільки вона дозволяє їм



здійснювати комунікативну діяльність шляхом активації відповідних комунікативних стратегій (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2020; Bardel et al., 2023).

Відповідно до PISA, володіння іноземною мовою – це здатність використовувати її для ефективного спілкування, що вимагає поєднання мовно-комунікативних і загальних компетентностей, які дозволяють учням здійснювати комунікативну діяльність (сприйняття, відтворення, взаємодію та посередництво) для реалізації однієї або декількох видів мовленнєвої діяльності – читання, письма, говоріння, аудіювання – з використанням певних комунікативних стратегій (Weir, 2005).

Враховуючи комунікативний підхід та CEFR, міжнародне оцінювання рівня володіння іноземною мовою PISA перевіряє застосування всіх видів комунікативної діяльності (сприйняття, відтворення, взаємодії та посередництва) і визначає, що вони є невід’ємними компонентами комунікативного використання мови. Тим не менш, через деякі практичні та технічні обмеження, у 2025 році оцінка рівня іноземної мови буде зосереджена на перевірці сприйняття (читання та розуміння на слух) та відтворенні (говорінні). Тестування та оцінювання письма на разі неможливе через велику кількість учасників програми PISA. Не зважаючи на це, програма має намір вивчити способи оцінки усіх видів мовленнєвої діяльності в своїх подальших розробках і дослідженнях (PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, 2022).

Варто зауважити, що PISA наголошує на тому, що знання мови самі по собі не є її використанням. Комунікативне використання мови – це застосування мовно-комунікативних компетентностей за допомогою комунікативних стратегій у контексті комунікативної діяльності. Як уже зазначалося вище, комунікативна діяльність включає сприйняття, відтворення, взаємодію та посередництво. Сприйняття і відтворення передбачають односторонню комунікацію, в якій один учасник читає або слухає, говорить або пише. Сприйняття включає:

- усне розуміння (загальне розуміння на слух, розуміння розмови між іншими людьми, розуміння живої аудиторії, учасником якої є сам мовець, розуміння оголошень та інструкцій, медіа);

- аудіовізуальне розуміння (перегляд фільмів, ТБ та відео);

- розуміння прочитаного (загальне розуміння прочитаного, читання кореспонденції, читання для розуміння змісту, читання для інформації та аргументації, читання інструкцій, читання для дозвілля) (Purpura, 2016).

Відтворення включає:

- усне відтворення (усну промову, тривалий монолог (опис досвіду, надання інформації, аргументацію), публічні оголошення, звернення до аудиторії);

- письмове відтворення (загальне письмо, творче письмо, звіти тощо).

Взаємодія передбачає загальне конструювання сенсу або знання, де учасники чергують сприйняття і відтворення в межах усного чи письмового обміну повідомленнями. Взаємодія – це не проста форма спілкування, оскільки співрозмовники не просто розмовляють, читають один одному, пишуть один одному чи слухають – вони можуть передбачити решту повідомлення мовця та підготувати відповідь (Bachman & Palmer, 2010).

Взаємодія передбачає:

- усну взаємодію (розуміння співрозмовника, бесіду, неформальну дискусію, формальну дискусію, цілеспрямовану співпрацю (для отримання



товарів і послуг), обмін інформацією, інтерв'ювання та опитування, використання телекомунікацій);

- письмову взаємодію (листування, занотовування, написання повідомлення та заповнення бланків);
- онлайн взаємодію (Purpura, 2016).

Мовне посередництво – це акт сприяння спілкуванню між двома або більше людьми, які не можуть спілкуватися безпосередньо. Типовим прикладом є усний і письмовий переклад з однієї мови на іншу (міжмовне посередництво), але взаємодія може відбуватися й в межах однієї мови.

Існує три види посередництва:

1) текстове посередництво (письмове, звукове чи візуальне) означає передачу комусь інформації про текст будь-якої форми, до якої часто немає доступу через мовні, культурні чи інші бар'єри. Це також може стосуватися посередництва письмового, аудіо- чи візуального матеріалу для себе (наприклад, під час конспектування лекції). Посередництво включає передачу певної інформації, пояснення даних, роботу з текстом, переклад письмового тексту, конспектування (лекції, семінари, зустрічі тощо), підготовку рецензії на творчі тексти (в тому числі художні), аналіз творчих текстів (у тому числі художніх);

2) концептуальне посередництво передбачає передачу знань і пояснення понять тим, хто, ймовірно, не може отримати доступ до них безпосередньо або індивідуально. Це типовий спосіб спілкування під час навчання, наставництва чи виховання;

3) комунікаційне посередництво спрямоване на полегшення процесу розуміння та формування успішної комунікації між користувачами мови, незважаючи на їхні індивідуальні, соціокультурні, соціолінгвістичні чи інтелектуальні відмінності у поглядах (Long, 1993). Це стосується дипломатії, переговорів і врегулювання суперечок. Така діяльність відбувається у багатомовному середовищі, коли людина виступає посередником у неформальних ситуаціях (з друзями та колегами), полегшуючи спілкування в делікатних ситуаціях і при розбіжностях.

Стратегії посередництва стосуються пояснення нової концепції – зв'язку з попередніми знаннями, адаптації мови, спрощення складної інформації для оптимізації тексту (Ellis, 2015).

Усі перераховані вище види комунікативної діяльності є реалізацією соціально-когнітивного підходу до оцінювання іноземної мови та перевірки тестів (Council of Europe, 2020). Реалізуючи цей підхід, PISA враховує фактори, пов'язані з урядовою та шкільною політикою в організації вивчення іноземної мови, профілями та підготовкою вчителів, практикою викладання та навчання учнів. Регулярні оцінювання PISA та досвід добре налагодженого оцінювання сприяють ефективному аналізу основних тенденцій. Таким чином, можна буде визначити рівень знань учнів з іноземної мови, оцінити шкільну політику та викладацьку діяльність, навчальні плани та контекстуальні фактори, що впливають на процес вивчення іноземної мови.

Окрім того, PISA розглядає оволодіння іноземною мовою як спільний результат врахування двох факторів – тих, що пов'язані з індивідуальністю учнів, та тих, що пов'язані з завданнями/видами роботи. Вони, своєю чергою, визначають пізнавальні процеси, які відбуваються при використанні іноземної мови. Ці фактори взаємодіють у широкому соціо-культурному контексті.



Таким чином, оцінювання володіння іноземною мовою PISA у 2025 році оцінюватиме у 15-річних учнів їхні навички читання іноземною мовою, слухання та говоріння. Письмове відтворення та більш складні мовні завдання, які вимагають численних навичок, будуть включені у наступні оцінювання. Учні з 80 країн, звісно, відрізняються базовими знаннями, рідною мовою та рівнем володіння іноземною мовою. Щоб запевнитися у тому, що оцінювання є чесним та об'єктивним, PISA:

- обиратиме тексти відповідно до вікової категорії, неупереджені щодо статті та країни;
- використовуватиме базові опитування, які дозволять дослідити певні фактори, пов'язані з індивідуальністю учнів, та які можуть бути пов'язані з особливостями оволодіння іноземною мовою (ставлення, мотивація тощо);
- познайомить учасників з інтерфейсом тестів та їх навігацією і типами завдань перед їх виконанням;
- запевниться, що вказівки до виконання є доступними усім учням, незалежно від рівня володіння мовою.

PISA враховує той факт, що учні у всьому світі вивчають різні варіації іноземних мов. Так, для перевірки знання англійської мови, для нижчих рівнів використовуватимуть стандартну англійську. Тексти для вищих рівнів володіння мови будуть взяті з автентичних джерел і можуть бути марковані як британська або американська англійська.

Завдання на читання будуть вибрані з урахуванням розміру тексту, його лексико-граматичних характеристик та інших факторів, які впливають на рівень складності, а також з огляду на жанр, мету, контексти, які відповідають віковим особливостям учнів.

Завдання на слухання будуть обрані з урахуванням темпу мовлення, кількості мовців, функціональних, семантичних та лінгвістичних характеристик тексту.

Завдання на говоріння будуть ретельно обрані, щоб учні усіх рівнів могли продемонструвати здатність говоріння (PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, 2022). Також PISA розробить ряд опитувальників для вчителів, учнів, директорів та батьків, а також проведе опитування на рівні управління освітньої системи, які дадуть змогу зібрати інформацію про організацію та реалізацію іншомовної освіти на всіх рівнях. Зібрана інформація буде проаналізована разом з даними про рівень володіння іноземною мовою, отриманими за допомогою тестування, для забезпечення всебічної картини факторів, які впливають на вивчення іноземної мови у школі та за її межами. Опитувальники будуть розроблені на основі ретельного вивчення наукової літератури, минулорічних широкомасштабних міжнародних оцінювань та інформації, отриманої від експертів та розробників відповідної освітньої політики. PISA визначає 4 основні аспекти, які мають будуть висвітлені в опитуваннях:

1. Освітня політика щодо іншомовної освіти у школах – питання про загальні умови для вивчення іноземної мови (наприклад, час, відведений для вивчення її у школі тощо) та шкільне середовище (шкільні ресурси та діяльність).
2. Профілі вчителів та їх підготовка.
3. Учні та навчання (походження учнів та середовище, у якому вони живуть (чи знаходяться вони в іншомовному середовищі за межами школи), їхня мотивація до вивчення іноземної мови, використання мови у різних контекстах.



4. Викладання – особливості навчальної діяльності у класі, підходи до викладання (чи використовується комунікативний підхід), переважання індивідуальних чи групових форм навчання, використання різних форм оцінювання (PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework, 2022).

Важливим питанням, включеним до опитувальників, є використання ІКТ та іноземної мови для міжпредметного навчання.

PISA оцінюватиме результати тестування за допомогою спеціально розробленої шкали. У 2025 році кожен вид мовленнєвої діяльності (читання, слухання та говоріння) буде оцінений за 6-бальною шкалою відповідно до шкали CEFR (до рівня A1; A1; A2; B1; B2; C1 і вище). Використання цієї всесвітньо відомої шкали забезпечить просту та адекватну інтерпретацію результатів освітянами та іншими стейкхолдерами.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Таким чином, PISA є найбільшою міжнародною програмою оцінювання навчальних досягнень учнів. Її незаперечна перевага полягає у широких можливостях для порівняння даних з різних країн з метою оцінки знань учнів з іноземних мов та визначення факторів, які впливають на їх рівень. Отримані результати допоможуть оцінити шкільну та національну політику щодо організації іншомовної освіти у школах. PISA використовує інструменти для аналізу даних, які є надійними, релевантними та легкими для інтерпретації. Важливим плюсом PISA є можливість порівняти знання іноземної мови учнів з їх читацькою грамотністю у мові, якою здійснюється процес викладання, що визначається як важливий фактор у якості вивчення іноземної мови.

Не менш важливим є той факт, що програма базується на існуючій системі оцінювання рівня володіння іноземною мовою – CEFR, яка є міжнародно визнаною системою для опису рівнів володіння іноземною мовою для різних видів мовленнєвої діяльності. Система містить і описує загальні компетентності, мовно-комунікативні компетентності, комунікативні види діяльності та стратегії для успішного комунікативного використання іноземної мови від початкового до професійного рівня (A1-C2).

Ще однією перевагою оцінювання є те, що воно враховуватиме не лише власне тест на знання мови, а й результати опитування вчителів, учнів, директорів та батьків, управлінців освітньої системи, що надає змогу зібрати інформацію про організацію та реалізацію процесу викладання та навчання іноземної мови на всіх рівнях. Зібрана інформація буде проаналізована разом з інформацією про рівень володіння іноземною мовою, отриманою за допомогою тестування, для забезпечення всебічної картини факторів, які впливають на вивчення іноземної мови у школі та за її межами. У перспективі важливим є більш детальне вивчення особливостей оцінювання кожного виду мовленнєвої діяльності за міжнародною програмою оцінювання іноземної мови PISA та визначення організаційних аспектів підготовки до участі у програмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bachman, L.F., Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
2. Bardel, C., Gyllstad, H., & Tholin, J. (2023). Research on foreign language learning, teaching, and assessment in Sweden 2012–2021. *Language Teaching*, 56(2), 223–260.



3. Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion Volume*. Council of Europe, Strasbourg.
4. Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
5. Khalifa, H. & Weir, C. (2009). *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Learning*. UCLES/Cambridge University Press, Cambridge.
6. Long, M. (1993). Assessment Strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics*, Vol. 14, pp. 225–249.
7. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2020). *A Principled Approach to Language Assessment: Considerations for the U.S. Foreign Service Institute*. Washington, DC: The National Academies Press.
8. Oliveri, M. (2019). Considerations for Designing Accessible Educational Scenario-Based Assessments for Multiple Populations: A Focus on Linguistic Complexity. *Frontiers in Education*, Vol. 4. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.3389/feduc.2019.00088>
9. PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework (2022). Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/PISA-2025-FLA-Framework.pdf>
10. Purpura, J. E. (2016). Second and Foreign Language Assessment. *The Modern Language Journal*, 100, 190–208. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/44135003>
11. Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. In: Palgrave MacMillan, Hampshire. Stathopoulou, M. (2015). Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing, *Multilingual Matters*.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-9

PhD in Pedagogy, Associate Professor **KATERYNA ISTOMINA**,
Lviv Polytechnic National University
E-mail: k.y.istomina@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-2643-0300

TENDENCIES OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT: EUROPEAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

This paper represents an attempt to conduct research of modern tendencies, strategies and directions of education development within the perspective of the European Union. The main aim of the research is to learn more about the policy of the European Union concerning the general development of education, forming of favorable educational environment and protecting the rights of its citizens for education and professional development. The study relies on the theoretical methods of scientific research. The main source of the analysis, generalization and description is represented by various documents, recommendations, programmes, and guidelines issued by the European Commission, the European Pillar of Social Rights, the European Educational Area, the European Research Area, the European Skills Agenda, Europe 2020.

In the course of the study, the works of foreign researchers have been analyzed, which helped to view the topic of interest from different perspectives. The results of the study highlight the fact that the sphere of education has undergone its major changes due to the circumstances caused by the pandemic. In Ukraine, the great number of obstacles in education has appeared due to war, which made qualitative education impossible for many Ukrainians. Because of this, it is certainly important to study foreign experience in order to develop new working schemes and models for the sake of keeping education abreast of time and being in line with students' and teachers' needs. In the result of the conducted research, it is found that the European Commission has managed to develop a programme to support the future of its education. The main tendencies, strategies and priorities of the European Union concerning the further development of education are represented and described.

Key competences and basic skills for people's personal and professional development throughout life developed by the European Commission and EU Member States are analyzed.

Keywords: *higher education, educational strategy, educational framework, European Union, European Commission, learning outcomes, professional development, sustainable development.*

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКА ПЕРСПЕКТИВА

АНОТАЦІЯ

Стаття є спробою дослідити сучасні тенденції, стратегії та напрями розвитку освіти з перспективи Європейського Союзу. Основною метою цієї наукової розвідки є дізнатися більше про політику Європейського Союзу щодо загального розвитку системи освіти, формування сприятливого освітнього середовища та



захисту прав громадян Європейського Союзу на отримання освіти та професійний розвиток. Представлене дослідження спирається на базові теоретичні методи наукового дослідження. Основним джерелом аналізу, узагальнення та опису є різноманітні офіційні документи, рекомендації, програми та керівні принципи, затверджені Європейською комісією, Європейською опорою з соціальних прав, Європейським освітнім простором, Європейським дослідницьким простором, Європейським планом навичок, програмою «Європа 2020».

У ході дослідження були ґрунтовно проаналізовані результати досліджень зарубіжних дослідників у цій галузі, що допомогло поглянути на тему вивчення з різних точок зору та опрацювати різні судження з цього приводу. Результати проведеного дослідження підкреслюють той факт, що сфера освіти зазнала серйозних безповоротних змін через обставини, спричинені пандемією. В Україні велика кількість перешкод у сфері освіти виникла через повномасштабну війну, яка унеможливила якісну освіту для багатьох українців і, таким чином, ускладнила якісну підготовку майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, безумовно, важливо вивчати успішний зарубіжний досвід на шляху розробки нових робочих схем і моделей, щоб навчання йшло в ногу з часом і відповідало потребам студентів та викладачів. У результаті проведеного дослідження було виявлено, що Європейській комісії вдалося розробити розгалужену програму підтримки своєї майбутньої освітньої системи. Представлено та описано основні тенденції, стратегії та пріоритети Європейського Союзу щодо подальшого розвитку освіти.

Проаналізовано ключові компетентності та базові навички для особистого та професійного розвитку людей протягом усього життя, розроблені Європейською Комісією та державами-членами ЄС.

***Ключові слова:** вища освіта, освітня стратегія, освітня система, Європейський союз, Європейська комісія, результати навчання, професійний розвиток, сталий розвиток.*

INTRODUCTION

The sphere of education undergoes the process of current transformations due to numerous factors, which are inevitable. In this context, it is important to develop new strategies and working schemes to keep education abreast of time, to eliminate the barriers to learning and to provide the opportunity for quality education for all the citizens. The COVID-19 pandemic and the war in Ukraine have proved the necessity to work for ensuring equal access to learning process. Obstacles in the global and local context have become a stalemate for educators across the world. In Ukraine, the crisis is even deeper due to the war, which makes it impossible for thousands of people to use their right to get education and for teachers to perform their professional duties and maintain professional development. All these factors considerably contribute to the topicality of the issue of finding new ideas to enhance the educational process and create new educational environment for the sake of professional training, as well as social and economic stability.

THE AIM OF THE STUDY

The paper presents the research the aim of which is to learn more about modern tendencies in the development of education from the perspective of the European Union and its strategies used to create favorable environment for effective educational system within the European Educational Area. The study of the European experience and its expertise is the fruitful source for future development of education in Ukraine.



THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The given research predominantly relies on the methods of theoretical study, namely: the analysis of the recent and valuable researches in the field, generalization of the main facts, beliefs and assumptions, description of basic facts and principles. The basis of the theoretical framework of the study is represented by numerous recommendations, guidelines and programmes by the European Commission, namely the European Pillar of Social Rights, the European Educational Area, the European Research Area, the European Skills Agenda, Europe 2020, International Association of Universities, etc. Moreover, there are many researches on modern trends and strategies in higher education by F. Amiti (2020), J. Crawford (2020), R. Curtin (2021), J. Rudolph (2020) and others. Despite the numerous studies in the field, the further research of the European perspective on the future development of education is of obvious importance.

RESULTS

Education is the basis for personal development, career progress and engaged, responsible citizenship. It is of importance to the longevity of the European communities and economies. All European citizens should have the right to quality and inclusive education, training and lifelong sustainable learning. This right is enshrined by the European Pillar of Social Rights.

The COVID-19 pandemic has deepened the understanding that it is essential to eliminate barriers on the way to get education and develop skills for the sake of employment prospects and civic engagement (Curtin, 2021).

The European Education Area collaborates with the European Research Area and the European Skills Agenda to build the strong foundation for knowledge, Europe's recovery and prosperity (European Education Area, 2023).

There are several focus points on agenda when discussing the development of education, namely: improving the quality of education; providing for the equity of education; inclusive education; multilingualism; defining key competences of future professionals.

The European Pillar of Social Rights has established the right for all citizens of the European Union to obtain the inclusive education of high quality, training, and lifelong learning. The basic principle of the European Pillar of Social Rights states: "Everyone has the right to quality and inclusive education, training and life-long learning in order to maintain and acquire skills that enable them to participate fully in society and manage successfully transitions in the labour market" (European Pillar of Social Rights, 2018).

These approaches as well as promotion of the common European values are crucial for sustainable development and growth of cohesive society. The main issues concerning equity in education are those connected with social patterns as students with lower social status or from rural areas tend to fall behind in studies. Sexism is another obstacle curbing the educational progress. According to the given statistics, such fields of studies as engineering, construction and manufacturing experience the gender gap with only 26 % of female students and Information and Communication Technologies – 18 % correspondingly (European Research Area, 2020).

Numerous measures are taken to deal with inequalities and to separate educational achievements from economic, cultural, social status, ethnic background, gender, etc.

The main role of education is to provide people with knowledge, skills and attitudes to ensure the resilience of the society they are a part of and to build social prosperity. To become successful, it is important to master key competences. The European Union thrives to improve the average achievement rate among learners.



The results of the analysis of the European Union education policy show the following initiatives: fostering multilingualism and promoting common values in educational sphere; encouraging investment in education and training professionals; developing the Jean Monnet Actions; elaborating common approach to micro-credentials; stimulating the inclusive approach in the Erasmus+ and the European Solidarity Corps programmes; strengthening young volunteers mobility in cross-border activities; developing the European quality framework in the fields of early childhood education and care systems; the establishment of vocational excellence centres.

All the above-mentioned initiatives promote mutual learning and information exchange implementing the best practices between Member States, the Commission and stakeholders. These measures in turn will result in better learning outcomes and equity.

Two main targets have been set by the Europe 2020 strategy to be achieved all around Europe by 2020: the rate of the early leavers from education aged 18–24 should be less than 10 %; at least 40 % of population aged 30-34 should have some form of higher education (Europe 2020, 2020).

The common work of the European Commission and EU Member States has led to the development of key competences and basic skills for people throughout life. Eight key competences have been identified as needed for personal growth, sustainable lifestyle, career, active citizenship and social engagement. They include: literacy; multilingualism; numerical, scientific and engineering skills; digital and technology-based competences; interpersonal skills; active citizenship; entrepreneurial mindset; cultural awareness.

The European Union also widely promotes the principles of green education. The transfer to a climate-neutral European Union will have vital economic, social, and employment influences. Europeans need to gain the knowledge, skills and attitudes to be aware of and tackle the profound change. Education and its institutions can act as media in support of developing a more sustainable society.

Numerous initiatives and strategies on the sustainability and environment protection are taking place in training around Europe. Among them there are Education for Climate Coalition, Council Recommendation on Learning for the Green Transition and Sustainable Development, European Sustainability Competence Framework, Erasmus+ Discover EU Green Route, European Solidarity Corps, InvestEU programme. They represent progress and public interest, but far more is to be done to encourage learning for sustainability as a systemic practice in the European Union.

The European Union is thriving to develop the efficient system of digital education and is trying to enhance citizens' skills and competences for the digital transition.

Digital literacy and digital skills are necessary to give every person an equal chance to succeed in life, find job and to be an active part of society. Therefore, developing digital competences and creating digital infrastructure and tools have become of major relevance since the beginning of the COVID-19 pandemic. (Crawford, 2020)

According to the European Skills Agenda (2023), all future education and job market will require considerable level of digital literacy and skills. Ongoing technological development requires the constant progress of knowledge, competences and skills to stay competitive and to take part in social life. According to the recent findings, on average two in five Europeans aged 16–74 still lack these skills.

The importance of digital literacy is further highlighted by the relevance of wide implementation of distance learning in different forms and with different approaches. Distance learning (e-learning) takes place in a virtual classroom environment where both



parties (students and teachers) cooperate. The teacher is as an instructor who tries to use different strategies to convey the right amount of input, and, on the other hand, students are as participants, who try to get as much information as possible, and participate to develop skills and abilities (International Association of Universities, 2020).

Online learning is important for the economic development of society. The modern global economy needs educated, highly qualified, technically literate specialists. As the labor market evolves in line with changes in the economy, professionals must learn new skills and abilities throughout their lives (OECD, 2020).

Numerous studies in this field conducted by various scientists confirm the effectiveness of combining synchronous and asynchronous models of online learning and their communication tools to develop an optimal environment for online learning. Survey respondents said they were comfortable using asynchronous communication tools compared to synchronous communication tools because they could easily access them. In addition, students strongly agreed that the presence of an instructor and feedback during the class make them learn better. Asynchronous mode is obviously more comfortable for introverted students, but group work and discussion are complicated in this case. Based on such results, it can be argued that since synchronous and asynchronous online learning methods and corresponding interaction tools have their advantages and disadvantages, a mixture of synchronous and asynchronous models should be used (Amiti, 2020).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Overall, our findings contribute to theoretical study of the European perspective concerning the development of education, its priorities, trends, and focuses. Since there is no uniform European educational environment, which can be viewed as an epitome to analyze, the variety of different guidelines, strategies and approaches suggested by the European Commission has been studied. Our research focuses on teaching and learning process, which has faced the drastic changes and challenges due to the 2020 lockdown. As a result, the post-pandemic educational environment has transformed and developed new forms of realization. This experience has produced a vast number of approaches and strategies to organize the effective educational process in order to satisfy the needs of all the participants (teachers and students), labour market and modern communities. The European Commission has elaborated the extensive vision on the educational future and has developed numerous steps, measures and recommendations to help to adjust education to new reality and to maintain the sustainable growth of its citizens as professionals.

The prospects of further researches in the given field are connected with the study of the ways to improve and optimize teaching of foreign languages in higher education institutions. The main focus of interest in this domain concerns the elaboration of new methods of online teaching and strategies of organizing the online learning environment.

REFERENCES

1. Amiti, F. (2020). Synchronous and asynchronous learning. *European Journal of Open Education and E-Learning Studies*, Volume 5, Issue 2, 60–70.
2. Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., et al. (2020). COVID-19: 20 Countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *J. Appl. Learn. Teach.*, 3, 1–20.
3. Curtin, R. (2021). *Reimagining higher education: The post-Covid classroom*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2021/4/reimagining-higher-education-the-post-covid-classroom>.



4. Europe 2020. (2020). *A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Retrieved August from <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>.
5. European Education Area. (2023). *Quality Education for All*. Retrieved from <https://education.ec.europa.eu/focus-topics>.
6. European Pillar of Social Rights in 20 principles. (2018). Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en>.
7. European Research Area. (2020). Retrieved from https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-2020-2024/our-digital-future/european-research-area_en
8. European Skills Agenda (2023). *Employment, Social Affairs and Inclusion*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>.
9. International Association of Universities (2020). *The impact of Covid-19 on higher education around the world*. Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf.
10. OECD (2020). *Education responses to Covid-19: Embracing digital learning and online collaboration*. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=/120_1205448ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-10

PhD in Pedagogy NATALIYA YEVTUSHENKO,
K.D. Ushynskiy Chernihiv Regional Institute
of Postgraduate Pedagogical Education
E-mail: enatalya8@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5835-2960

**USING EXPERIENCE OF PROFESSIONAL IMPROVEMENT
OF POLISH TEACHERS OF SCIENCE AND MATHEMATICS
IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION OF UKRAINE**

ABSTRACT

The article examines the peculiarities of improving the qualifications of Polish teachers as one of the conditions for their professional advancement and obtaining professional degrees.

The main tasks of the system of professional improvement of teachers in Poland are characterized – namely, helping young teachers to adapt to the profession, supporting specialists during the period of professional self-affirmation or renewal of the subject, familiarization with the achievements of science, assistance in raising and expanding qualifications.

The principles of professional improvement of Polish teachers are defined. They include the relationships between theory and practice, changeability, variety of forms, continuity, multidimensionality, multilevelness and openness. The organizational structure of the system of improving the qualifications of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education in Poland, which functions at the national, regional, municipal levels, is considered. It is emphasized that the system of improving the qualifications of specialists has a public-state character, is quite variable and flexible; it is created taking into account various needs for continuous professional development and improvement of teachers.

Attention is paid to consideration of the forms of professional development of teachers in non-formal education that is aimed at strengthening the internal motivation of specialists, and development of their pedagogical creativity.

It is defined that teacher training system in Poland is aimed at the performance of tasks that include professional development, methodical work of teachers, self-education and self-improvement, as well as the implementation of general (educational, developmental, educational, diagnostic) and specific (technological, research, prognostic) functions.

Conclusions are made regarding the directions, forms, and content of advanced training of mathematics and science teachers in postgraduate education of the Republic of Poland and the need to form the readiness of Ukrainian specialists to accept European standards in postgraduate pedagogical education.

Keywords: *teachers of science and mathematics, professional advancement, development, improvement, advanced training, postgraduate education, experience, Republic of Poland, Ukraine.*



ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ ПОЛЬЩІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто особливості підвищення кваліфікації польських вчителів як однієї з умов їх професійного просування і здобуття професійних ступенів. Схарактеризовано основні завдання системи професійного вдосконалення вчителів Польщі – допомога молодим учителям в адаптації до професії, підтримка фахівців у період професійного самоствердження або оновлення предмета, ознайомлення з досягненнями науки, сприяння в підвищенні та розширенні кваліфікації. Визначено принципи професійного вдосконалення польських учителів – взаємозв'язок теорії й практики, змінюваність, різноманітність форм, безперервність, багатовимірність, багаторівневість та відкритість. Розглянуто організаційну структуру системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі, що функціонує на національному, регіональному, муніципальному рівнях. Підкреслено, що система підвищення кваліфікації фахівців має суспільно-державний характер, є досить варіативною й гнучкою, створена з урахуванням різноманітних потреб щодо безперервного професійного вдосконалення й розвитку вчителів. Приділено увагу розгляду форм підвищення кваліфікації вчителів у неформальній освіті, що спрямовані на посилення внутрішньої мотивації фахівців, розвитку педагогічної творчості.

Визначено, що система підготовки вчителів у Польщі спрямована на виконання завдань, які включають підвищення кваліфікації, методичну роботу вчителів, самоосвіту та самовдосконалення, а також реалізацію загальних (освітньої, розвивальної, виховної, діагностичної) і специфічних (технологічної, дослідницької, прогностичної) функцій.

Зроблено висновки щодо напрямів, форм і змісту підвищення кваліфікації вчителів математики і природничих предметів в післядипломній освіті Польщі та необхідності формування готовності українських фахівців до сприйняття європейських стандартів в післядипломній педагогічній освіті.

Ключові слова: *вчителі природничо-математичних предметів, професійне просування, розвиток, вдосконалення, підвищення кваліфікації, післядипломна освіта, досвід, Польща, Україна.*

INTRODUCTION

The development of the modern system of advanced training of teachers of science and mathematics subjects in postgraduate education of Ukraine is directly considered in the context of the European future of the country and is connected with the integration of education into the European educational space. The European Union has long recognized the importance and relevance of the support and professional improvement of teachers as an important element of the European education system. Within the framework of our study, we turn to the analysis of the experience of the Republic of Poland, a member state of the European Union, which in a short time achieved positive changes in the issues of reforming the teacher improvement system in the context of European integration processes in education.

THE AIM OF THE STUDY

The article is aimed at studying Polish experience regarding the organization of advanced training of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate



education of the country with the aim of outlining constructive ideas that can be productive in the system of postgraduate pedagogical education of Ukraine.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The problems of training and professional improvement of teachers in Poland are given due attention by both Polish and Ukrainian researchers. In particular, the scientists of the Republic of Poland studied such aspects as different approaches to teacher training (M. Buczkowska-Gola (2000), R. Mushketa (2007)), organization of continuing education (P. Palicheb-Bąk and Uliszak R. (2022)), training and professional development of teachers in pedagogical theory and practice (A. Jarzębska (2014), J. Golik (2015), M. Pachocki (2019)).

As part of our research, we studied not only the works of the mentioned researchers, but also analyzed the practical experience of educational institutions in which professional improvement of Polish teachers of natural and mathematical subjects is carried out at the national level (Centre for Education Development (Ośrodek Rozwoju Edukacji, ORE), The Centre for the Development of Polish Education Abroad (Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, ORPEG), Polonia Teachers' Center (Polonijne Centrum Nauczycielskie, PCN)). We also analyzed the activities of informal organizations on the professional development of teachers (Foundation of mathematicians of Wrocław (Fundacja matematyków wrocławskich) and Polish Physical Society (Polskie Towarzystwo Fizyczne (PTF))).

In the course of the research, we applied a number of general scientific methods, in particular pedagogical observation, study of documents and Internet resources of educational institutions and associations of teachers of mathematics and natural sciences, study of the best practices and innovative didactic solutions, processing of sociological and statistical materials, as well as systematization and generalization of data collection.

RESULTS

Polish analytical sources on the development of education (Edukacja jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, 1998) note that upgrading of skills today is an inevitable process caused by the need to keep up with the modern rapid socio-economic development in the society. This process of flexible response to a changing environment occurs, in particular, thanks to the work of teachers, professionally educated specialists who prepare their students to act in conditions similar to those they will encounter later in their work (Edukacja jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, 1998). Achieving a high level of teacher qualification is an additional value for society and should be reflected, first of all, in the improvement of the quality of education (Golik, 2015). Thus, teaching profession is characterized by the need to update existing knowledge and acquire new skills. Every teacher should be focused on improving their qualifications and developing their individuality, because the competitive labour market is constantly changing the requirements for teachers and schools. The professional promotion system also motivates teachers to improve their qualifications, which improves the quality of school work (Jarzębska, 2014).

In Poland, the professional development of school teachers is closely connected with the opportunity to receive professional advancement and acquire the next professional degree, which usually affects the level of specialists' salaries. In particular, at the legislative level, the professional promotion of teachers is defined by Art. 9a of the Teacher's Card (Karty Nauczyciela, 2008) as a process of professional development by teachers, educators and other teaching staff working in institutions operating in accordance with the Act of



14 December 2016 – the Education Act (Education law, 2016). It is noted that a teacher who wants to achieve successive levels of professional advancement must constantly improve their qualifications. According to the current legislation, teachers who start working at a school are novice teachers. Having worked for at least 3 years and 9 months (or 2 years and 9 months according to the shortened procedure), they can become appointed teachers. After another 5 years and 9 months of work, they can become certified teachers, which completes their career path (Gotówka, 2023).

It is necessary to turn to the experience of the Republic of Poland concerning organizing teacher training, including specialists in natural and mathematical subjects, in postgraduate education. First of all, the process of improving the qualifications of representatives of this profession is aimed at improving the quality of the functioning of educational institutions in which teachers work, as well as at the personal development of teachers. Therefore, there is such a procedure as the need to prepare plans for the teacher's professional development and provide reports on their implementation. The professional development plan (plan rozwoju zawodowego) is formed taking into account the specifics and needs of the educational institution where the teacher works. It also contains tasks related to the professional advancement of the teacher who is being certified. The school director approves the teacher's professional development plan or returns it to the teacher for revision, indicating the necessary changes. A so-called folder with documentation of implemented projects is attached to the application (Jastrzębska, 2011).

Among the wide range of tasks set before the system of professional improvement of teachers in Poland, and, therefore, the improvement of the qualifications of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education, is the provision of assistance to young teachers in adapting to the profession, supporting specialists in the period of professional self-assertion or a subject and pedagogical knowledge renewal, familiarization with the achievements of science, assistance in improving or changing the qualification/specialty. Among the principles of educational activity that are taken into account in this process are the relationship between theory and practice, changeability, variety of forms, continuity, multidimensionality, multilevelness and openness (Buczowska-Gola, 2000).

Polish scientists, in the coverage of questions regarding the definition of the main functions of the teacher training system, note that its operation is aimed at the performance of tasks that include professional development, methodical work of teachers, self-education and self-improvement, as well as the implementation of general (educational, developmental, educational, diagnostic) and specific (technological, research, prognostic) functions (Mushketa, 2007). The developmental function is considered to be the leading one among them, since the professional development of teachers in post-graduate pedagogical education "is oriented towards the recognition of the teacher as an active and independent subject of their own professional development" (Okoń, 2001).

Our analysis of scientific and pedagogical sources allows us to describe the organizational structure of the system of advanced training of teachers of natural and mathematical subjects in post-graduate education of the Republic of Poland, which is managed at the national, regional, municipal levels.

At the national level, strategies are being developed for the functioning of teacher training centers, the formation of educational spaces in educational institutions, the harmonization of legislation and the adoption of normative acts, the determination of funding sources, the coordination of the activities of regional and municipal educational institutions, and the monitoring of the process of improvement of specialists. Thus, the Ministry of



Education and Science (Ministerstwo Edukacji i Nauki) in the main areas of implementation of the educational policy of the state in the 2023/2024 school year paid attention to improving the competences of school leaders and teachers regarding conditions and methods of in-school assessment, as well as the development of the qualifications of students and teachers using equipment purchased under the "Laboratories of the Future" program (Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2023/2024, 2023). The goal of this initiative, which is implemented by the Ministry of Education and Science in cooperation with the GovTech Center at the Office of the Prime Minister of Poland, is to support all primary schools in the formation of future competencies among students in the direction of STEAM (science, technology, engineering, art and mathematics) (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023).

In the educational space of the Republic of Poland, at the national level, the system of improving the qualifications of teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education of the country is ensured by the Center for the Development of Education (ORE – Ośrodek Rozwoju Edukacji). The Education Development Center is a state-owned national educational institution managed by the Ministry of Education and Science. The institution offers such forms of teacher training as electronic courses (kurs e-learningowy), webinars, trainings, conferences. The offered forms of professional development are short-term and have a general orientation, designed for teachers of various categories: electronic training courses "Planning measures in the field of health promotion. From diagnosis to assessment" (health promotion, 10 hours), "Combating domestic violence against children and implementing the Blue Card procedure in education" (education and prevention, 10 hours), webinar "The Year of Nicolaus Copernicus" (development of social and civic competences, 3 hours), "Student with migration experience at school/ regional training" trainings, training for new instructors of the "GOLDEN FIVE" program (educational and preventive under the program "Golden Five"), "Working on the positive" (identifying and strengthening the resources and potential of the student), conference "The role of SCWEW in building a friendly educational environment - summary of the project" (ORE, 2023).

Public and private institutions of higher education (publiczne i niepubliczne szkoły wyższe), which provide educational services in the field of postgraduate teacher education (studia po dyplomowe), also offer various forms of professional development for teachers of mathematics and natural sciences. In particular, the Institute of Mathematics, Faculty of Mathematics and Informatics of the University of Wrocław (Uniwersytet Wrocławski, Instytut Matematyczny, Wydział Matematyki i Informatyki), with the assistance of the Foundation of Wrocław Mathematicians (Fundacja matematyków wrocławskich), which has been operating at this institution since 2007 (the founder is Prof. Tomasz Rolski (Tomasz Rolski)), organize training and improvement for mathematics teachers. Among the proposed activities is a seminar for teachers "Inspiration. Individualization. Interdisciplinarity", postgraduate education programs "Modern methods of teaching mathematics" (210 hours), a course for teachers, students and parents (help with dyscalculia), "Specific difficulties in learning mathematics" (30 hours), a course for teachers, students, teachers, parents "Programming in grades 1–3" (30 hours), professional English or German courses "English for Mathematics Teachers", "German for Mathematics Teachers" (English for Mathematics Teachers, Deutsch für Mathematik lehrer) (30 or 120 hours), project "Let's get to know mathematical Europe"



(Poznajemy matematyczną Europę). The Foundation continues the activities of the Wrocław Scholarship Mathematicians Foundation (1991-2007), awards scholarships to talented high school students, and also students of mathematical specialties and young scientists in the field of mathematics (Fundacja matematyków wrocławskich, 2023).

Poland's experience in supporting the professional development of teachers working abroad in various European cities and countries is valuable for the functioning of the Ukrainian system of professional development. Within the structure of the Center for the Development of Polish Education Abroad (Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą – ORPEG) there is the Polonius Teacher's Center (Polonijne Centrum Nauczycielskie – PCN), which provides educational services for the professional improvement of teachers, carries out methodological and substantive support in teaching subjects in Polish. PCN conducts stationary trainings and online courses, prepares educational materials and maintains constant communication with teachers. There are free trainings on the methods of teaching subjects, the use of the latest technologies and psychological support. Textbooks and didactic materials are delivered free of charge, course dates are selected according to the needs of teachers and time zones in which integration takes place, teachers choose the form of classes independently (online/offline). Thus, in 2020, 4,250 participants took part in 111 training sessions, in 2021 – 7,626 participants in 157 training sessions, in 2022 – 8,447 participants in 152 training sessions. The catalog of qualification courses conducted by PCN also includes a number of proposals for improving and expanding teachers' qualifications. In particular, an 80-hour qualification course is relevant for geography teachers, which involves preparation for teaching information about Poland (kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli wiedzy o Polsce) for IV–VIII grades of secondary school and comprehensive lyceums abroad in accordance with the general education plan (PCN. Polonijne Centrum Nauczycielskie, 2023).

So, thanks to such activity, geographical and interdisciplinary mobility of the improvement process of Polish science and mathematics teachers who work outside the country is achieved. In Ukraine, these issues require attention in connection with forced migration related to the war, labor migration of the able-bodied population, and the formation of the Ukrainian educational diaspora.

In general, at the regional and municipal levels, educational services are provided by 42 teacher training institutions subordinated to or controlled by the Ministry of Education and Science (Ministerstwo Edukacji i Nauki, 2023). Thus, the Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (MCDN, a state-accredited institution for the improvement of teachers, the governing body of the Małopolska Voivodeship) includes educational institutions Ośrodek w Krakowie, Ośrodek in NowySącz (Ośrodek w Nowym Sączu), Ośrodek w Oświęcimiu, Ośrodek w Tarnowie. The goals of the MCDN are to support the professional development of teachers, educational management personnel and the organizational development of schools and educational institutions in the implementation of tasks that follow from current legal norms, directions of the state's educational policy, and regional policy in the field of education. Among the tasks performed by the educational institution is the organization and functioning of the network for cooperation and self-education; implementing forms of improvement for teachers and headmasters of schools/educational institutions, including workshops, seminars, courses (qualification, assignment and improvement of qualifications), conferences, trainings and lectures for pedagogical teams, held at the request of the headmaster of the school/educational institution; provision of consultations; dissemination of examples of



best practices; informing teachers about the forms of education available in the voivodship, obtaining further education and improvement (MCDN. Instytucja Wojewudztwa Małopolskiego, 2023).

Among the planned events organized by the Improvement Center in Krakow for one month, short-term offline forms of advanced training are provided. In particular, the seminar "Eco-logical ("Eko-logicznie") on the implementation of selected areas of the state's educational policy in the 2023/2024 school year (3 hours) is offered for elementary school biology and nature teachers. Its content is related to diagnosing the needs of biology teachers, discussions on the selected issues of the educational policy of the state, and ecological support of students' interest. Classes in the network of cooperation and self-education on the topic "Eco-inspiration - a network of cooperation and self-education of biology and nature teachers" (2 hours) are also offered, the content of which is diagnosis of teachers' needs, exchange of experience and plans for the new academic year, suggestions for eco-inspiration. For mathematics teachers, the workshop "Student activity is a condition for effective mathematics learning" (4 hours) is offered. Its content covers the questions of the influence of group work on the activation of students, the ability to learn as a task/challenge for the teacher, the essence and purpose of using the selected methods and techniques of learning activation, the use of selected methods and forms of work in school practice (Ośrodek w Krakowie, 2023).

The regional project "Academy of Equal Chances – Support for the Development of Key Competencies of Students of Primary Schools and Gymnasiums in the Kamiona Wielka Gmina" (Akademia Równych Szans – Wspieranie rozwoju kompetencji kluczowych uczniów szkół podstawowych i gimnazjów w gminie Kamiona Wielka) with the support of the Regional Program of European Funds (Fundusze Europejskie Program regionalny) provides training for teachers aimed at the development of professional skills in the areas of teaching natural sciences and mathematics, work with the application of the experimental method, and the use of modern tools and information and communication technologies. Networks are organized for cooperation and self-education, developing the skills of teachers in both areas. The project envisages the equipping of school science and mathematics laboratories with means and various devices for teaching, as well as the purchase of ICT tools to increase the use of information and communication technologies in the educational process (Projekt – Akademia Równych Szans, 2023).

If desired, teachers can join other educational projects organized at the international and national levels. For example, the project "Biology Educators Shaping Tomorrow" is implemented within the framework of the Program "Erasmus +" and operates in Poland with the support of the Polish Association of Science Teachers (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych – PSNPP). One of the forms of cooperation among specialists from different countries is the organization of meetings where teachers have the opportunity to improve their professional level and exchange experience (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, 2023). In particular, during the meetings organized in the city of Krakow (19.05–22.05.2022), teachers improved their pedagogical skills, and also got acquainted with the history of the city. The teachers presented the main goals and results of the activities of the associations to which they belong, took part in the discussion on the education systems of the countries participating in the project, worked in international groups to create notes for biology lessons. The proposed topic for creating lessons was the concept of "biodiversity in the environment" and the use of modern technologies aimed at increasing students' awareness



of this topic, namely, application programs for recognizing plant and animal species. The practical part of the activities was field training at the artificial reservoir Zakzuwek in Krakow (Palicheb-Bąk & Ułiszak, 2022).

It should be noted that thanks to the implementation of the Erasmus+ program, a key program implemented by the European Union in education, participating teachers improve their skills in foreign languages and study other cultures. According to the assumptions of the Erasmus+ program, educational trips of school education employees contribute to the international mobility of people (Pachocki, 2019).

As part of the cooperation between the European Commission and Esri Inc. (Komisji Europejskiej i Esri Inc.), Educational team of "Esri Polska Sp. z o.o." firm (Zespół Edukacji firmy Esri Polska Sp. z o.o.) has been participating in the program for schools called "The Digital Skills and Job Coalition" for several years. This program is successfully implemented in the USA, Canada, Australia, New Zealand and a number of European Union countries. The main goal of the project is to introduce geographic information systems (systemy informacji geograficznej – GIS) into education by providing free software and materials useful for teachers and students. Workshops for teachers organized under this program help those who wish to learn about the possibilities of using GIS tools in school activities with students. At the same time, contact is maintained with institutions of higher education concerning professional improvement of teachers – the "Summer School 2023" training (Warsaw city) is organized in cooperation with teachers of the Faculty of Geology of the University of Warsaw (Wydział Geologii Uniwersytetu Warszawskiego) where free classes are conducted in the form of mixed education. During remote communication, the Microsoft Teams platform is used, and special field days are being prepared for teachers to get acquainted with the possibility of using the ArcGIS platform to conduct such field classes with students (Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych, 2023).

Improving the qualification of physics teachers with the help of forms of informal education implemented with the assistance of the Polish Physical Society (Polskie Towarzystwo Fizyczne (PTF)), aimed at strengthening the internal motivation of specialists, promotes the development of creativity in pedagogical activities. On the initiative of the community, thematic contests are held for teachers and their pupils – "Contest for the best didactic poster", contest "Festivals of Physics", "Competition for the mascot of the 48th Congress of Polish Physicists", contest "Physical Reports" (Konkurs "Migawki z fizyki"). The purpose of PTF activity is popularization of physics, development of connections between physicists working in education, science and various branches of the economy (Polskie Towarzystwo Fizyczne, 2023). In the meeting of the Warsaw branch, within the framework of the First Warsaw Conference (I Warszawska konferencja nauczycieli, 2023), such forms of training for teachers as "active workshops" (practical masterclasses) are provided. Micro-mentoring and individual consultations with experts, presentation of proposals for daily use in modern teaching of physics and other exact and natural subjects from student organizations and companies that support education, meetings with special guests, for example, Sławosz Uznański – a Polish candidate for a space mission to the Moon, are organized. Active exchange of experience of Polish specialists takes place at systematic conferences of physics teachers held once every three years. In particular, the 48th Congress of Polish Physicists (Zjazd Fizyków Polskich) will be held in September 2023 (Gdansk), which has been declared the year of the outstanding Polish scientist Nicolaus Copernicus.



CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Summarizing, we note that modern system of improving the qualifications of Polish teachers of natural and mathematical subjects in postgraduate education of the country has a public-state character, is quite variable and flexible, and created taking into account various needs of specialists regarding their continuous professional improvement and development.

The prospect of further research is the analysis of the legal framework for in-service training of teachers of science and mathematics in postgraduate education in the Republic of Poland.

REFERENCES

1. Buczkowska-Gola, M. (2000). Wymagając od ucznia, wymagajmy od siebie. [When demanding from a student, let's demand from ourselves]. *Edukacja i dialog*. [Education and dialogue], № 6, 46–49. (in Polish).
2. Edukacja jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Między narodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku. [Education is a hidden treasure in it. Report for UNESCO International Commission on Education for the 21st century]. (1998). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, UNESCO. (in Polish).
3. Fundacja matematyków wrocławskich [Foundation of mathematicians of the Wrocław] (2023). *Szkolenia dla nauczycieli matematyki* [Training for mathematics teachers]. Retrieved from <https://www.math.uni.wroc.pl/fmw/dla-nauczycieli/szkolenia-dla-nauczycieli-matematyki> (in Polish).
4. Golik, J. (2015). *Formalne kwalifikacje nauczycieli i wydatki na zajęcia pozalekcyjne, a wyniki uczniów z egzaminów zewnętrznych w latach 2002–2011 (gimnazjów finansowanych z budżetu miasta Poznania)*. [Teachers' formal qualifications and spending on extracurricular activities and the results of students in external examinations in 2002–2011 (lower secondary schools financed from the budget of the city of Poznań)]. Rozprawa doktorska. [Dissertation], Poznań (in Polish).
5. Gotówka, A. (2023). *Nauczyciel mianowany. Jak wygląda awans zawodowy?* Retrieved from <https://parenting.pl/nauczyciel-mianowany-jak-wyglada-awans-zawodowy> (in Polish).
6. Jarzębska, A. (2014). *Kilka uwag o podnoszeniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli, czyli o zawodowym dojrzeniu*. [A few remarks on raising the professional qualifications of teachers or on professional maturation]. *Eduarda.pl*. Retrieved from <https://edurada.pl/artykuly/kilka-uwag-o-podnoszeniu-kwalifikacji-zawodowych-nauczycieli-czyli-o-zawodowym-dojrzewaniu> (in Polish).
7. Jastrzębska, A. (2011). Nauczyciel dyplomowany [Certified teacher]. *Zielona linia*. Retrieved from <https://zielonalinia.gov.pl/-/nauczyciel-dyplomowany-18792> (in Polish).
8. Karta nauczyciela [Teacher's card]. (2008). Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa (in Polish).
9. MCDN. Instytucja Województwa Małopolskiego. (2023). Retrieved from <https://mcdn.edu.pl/> (in Polish).
10. Ministerstwo Edukacji i Nauki. (2023). *O programie. GovTechPolska*. Retrieved from <https://www.gov.pl/web/laboratoria>.
11. Ministerstwo Edukacji i Nauki [Ministry of Education and Science]. (2023). *Placówki doskonalenia nauczycieli* [Teacher Training Institutions]. Retrieved from <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/placowki-doskonalenia-nauczycieli> (in Polish).



12. Mushketa, R. (2007). *Pidhotovka vchyteliv fizychnoho vykhovannya u polshchi do otsynyvannya navchalnykh dosyahnien uchniv [Preparation of physical education teachers in Poland for assessment of students' educational achievements]*. Dissertation Thesis. Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University, Ternopil.
13. Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny. [A new pedagogical dictionary]*. Warszawa: Zak. (in Polish).
14. ORE. Ośrodek Rozwoju Edukacji [Centre for Education Development]. (2023). Retrieved from <https://www.ore.edu.pl/> (in Polish).
15. Ośrodek w Krakowie [Center in Krakow] (2023). *Edukacja matematyczna i przyrodnicza [Mathematical and natural education]*. Retrieved from <https://mcdn.edu.pl/krakow-kategorie/oferta-edukacyjna/edukacja-matematyczna-i-przyrodnicza/> (in Polish).
16. Pachocki, M. (2019). *Jak mobilni nauczyciele zmienili swoje szkoły? [How have mobile teachers changed their schools?]*. Warszawa: FRSE (in Polish).
17. Palicheb-Bąk P., Ułiszak R. (2022). Projekt edukacyjny BEST – opinie uczestników warsztatów w Krakowie [BEST educational project – opinions of workshop participants in Krakow]. *Nauczanie przedmiotów przyrodniczych [Teaching science subjects]*, 76 (2/2022), 30–41 (in Polish).
18. PCN. Polonijne Centrum Nauczycielskie [Polonia Teachers' Center]. (2023). Retrieved from <https://kursy.orpeg.pl/login/index.php> (in Polish).
19. Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2023/2024 [Basic directions of the implementation of the state's educational policy in the school year 2023/2024]. MEiN. Retrieved from <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawowe-kierunki-realizacji-polityki-oswiatowej-panstwa-w-roku-szkolnym-20232024> (in Polish).
20. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych [Polish Association of Science Teachers] (2023). *Biology Educators Shaping Tomorrow*. Retrieved from <https://psnpp.org.pl/aktualnosci/nauczyciele-biologii-ksztaltuja-jutro-biology-educators-shape-tomorrow/>. (in Polish).
21. Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Przedmiotów Przyrodniczych [Polish Association of Science Teachers] (2023). *GIS z ESRI Polska dla nauczycieli [GIS from ESRI Poland for teachers]*. Retrieved from <https://psnpp.org.pl/aktualnosci/gis-z-esri-polska-dla-nauczycieli/> (in Polish).
22. Polskie Towarzystwo Fizyczne [Polish Physical Society] (2023). Retrieved from <https://www.ptf.net.pl/> (in Polish).
23. Prawo oświatowe [Education law]: Ustawa z 14.12.2016 r. (2017). *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej [Journal of Laws of the Republic of Poland]*, Poz. 59 (in Polish).
24. Projekt – Akademia Równych Szans [Project – Academy of Equal Opportunities] MCDN. (2023). Retrieved from <https://mcdn.edu.pl/projekty/projekty-zakonczone/projekt-ars/> (in Polish).
25. I Warszawska konferencja nauczycieli [I Warsaw Conference] (2023). Retrieved from <https://new.express.adobe.com/webpage/MU5CPOol2wjQR> (in Polish).



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-11

Кандидат педагогічних наук, доцент **НЕЛЯ ПОДЛЕВСЬКА**,
Хмельницький національний університет
E-mail: podlevskanv@khmnu.edu.ua
ORCID ID: 0000-0001-6210-265X

Здобувач освітнього ступеня доктора філософії **МАРИНА КОВАЛЬ**,
Хмельницький національний університет
E-mail: kovalmaryna@khnu.edu.ua
ORCID ID: 0009-0003-9046-3315

ГЕНЕЗИС СТАНОВЛЕННЯ ПОНЯТТЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ В УКРАЇНІ ТА ПОЛЬЩІ

АНОТАЦІЯ

У статті подано аналіз українських та польських наукових праць, у яких висвітлено становлення та розвиток соціокультурної компетентності як педагогічної проблеми, що є ключовим компонентом компетентнісної парадигми в Україні та Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття. Проаналізовано сутності понять і конструктивів: «компетентний», «компетентність», «соціокультурна компетентність». Компетентністю є такі якості людини, що допомагають їй практично послуговуватися засвоєними знаннями, уміннями й навичками, оперувати ними в конкретних життєвих обставинах, що у сучасній психолого-педагогічній літературі реалізується в контексті декількох наукових підходів, зокрема, комунікативного, соціокультурного, діяльнісного, контекстно-інформаційного. Уперше термін «соціокультурна компетентність» запропонував канадський науковець із галузі прикладної лінгвістики Дж. Каммінз.

На думку сучасних українських та польських дослідників, соціокультурна компетентність виявляє інтеграційні міжкультурні якості особистості, які набувається, засвоюються та реалізуються педагогічною діяльністю в мультикультурному середовищі. Окреслено коло українських та польських науковців, які досліджували проблеми компетентнісної парадигми.

Виокремлено компоненти у структурі соціокультурної компетентності. За дослідженнями Л. Смірної, яка здійснила аналіз історичних передумов та реформ системи вищої освіти в Польщі, подано періодизацію становлення і розвитку соціокультурної компетентності як педагогічного явища в Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття.

У другій половині ХХ століття під впливом соціальних, політичних та культурних змін у Польщі та Україні в основу професійної освіти закладається соціокультурний компонент, а на початку ХХІ століття відбувається переосмислення соціокультурної компетентності, яка стає обов'язковим ключовим складником сучасної освіти. Проаналізовано процес формування соціокультурної компетентності в Україні та Польщі.

Ключові слова: компетентний, компетентність, компетенція, соціокультурний, соціокультурна компетентність, компетентнісна парадигма, генеза.



GENESIS OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT AS A PEDAGOGICAL ISSUE IN UKRAINE AND POLAND

ABSTRACT

The article provides an analysis of Ukrainian and Polish scientific works, which highlight the formation and development of sociocultural competence as a pedagogical issue, which is a key component of the competence paradigm in Ukraine and Poland in late 20th – early 21st century. The essence of the concepts and constructs of «competent», «competence», «socio-cultural competence» is analyzed. Competence is the qualities of a person that help them to practically use acquired knowledge, abilities and skills and to apply them in specific life circumstances. In modern psychological and pedagogical literature it is implemented in the context of several scientific approaches, in particular, communicative, sociocultural, activity, contextual and informational. Initially, the notion of «sociocultural competence» was coined by J. Cummins, a Canadian scientist in the field of applied linguistics.

According to modern Ukrainian and Polish researchers, sociocultural competence reveals the integrative intercultural qualities of the individual, which are acquired, assimilated and implemented by pedagogical activity in a multicultural environment. The circle of Ukrainian and Polish scientists who studied the issues of the competence paradigm is outlined.

The components in the structure of sociocultural competence are singled out. The article presents periodization in the development of sociocultural competence as a pedagogical phenomenon in Poland in late 20th – early 21st century, which was elaborated by L. Smirnova, who carried out an analysis of the historical prerequisites and reforms of higher education system in Poland.

In the second half of the 20th century, under the influence of social, political and cultural changes in Poland and Ukraine, a sociocultural component was considered a basis of professional education, and in early 21st century, sociocultural competence was reconsidered and became a mandatory key component of modern education. The process of forming sociocultural competence in Ukraine and Poland is analyzed.

Keywords: *competent, competence, competency, sociocultural, sociocultural competence, competency paradigm, genesis.*

ВСТУП

Початок ХХІ століття характеризується стрімким розвитком міжнародних та міжнаціональних контактів, що зумовлює багатопланові зміни у всіх сферах життя суспільства. Виникають численні культурологічні та соціальні зв'язки, відбувається перерозподіл ціннісних орієнтирів і мотивацій у системі освіти. На зміну поняттям «освіченість», «вихованість», «загальна культура» прийшов європейський відповідник «компетентність», який характеризує нові досягнення якості освіти для успішного та всебічного розвитку особистості та її участі в суспільному житті, здатності ефективно реалізувати цілі освітнього процесу. Сучасна світова інтеграція орієнтується на соціокультурну особистість, яка має повагу до своєї і чужої культури, живе й усвідомлено діє в різних культурних системах, психологічно готова до міжкультурного спілкування. Тому серед ключових компетентностей соціокультурна має пріоритетне значення.



МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета статті – проаналізувати процес становлення та розвитку поняття «соціокультурна компетентність» як педагогічної проблеми в Україні та Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Компетентнісну парадигму в освіті досліджували у своїх роботах українські та польські науковці, зокрема Н. Бідюк, М. Висоцька, О. Дубасенюк, Є. Іванченко, Х. Квятковська, М. Круль-Фієвська, В. Лісова, В. Лозовецька, Н. Ничкало, М. Новак, О. Овчарук, З. Петражинський, М. Романовська, Є. Скібінська, Б. Сліверський, Л. Турос, В. Фурманек та ін. Теоретичні та практичні аспекти формування соціокультурної компетентності педагогічних працівників досліджували такі українські науковці, як О. Базилевська, Н. Білоцерківська, Л. Вольнова, Н. Голуб, І. Закір'янова, Л. Калінінова, О. Квасник, В. Киливник, І. Кушнір, О. Огієнко, О. Першукова, Н. Подлевська, І. Процюк, О. Рогульська, Н. Скрипник, О. Усик, Н. Хоменко, С. Шехевцов та ін. Проблеми формування соціокультурної компетентності порушено у працях польських науковців, зокрема М. Висоцької, Т. Зубжицької-Мацінг, К. Карпінської-Шай, Х. Квятковської, М. Круль-Фієвської, У. Новацької, А. Питлаж, В. Фурманека, І. Шемпруха та ін.

У процесі наукового пошуку застосовувалися методи, які забезпечили можливість комплексного досягнення мети дослідження: конкретно-пошукові методи відбору, систематизації, аналізу та оцінки наукової україномовної та іноземної (польської) літератури для вивчення проблематики дослідження; метод педагогічного аналізу, синтезу, узагальнення та зіставлення фактів; метод порівняльно-історичного аналізу.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ

Дослідження становлення та формування соціокультурної компетентності передбачає уточнення низки ключових понять, зокрема «компетентність», «соціокультурний», «соціокультурна компетентність».

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін «компетентний» застосовується до такого фахівця, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009).

Згідно із Законом України «Про освіту» (2017р.) «компетентністю» вважається динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» (Закон України «Про освіту» №2145-VIII, 2017; Айзікова, 2000).

У радянській енциклопедії 1960 року відсутній термін «компетентність», у її наступному виданні з'являється поняття «компетенція», а в енциклопедичному словнику 1983 року «компетентність» і «компетенція» ототожнюються. Словник іншомовних слів 1985 року відокремлює ці поняття, зокрема «компетентний» подано як досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні; «компетентність» – це поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетенція – це сукупність повноважень органу, посадової особи, що встановлюється законом, статусом, нормативним актом тощо (Теоретико-методологічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей, н.д.).



Основними поглядами вчених на трактування компетентності, на відміну від компетенції, варто зазначити такі: набуття, володіння людиною відповідною компетентністю, що включає особисте ставлення до неї та предмета діяльності; здатність діяти на основі отриманих знань; результативно-діяльнісна характеристика освіти людини, рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в досягненні результату; специфічні предметні вміння та навички, необхідні будь-якій людині; володіння знаннями, які дають підстави про щось судити (Цицюра, 2019).

Польська дослідниця У. Новацька вважає, що «компетентність» – це збалансована діалектична єдність когнітивного та чуттєвого, раціонального та практичного (готовність до професійної діяльності), соціального та індивідуального (Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole, н.д.).

Поєднання понять «соціальний» і «культура» утворює термін «соціокультурний» («соціально-культурний»), який розглядається у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» як той, що пов'язаний із культурою суспільства (Великий тлумачний словник сучасної української мови, 2009).

Серед українських дослідниць Л. Айзікова вбачає під поняттям «соціокультурний» взаємодію системи рівноправних соціальних чинників, до яких належать демографічний склад суспільства, економічний розвиток, суспільно-політичний устрій, національний склад, психологічний фактор, розвиток технологій, прийняті в сім'ї стосунки, ставлення до релігії та церкви тощо, з культурним компонентом, який відображає духовний стан суспільства, уміння формувати гармонійну, всебічно розвинену особистість, залучати підростаюче покоління до вироблення духовного багатства (Айзікова, 2000). С. Шехавцова вважає, що культурна та соціальна сфери життєдіяльності суспільства є самостійними, але нерозривно пов'язаними між собою, які є обов'язковими умовами та результатом життєдіяльності будь-якого соціуму, що є соціальним суб'єктом – носієм соціальних характеристик і дій, виробником культурних цінностей (Шехавцова, 2011).

Уперше поняття «соціокультурна компетентність», як один із складників академічної комунікативної компетентності, запропонував канадський науковець із галузі прикладної лінгвістики Дж. Каммінз (Бондар, 2020).

Дослідники визначають соціокультурну компетентність як результат опанування людиною культурних цінностей цивілізації в цілому та окремої соціальної спільноти, адже становлення фахівця та професійне зростання відбувається у соціальному та культурному оточенні, тому компетентність сучасного фахівця має комплексний, системний, інтегративний характер. На думку В. Лозової, це відбувається з тієї причини, що її джерелом є духовна, громадська, педагогічна, правова, етична, екологічна та інші сфери культури. Соціокультурна компетентність вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси (Лозова, 2002).

Українська дослідниця О. Рогульська, досліджуючи соціокультурну компетентність, виокремила такі компоненти у її структурі:

1) країнознавчий компонент, що передбачає знання про культуру країни, мова якої вивчається, знання про народ – носія і творця культури, національний характер, суспільно-державний устрій, здобутки в галузі освіти, культури, особливості побуту, традиції, звичаї;

2) лінгвокраїнознавчий компонент, тобто оволодіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміки, жести) поведінки, здатності сприймати мову в її культурноносній функції, з національно-культурними особливостями, яка включає



знання мовних одиниць, у т.ч. з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до соціально-мовленнєвих ситуацій;

3) соціолінгвістичний компонент – знання особливостей національного мовленнєвого етикету й невербальної поведінки та навички врахування їх у реальних життєвих ситуаціях, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки та соціального статусу комунікантів (Рогульська, 2022).

У дослідженнях Л. Смірної, яка здійснила аналіз історичних передумов та реформ системи вищої освіти в Польщі, сформовано періодизацію становлення і розвитку соціокультурної компетентності як педагогічного явища в Польщі кінця ХХ – початку ХХІ століття. Дослідниця виділяє такі чотири періоди: перший період (1989–1991 роки) – становлення соціокультурної компетентності вчителя; другий період (1991–1997 роки) – розвиток соціокультурної компетентності вчителя; третій період (1997–2007 роки) – активізація соціокультурної компетентності вчителя; четвертий або ж сучасний період (2007–2010 роки, який, можна стверджувати, триває і до сьогодні) – удосконалення соціокультурної компетентності вчителя (Смірнова, 2010).

У другій половині ХХ століття під впливом соціальних, політичних та культурних змін у Польщі та Україні в основу професійної освіти закладається соціокультурний компонент, який зумовлює зміст професійної та особистісної діяльності вчителя, та стає предметом окремих наукових досліджень педевтологів. Прогресивні ідеї, важливі для нашого дослідження, з'являються саме в цей період.

На початку ХХІ століття виникає проблема розуміння особистості вчителя як носія культури. Традиційна освіта сусідніх держав у цей час зазнає переосмислення та модернізації. Соціокультурна компетентність виокремлюється від комунікативної компетентності та стає обов'язковою частиною у навчанні. Відповідно, відбулися зміни у змісті навчання та вимог до вчителя. Розвиток європейського виміру навчання, входження до багатокультурної Європи, врахування культур та важливості національних ідеалів в освіті та професійній підготовці, прагнення до стандартів мобільної європейської освіти, приведення системи підготовки молоді у відповідність до європейських стандартів у контексті підвищення якості вищої освіти (у руслі економічних, технологічних та соціокультурних потреб розвитку суспільства), наближення до відкритого європейського простору, що має на меті зміцнення зв'язків між державами, співпраця з міжнародними організаціями, забезпечення конкурентоспроможності фахівців – усе це вплинуло на формування соціокультурної компетентності в Україні та Польщі (Смірнова, 2010).

На думку Н. Подлевської, у сучасних дослідженнях соціокультурна компетентність є інтегративною властивістю особистості, що характеризує її теоретичну і практичну готовність до соціокультурної діяльності; визначає ціннісні орієнтації особистості та сприяє їх формуванню, зумовлює готовність і здатність комунікувати за допомогою знань власної культури і культури партнера (Подлевська, 2018).

Сучасне розуміння соціокультурної компетентності вчителя виявляється в інтегрованому утворенні, психолого-педагогічному феномені, який ґрунтується на засадах гуманізму, визначається індивідуально-особистісними якостями і проявляється у



складній діалектичній взаємодії педагогічного мислення й професійних характеристик відповідно до суспільного замовлення та реалізується у його творчій професійно-педагогічній діяльності, якому імпонує асертивність, відкритість, рефлексія, соціально-критична відповідальність, відповідні знання, уміння та навички, які продуктивно інтегруються.

ВИСНОВКИ

Унаслідок аналізу польської та української наукової літератури підсумовано, що можна говорити про певну узгодженість щодо становлення та формування соціокультурної компетентності в освіті, яке активізувалося та набуло нового значення саме в кінці ХХ – на початку ХХІ століть. На думку сучасних українських та польських дослідників, соціокультурна компетентність виявляє інтеграційні міжкультурні якості особистості, які набувається, засвоюються та реалізуються педагогічною діяльністю в мультикультурному середовищі.

Дослідження генези соціокультурної компетентності в українському та польському освітньому просторі демонструє важливість обраного нами матеріалу для розуміння деталей формування ключової компетентності в освіті на сучасному етапі та слугує об'єктом для подальших наукових досліджень, зокрема вивчення питання про формування соціокультурної компетентності у майбутніх філологів-полоністів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айзікова, Л. (2000). Соціокультурна підготовка вчителя в умовах формування загальноєвропейського культурного простору. *Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців*, 298–308.
2. Бондар, Т. (2020). Генеза поняття «соціокультурна компетентність». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 24–30. Режим доступу http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/71/part_1/5.pdf.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2009). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун».
4. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). Режим доступу: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895> (дата звернення 15.06.2023).
5. Лозова, В. (2002). Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів*, 3–8.
6. Подлевська, Н. В. (2018). Соціокультурна компетенція як складник комунікативної компетентності. Славістичні студії: лінгвістика, літературознавство, дидактика : зб. наук. праць. Вип. 5, 185–191.
7. Рогульська, О. (2022). Розвиток соціокультурної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови. *Світ мов і мови світу: зб. матеріалів V Міжнародної наук.-практ. студ. конф.*, 235–236.
8. Смірнова, Л. (2010). *Соціокультурна компетентність структури підготовки учителів іноземної мови в Польщі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук*. Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка.
9. Теоретико-методологічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей. Режим доступу <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/monograf/14/4.pdf> (дата звернення 20.06.2023).



10. Цицюра К. (2019). Соціокультурна компетентність майбутніх бакалаврів з бізнес-економіки. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, № 17, 62–69.

11. Шехавцова С. (2011). Сутність соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови у контексті компетентнісного підходу. *Науковий вісник Донбасу*, № 2. Режим доступу http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2011_2_25.pdf (дата звернення: 19.06.2023).

12. Kompetencje kluczowe w nowoczesnej szkole [Ключові компетентності в сучасній школі]. Режим доступу <http://www.covena.com.pl/nauczyciel/matenaly/index./htm> (дата звернення 21.06.2023).



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-12

Кандидат юридичних наук, доцент **ОЛЕКСАНДРА ШИНКАРУК**
Національний університет біоресурсів і природокористування України
E-mail: aleksandra.shyn5@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-5494-1370

ПОЛІТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

У статті обґрунтовано, що академічна доброчесність є показником розвитку суспільства, тому такий інтерес становить реалізація політики академічної доброчесності здобувачів вищої освіти у розвинутих країнах, зокрема Великій Британії. У кожному закладі вищої освіти за допомогою створення відповідних умов відбувається боротьба за академічну доброчесність. Метою академічної доброчесності є дотримання правил освітнього процесу, створення атмосфери, що є сприятливою для освіти всіх категорій здобувачів, надання рівних можливостей для всіх студентів з метою отримання якісної освіти. Сектор вищої освіти Великої Британії має репутацію світового класу, що базується на високих стандартах освіти, а академічна доброчесність значною мірою сприяє цьому.

Розглянуто політику впровадження академічної доброчесності у ЗВО Великої Британії, де розроблена система штрафних санкцій за плагіат, знайдений у студентських письмових роботах. Таку політику проаналізовано на прикладі Оксфордського університету, Лондонського університетського коледжу, університету Лідса.

З'ясовано, що Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA) за підтримки Консультативної групи з академічної доброчесності у Великій Британії створено Хартію академічної доброчесності для вищої освіти країни, розроблено принципи академічної доброчесності університетів Великої Британії, розроблено Статут Хартії академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії, що представляє колективні зобов'язання сектору вищої освіти Великої Британії і сприяє академічній доброчесності та вживанню заходів проти академічної неправомірної поведінки.

Окреслено поради студентам щодо дотримання академічної доброчесності та описано види покарань за академічну недоброчесність. Охарактеризовано цілісний підхід до здобуття вищої освіти у Великій Британії, який передбачає виховання довіри та впевненості суспільства в добросовісному навчанні та зведенні до мінімуму академічних проступків.

Ключові слова: академічна доброчесність, здобувачі вищої освіти, Велика Британія, заклади вищої освіти, Хартія академічної доброчесності для вищої освіти, академічні проступки.

POLICY OF IMPLEMENTING ACADEMIC INTEGRITY IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The article defines that academic integrity is an indicator of societal development. Therefore, the policy of students' academic integrity at higher education institutions in developed countries, namely in Great Britain, is of a special interest. In every institution of



higher education, there is a struggle for academic integrity, which is provided by means of creating appropriate conditions and taking appropriate measures. The goal of academic integrity is to comply with the rules of the educational process, create an atmosphere that is favorable for the education of all categories of students, and provide equal opportunities for all students in order to obtain a quality education. The UK higher education sector has an excellent reputation based on high standards of education and academic integrity contributes greatly to this.

The author analyzes the policy of implementing academic integrity in higher education institutions of Great Britain, where a system of fines for plagiarism found in students' written works has been developed. This policy is analyzed on the example of Oxford University, London University College, and Leeds University.

It is found that Higher Education Quality Assurance Agency (QAA) with the support of the Advisory Group on Academic Integrity in Great Britain created the Charter of Academic Integrity for the country's higher education. They also developed the principles of academic integrity at British universities, which are analyzed in our study. Furthermore, they developed the Charter of Academic Integrity for UK Higher Education, which represents the collective commitment of the UK higher education sector and promotes academic integrity and actions against academic misconduct.

Advice to students on ensuring academic integrity is outlined and the types of punishments for academic dishonesty are described. A holistic approach to higher education, which involves fostering public trust and confidence in conscientious learning and minimizing academic misconduct, is characterized.

Keywords: *academic integrity, higher education students, Great Britain, higher education institutions, Charter of Academic Integrity for Higher Education, academic misconduct.*

ВСТУП

В освітній і науковій діяльності сучасних закладів вищої освіти необхідним є системне запровадження високих стандартів якісної освіти, які є основою для належного розвитку свідомості людства. При такому підході під час освітнього процесу в закладі вищої освіти головне значення має боротьба з академічною недоброчесністю. Досвід розвинених країн світу в системному застосуванні підходів до забезпечення академічної доброчесності здобувачів вищої освіти свідчить про необхідність її публічного визначення та обов'язкового прийняття принципів академічної доброчесності для якісної освіти. В Україні Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти сформулювало рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності у 2019 році (Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2019), проте, зважаючи на актуальність проблеми, доречним є звернення до досвіду зарубіжних країн, які мають значні досягнення у цьому плані.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Для з'ясування послідовності політики впровадження академічної доброчесності у ЗВО та її ефективності при фаховій підготовці конкурентоздатного майбутнього фахівця маємо на меті дослідити політику забезпечення академічної правомірної поведінки здобувачів вищої освіти Великої Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковці різних країн досліджували важливість академічної доброчесності здобувачів вищої освіти та її порушення. І. Тодорова (2019) визначила компоненти



академічної доброчесності студентів та розкрила умови її формування. Н. Буркало (2018) та В. Марініна (2018) розкрили значення академічної доброчесності в сучасному освітньо-науковому просторі. Ю. Бежук (2018) дослідила зміст принципів академічної доброчесності в освітньому середовищі України. Серед зарубіжних дослідників варто відзначити роботи Ю. Басара (U. Basar) (2019), М. Перкінса (M. Perkins) (2019) та Дж. Реймонда (G. Raymond) (2019), які досліджували питання академічної доброчесності з теоретичної та практичної точок зору.

Для досягнення поставленої мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз психологічної, педагогічної, філософської літератури), що дає змогу обґрунтувати у дослідженні вихідні положення; інтерпретаційно-аналітичний метод, за допомогою якого вивчаються джерела із застосуванням узагальнення, аналізу, синтезу, систематизації.

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У кожному закладі вищої освіти відбувається боротьба за академічну доброчесність і ведеться вона за допомогою створення в закладі освіти відповідних зовнішніх та внутрішніх організаційних умов, під час яких відбувається виховання в здобувачів освіти потрібних психічних утворень та особистісних рис. Як показує не тільки вітчизняний досвід, а й світовий, неможливо усунути проблему академічної недоброчесності виключно адміністративними засобами (Тодорова, 2019).

Розглянемо політику впровадження академічної доброчесності у ЗВО Великої Британії. Сектор вищої освіти Великої Британії має репутацію світового класу, яка базується на високих стандартах і видатній якості. Академічна доброчесність є головним показником цієї репутації. Однак академічна неправомірна поведінка є глобальною проблемою, що зростає, і становить загрозу репутації вищої освіти в усьому світі. Академічна неправомірна поведінка набуває різноманітних форм, включаючи використання вже розроблених есе та написаних кваліфікаційних робіт, плагіат, домовленість між студентами про виконання контрольних робіт, підроблені або змінені кваліфікаційні сертифікати тощо.

У країні розроблена система штрафних санкцій за плагіат, знайдений у студентських письмових роботах. Розробка системи штрафів стала необхідною у зв'язку з невідповідністю покарань за плагіат у різних ЗВО Великої Британії. Практика застосування у ЗВО покарання за академічне шахрайство з метою виховання у здобувачів освіти академічної доброчесності є надзвичайно суворою в цій країні. Проте система покарань задумана не як директива, а як орієнтир.

Так, наприклад, у Лондонському університетському коледжі (University College London) покарання за академічну недоброчесність прописано і відбувається шляхом:

- зниження балів;
- повторного проходження курсу;
- відрахування.

Попередження студентів коледжу про академічну недоброчесність є обов'язковим і відбувається заздалегідь. Здобувачам освіти повідомляють про заборону вчиняти такі дії, як:

- присвоєння як власної чужої роботи;
- використання електронних джерел з метою копіювання інформації при написанні кваліфікаційної роботи;
- переробка есе, написаного іншим автором;



- представлення практичної роботи інших авторів як своєї;
- користування послугами окремих осіб або співробітників спеціальних компаній у «допомозі» в написанні кваліфікаційної роботи замість здобувача освіти;
- самоплагіат;
- застосування у роботі чужих ідей, не роблячи коректних посилань на науковців. Про правила цитування здобувачі освіти поінформовані з перших днів навчання (Костікова, Дорожко, 2021).

В усіх ЗВО Великої Британії запроваджена система перевірки на плагіат «Anti-Plagiarism». Головним порушенням в Оксфордському університеті є плагіат та списування під час іспитів. Якщо трапляються такі випадки, то вони розслідуються і караються. Це може бути зняття балів при відповіді здобувача освіти і навіть реальне виключення з університету (Perkins et al., 2019). Академічна неправомірна поведінка становить загрозу для бездоганної репутації вищої освіти Великої Британії. Студенти, які обманюють, ризикують своєю академічною та майбутньою кар'єрою, а також не є конкурентоздатними фахівцями і закінчують ЗВО без необхідних навичок, знань і компетентностей.

Керівництво країни постійно виявляє проблеми академічної доброчесності та знаходить практичні рішення, проводячи дослідження та розробляючи допоміжні ресурси й заходи для уникнення неправомірної поведінки (Academic integrity Charter, 2020). Так, університет Лідса має гасло, яке стверджує, що «здобувачі освіти і викладачі університету Лідса чесні й відкриті у своїх словах і діях». Ці цінності вищого освітнього закладу є важливим аспектом академічного навчання та супроводжуються постійним моніторингом, що сприяє академічній доброчесності. Академічна доброчесність дає можливість діяти сумлінно, і в результаті отримувати заслуги за свою роботу. Це гарантує, що жоден здобувач освіти не матиме несправедливої переваги, наприклад, отримавши високу оцінку за роботу, яка не є його власною. Підтримання високих стандартів академічної доброчесності в спільноті закладу є важливим для того, щоб підтримувати репутацію університету Лідса (Academic integrity and plagiarism, 2020).

У Хартії академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії наголошується, що студенти, які проявляють неправомірну поведінку, особливо якщо вони свідомо списують, ризикують своєю академічною та майбутньою кар'єрою. Однак наслідки виходять навіть за межі вищої освіти. Це стає проблемою суспільною, адже випускники можуть прийти на роботу без необхідних навичок, знань і компетентностей, отриманих самостійно, що може мати наслідки для здоров'я та безпеки населення.

Хартія академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії має на меті забезпечити базову позицію, на основі якої провайдери вищої освіти Великої Британії, як автономні заклади вищої освіти, можуть розробляти власну політику та практику, щоб гарантувати кваліфікацію і конкурентоздатність кожного студента.

Статут Хартії академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії представляє колективні зобов'язання сектору вищої освіти Великої Британії і сприяє академічній доброчесності та вживанню заходів проти академічної неправомірної поведінки. Статут є серйозним і респектабельним документом. Його розроблено Агентством із забезпечення якості вищої освіти (QAA) за підтримки Консультативної групи з академічної доброчесності. Консультативна група з питань академічної доброчесності надає експертні поради та висновки від імені сектору щодо дій,



розробки політики та заходів, які захищатимуть академічну доброчесність у Великій Британії. Агентство із забезпечення якості вищої освіти (QAA) складається з експертних науковців та організацій, галузевих агентств, представників студентів та фахівців, які працюють над захистом академічної доброчесності. Представники уряду Великої Британії та спонсори вищої освіти є спостерігачами роботи Агентства із забезпечення якості вищої освіти (Academic Integrity Charter for UK Higher Education, 2020).

На основі Статуту Хартії академічної доброчесності розроблено поради студентам Великої Британії щодо дотримання академічної доброчесності:

1. Переконайтеся, що ви повністю розумієте прочитане, щоб використовувати матеріал точно й належним чином.
2. Робіть чіткі та точні нотатки під час читання та вашого дослідження.
3. Узагальнюйте та перефразуйте ідеї, де це можливо (але завжди посилайтеся на них).
4. Обов'язково відзначайте роботу іншої людини щоразу, коли використовуєте її ідеї, інформацію чи її цитати.
5. Використовуйте власний стиль написання.
6. Розвивайте власні ідеї.
7. Залиште достатньо часу для виконання завдання, щоб потім не поспішати.
8. Зверніться по допомогу до наставника або консультанта, якщо вона вам потрібна (What is Academic Integrity, 2022)

У Хартії академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії розроблено принципи академічної доброчесності університетів Великої Британії. Розкриємо їх сутність:

Принцип 1: Кожна особистість несе відповідальність у рамках «всієї спільноти».

Академічна неправомірна поведінка має різні форми та відбувається з багатьох причин, навмисних чи ненавмисних. Тому реакція ЗВО не завжди є однозначною при покаранні здобувача освіти, який порушив академічну доброчесність. Виявлення академічної недоброчесності та покарання важливі й необхідні, але вони не можуть забезпечити повне вирішення проблеми. Цілісний підхід до здобуття вищої освіти є ефективною моделлю для виховання довіри та впевненості суспільства в незалежному добросовісному навчанні та зведенні до мінімуму академічних проступків.

Цей підхід передбачає:

- навчання та підтримку персоналу й здобувачів освіти;
- обмеження можливостей для вчинення академічних проступків;
- аналіз методів виявлення академічної недоброчесності в установі;
- звітність про випадки академічної недоброчесності та збір даних для покращення практики її запобігання;
- формулювання інституційних цінностей.

Принцип 2: Вирішення проблеми академічної недоброчесності «усією спільнотою».

Академічна неправомірна поведінка є проблемою, яка може вплинути на доброчесність усіх, хто забезпечує якість вищої освіти, та серйозно вплинути на репутацію всього освітнього сектора Великої Британії. Секторальна співпраця може вирішити цю проблему, в тому числі шляхом обміну найкращим досвідом, співпраці



в бенчмаркінгу або спільної роботи над питаннями, що становлять взаємний інтерес. Об'єднавши знання, досвід і ресурси, можна підтримувати та зміцнювати академічну доброчесність усього освітнього сектору Великої Британії.

Принцип 3: Співпраця всього освітнього сектору для забезпечення академічної доброчесності.

Усі, хто забезпечує вищу освіту, підтримують своїх майбутніх здобувачів освіти, забезпечуючи їх постійною можливістю дізнаватися більше про їхню професію, інноваційні підходи до освіти, політику академічної доброчесності та її забезпечення в доступний спосіб і за допомогою різноманітних форматів (посібників, вступних курсів, онлайн інформації та ресурсів тощо).

Принцип 4: Покладання відповідальності на студентів за дотримання академічної доброчесності.

Здобувачі освіти несуть відповідальність за якість свого навчання та приймають рішення про недопустимість порушення кодексів академічної поведінки.

Стейкхолдери працюють над тим, щоб студенти мали якомога більше знань та інформації про дотримання академічної доброчесності та утримувалися від неправомірної поведінки, що впливає на майбутню кар'єру молодшої людини. Викладацький та інший освітній персонал може бути зразком для наслідування принципу академічної доброчесності та відповідної академічної поведінки. Вони активно залучають до співпраці студентів, студентські представницькі органи з питань академічної доброчесності з метою підтримки їх розвитку. Стейкхолдери розглядають яким чином студентська академічна доброчесність може бути заохочена і підтримуватися протягом всього життя людини.

Принцип 5: Розширення взаємодії з персоналом.

Викладацький і професійний освітній персонал відіграє важливу роль у запобіганні та виявленні випадків неправомірної поведінки студентів. Стейкхолдери та відповідальний персонал за якість вищої освіти вивчають те, як активніше залучати академічний персонал до захисту академічної доброчесності. Стейкхолдери та відповідальні особи за якість вищої освіти мають бути впевнені, що персонал ознайомлений з політикою академічної доброчесності та розробляти інструкції, яких необхідно дотримуватися, коли виявлено випадки неналежної поведінки.

Принцип 6: Послідовна та ефективна інституційна політика та практика ЗВО.

Провайдери вищої освіти чітко визначають поняття академічної доброчесності і підтримують політику й практику її забезпечення (акцент на просвітницькі та профілактичні заходи; визначення чітких термінів та понять, типів академічних проступків за допомогою прикладів, зрозумілих студентам; прозоре встановлення покарань за академічну недоброчесність або винагородження за доброчесність; чіткі, прості та справедливі процедури розслідування та оцінки можливих випадків академічної недоброчесності; періодична перевірка дотримання зобов'язань Хартії).

Принцип 7: Інституційна автономія.

Оскільки освітні заклади є автономними, викладацький та інший освітній персонал вищої освіти Великої Британії є першою лінією захисту від академічної неправомірної поведінки. Вони несуть відповідальність за сприяння, підтримання якості й цілісності освіти та забезпечення академічних стандартів, пропонуючи відповідні винагороди на заохочення. Таким чином, вони піднімають свою репутацію та забезпечують своїх студентів інструментами й підтримкою, необхідною для сприяння довірі та впевненості в добросовісному навчанні майбутніх фахівців та



уникненні академічної неправомірної поведінки (Academic Integrity Charter for UK Higher Education, 2020).

Велика робота проробляється через асоційовані деканати, де збирається інформація про ефективну роботу у боротьбі з академічною неправомірною поведінкою, з метою розробки плану дій щодо забезпечення академічної доброчесності як частини щорічного звіту.

Університети постійно здійснюють перегляд нормативних актів, у тому числі регламентів іспитів та оцінювання, дисциплінарних процесів (зокрема тих, що стосуються порушень оцінювання) та апеляцій, тісно співпрацюючи зі Студентською спільнотою під час такого перегляду, щоб забезпечити прозору та довгострокову практику запобігання академічним порушенням та контролю за ними (Academic Integrity Charter – reviewing our academic misconduct regulations, 2020).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, метою академічної доброчесності є дотримання правил перебігу освітнього процесу, створення атмосфери, що є сприятливою для всіх категорій здобувачів, надання рівних можливостей отримання якісної освіти усіма студентами.

Важливо, щоб усі університети дотримувалися академічних стандартів і запобігали обману та шахрайству, дотримувалися положень Хартії академічної доброчесності для вищої освіти Великої Британії. Хартія створена незалежною агенцією із забезпечення якості освіти, і наголошує на тому, що академічна неправомірність є неприйнятною в цій країні, і містить сім керівних принципів, які передбачають інституційну автономію, взаємодію зі студентами та персоналом і розширення освітніх можливостей, а також індивідуальну відповідальність за запобігання неналежній поведінки в межах підходу «всієї спільноти».

З'ясовано основні позиції реалізації політики академічної доброчесності здобувачів вищої освіти Великої Британії. У країні розроблено основні напрями роботи з метою запровадження і дотримання принципів академічної доброчесності. У кожному британському ЗВО за допомогою створення відповідних умов відбувається боротьба за академічну доброчесність, саме тому досвід Великої Британії є цінним і може бути використаний для покращення політики забезпечення академічної доброчесності й у інших країнах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні дотримання норм академічної доброчесності у закладах вищої освіти Сполучених Штатів Америки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бежук, Ю. (2018). Імплементація принципів академічної доброчесності в освітнє та наукове середовище України. Академічна доброчесність: виклики сучасності. *Збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян*, 7–10.

2. Буркало, М. (2018). Академічна доброчесність: виклики сучасності. *Збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян*, 17–19.

3. Костікова, І., Дорожко, А. (2021). Академічна доброчесність очима студентів: розуміння і нерозуміння. *Інноваційна педагогіка*, 37, 349–352.

4. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (2019). *Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності*. Режим доступу <https://naqa.gov.ua/wpcontent/uploads/2019/>



5. Тодорова, І. (2019). Компоненти академічної доброчесності студентів та умови її формування. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, Вип. 24, 199–205.
6. Academic integrity and plagiarism (2021). Retrieved from https://library.leeds.ac.uk/info/1401/academic_skills/46/academic_integrity_and_plagiarism/2
7. Academic integrity Charter (2020). Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/membership/membership-areas-of-work/academic-integrity>
8. Academic Integrity Charter for UK Higher Education (2020). Retrieved from <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/about-us/academic-integrity-charter.pdf>.
9. Academic Integrity Charter – reviewing our academic misconduct regulations (2022). Retrieved from https://myport.port.ac.uk/news-events-and-blogs/news/academic-integrity-charter-reviewing-our-academic-misconduct-regulations?gclid=EAIaIQobChMI5/pbfk8PM/_gIVS8jVCh2-LQZ4EAMYAyAAEgIYcPD_BwE
10. Perkins, M., Basar U., Raymond, G. (2019). *Plagiarism in higher education: classification, causes and controls*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/354143709_Plagiarism_in_higher_education_classification_causes_and_controls.
11. What is Academic Integrity (2022). Retrieved from <https://www.futurelearn.com/info/courses/prepare-to-study-uk/0/steps/48595>.



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

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

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена аналізу ретроспективи розвитку фармацевтичної освіти у Великій Британії. Встановлено, що фармацевтична освіта у Великій Британії має багату історію, яка починається з середини XIX століття. Сучасну історію фармації у Великій Британії можна простежити до заснування Фармацевтичного товариства в 1841 році.

Констатовано, що Королівське фармацевтичне товариство Великої Британії стало головною професійною організацією фармацевтів. З'ясовано, що перші фармацевтичні коледжі у Великій Британії були засновані у середині XIX століття. Перший ступінь бакалавра у галузі фармації (BSc) було запропоновано університетом Манчестера (1904 р.), а 1921 року у Лондонському університеті вперше започатковано підготовку фармацевтів за трирічною програмою бакалавра фармації (BPharm).

Встановлено, що у другій половині XX століття у Великій Британії були засновані факультети фармації в університетах і запроваджені програми бакалаврської та магістерської освіти в галузі фармації. Трирічну програму BPharm було припинено в 1997 році (разом з будь-якими іншими бакалаврськими програмами) і замінено чотирирічним магістром фармації (MPharm), щоб відповідати вимогам європейської Директиви про фармацевтів та Директиви про навчання 1985 року.

Охарактеризовано органи та організації фармацевтичної галузі Великої Британії, які забезпечують її керівництво та регулювання. Проаналізовано основні нормативно-правові документи, що регулюють діяльність університетів Великої Британії та законодавство у сфері фармацевтики і фармацевтичної освіти.

Встановлено, що фармацевтична освіта у Великій Британії була докорінно змінена з 2012 року запровадженням «інтегрованих» освітніх програм підготовки фармацевтів та набуває нових вимірів, зокрема в напрямі розвитку клінічної фармації та пацієнтоорієнтованої практики.

Зроблено висновок, що фармацевтична освіта у Великій Британії є добре організованою і надає майбутнім фахівцям широкий спектр знань та навичок.

***Ключові слова:** історія, фармацевтика, Велика Британія, фармацевтична освіта, органи управління, нормативно-правові документи.*

OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PHARMACEUTICAL EDUCATION IN GREAT BRITAIN

ABSTRACT

The article is devoted to the retrospective analysis of the development of pharmaceutical education in Great Britain. It is established that pharmaceutical education



in Great Britain has a rich history that dates back to the middle of the 19th century. The modern history of pharmacy in Great Britain can be traced back to the founding of the Pharmaceutical Society in 1841.

It is stated that the Royal Pharmaceutical Society of Great Britain has become the main professional organization of pharmacists. It is found that the first colleges of pharmacy in Great Britain were founded in the mid-19th century, with the first Bachelor of Pharmacy (BSc) degree offered by the University of Manchester (1904). In 1921, the University of London first began training pharmacists on a three-year Bachelor's Program of Pharmacy (BPharm).

It is established that in the second half of the 20th century in Great Britain, faculties of pharmacy were founded in universities and Bachelor's and Master's education programs in the field of pharmacy were introduced. The three-year BPharm program was discontinued in 1997 along with other undergraduate programs. It was replaced by the four-year Master of Pharmacy (MPharm) program in order to meet the requirements of the European Pharmacists Directive and Training Directive of 1985.

The bodies and organizations of the pharmaceutical industry of Great Britain, which provide its management and regulation, are characterized. The main regulatory and legal documents regulating the activities of universities in Great Britain and legislation in the field of pharmaceuticals and pharmaceutical education are analyzed.

It is defined that recently pharmaceutical education in the UK has been fundamentally changed since 2012 with the introduction of "integrated" educational programs for the training of pharmacists and is acquiring new dimensions, in particular in the direction of the development of clinical pharmacy and patient-oriented practice.

It is concluded that pharmaceutical education in Great Britain is well organized and provides future pharmacists with a wide range of knowledge and skills.

Keywords: *history, pharmaceuticals, Great Britain, pharmaceutical education, governing bodies, regulatory documents.*

ВСТУП

Велика Британія є світовим лідером у дослідженні, інноваціях та розробці ліків, оптимізації охорони здоров'я та використанні ліків. Ці знання та інновації зосереджені в університетах, освітній процес яких забезпечують провідні вчені фармацевтичної галузі. Фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на отримання фахових знань, умінь та навичок для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження).

Британська вища освіта має багату історію, що починається із заснування у XII столітті Оксфордського, а дещо пізніше й Кембриджського університетів. Велика Британія є країною, де поєднуються суворі консервативні погляди і класична система освіти. Фундаментальна система навчання дає можливість одержати якісну освіту і професійну підготовку будь-якого рівня. Система британської освіти є однією з найуспішніших у світі.

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.



МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження полягає у вивченні ретроспективи розвитку фармацевтичної освіти у Великій Британії.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних дослідників фармацевтичної освіти, таких як: С. Андерсон (S. Anderson), К. Вілсон (K. Wilson), К. Джессон (K. Jesson), Л. Кларк (L. Clarke), Н. Кокс (N. Cox), Г. Локвууд (G. Lockwood), М. Сосабовські (M. Sosabowski), Б. Хадсон (B. Hudson) та інших.

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

У більшості європейських країн, включаючи Англію, аптекарство розвинулося з торгівлі прянощами. Англійські торговці прянощами, які включали сирі наркотики та готові ліки, еволюціонували в бакалійників або аптекарів і стали окремою професійною групою в тринадцятому столітті. Вони перебували під юрисдикцією Гільдії бакалійників до 1617 року, коли було сформовано Товариство аптекарів. Аптекарі були як лікарями, так і фармацевтами, діагностували та відпускали ліки, які вони самі призначали. Проте була ще одна група, зацікавлена у відпуску ліків – хіміки та аптекарі, які не лише виготовляли, пакували та продавали ліки гуртом, але й продавали їх у роздріб. Закон про аптекарів 1815 року підтвердив, що аптекарі є лікарями загальної практики, і більшість взяли на себе цю роль, залишивши іншим продавати та постачати ліки.

Фармацевтична освіта у Великій Британії має багату історію, яка починається з середини XIX століття. Сучасну історію фармації у Великій Британії можна простежити до заснування Фармацевтичного товариства в 1841 році (Anderson, 2001). Королівське фармацевтичне товариство Великої Британії (Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, RPS) стало головною професійною організацією фармацевтів. Товариство відповідало за реєстрацію фармацевтів, розвиток фармацевтичної освіти та забезпечення високих стандартів у галузі фармації. Дев'ятнадцяте століття було періодом поступової професіоналізації фармації із запровадженням іспитів та реєстрації. Аптечна практика в основному включала виготовлення та продаж ліків, а іноді й виписк рецептів, але для людей, які не можуть дозволити собі лікаря, місцевий фармацевт був готовим джерелом порад щодо цілого ряду питань (History of the Society, 2023).

У середині XIX століття у Великій Британії було засновано перші фармацевтичні коледжі, такі як Лондонський фармацевтичний коледж (1842 р.) («The School of Pharmacy» (Школа фармації)) та Манчестерський фармацевтичний коледж (1841 р.). Ці коледжі стали основою для фармацевтичної освіти і надавали студентам можливість отримати наукову освіту в галузі фармації (Cox, 2019).

У 1842 році Товариство заснувало власну школу фармації в штаб-квартирі на Блумсбері-сквер, але це було доступно лише для тих, хто мав доступ до Лондона. Школи-філії були відкриті в Манчестері, Норвічі, Баті та Брістолі в 1844 році, а незабаром й Единбурзі. Після 1868 року почали з'являтися приватні фармацевтичні школи. У 1870 році їх було сім, лише дві з яких були за межами Лондона. До 1900 року кількість шкіл, які пропонують курси з фармацевтики, досягла сорока п'яти (Harding & Taylor, 2015).



У фармацевтичних коледжах та школах Великої Британії в середині XIX століття студенти вивчали широкий спектр предметів, пов'язаних з фармацією, хімією та медициною, а саме: хімію (загальну та органічну хімію, яка була основою для розуміння хімічної структури речовин, їх властивостей та реакцій); ботаніку (вивчення рослин та їх властивостей та застосування); фармакологію (вивчення лікарських засобів, їх дії на організм та застосування); технологію ліків (процеси виготовлення, зберігання та дозування лікарських препаратів); медичну хімію (глибше вивчення хімічних аспектів лікарських речовин і їх впливу на організм); фармацевтичну ботаніку (вивчення рослин, які використовувалися для отримання лікарських речовин); медичні знання (основи медичної науки, які допомагали фармацевтам краще розуміти дії ліків та їх вплив на пацієнтів); матеріалознавство (вивчення матеріалів, з яких виготовляли лікарські упаковки та контейнери). Ці предмети відображали комплексний підхід до підготовки фармацевтів, що вимагав глибокого розуміння хімічних та біологічних аспектів фармацевтичної науки та практики.

Дедалі більше навчальних закладів, починаючи від престижних університетів і закінчуючи приватними «крамерами», пропонували курси з фармації, щоб підготувати студентів до іспитів Фармацевтичного товариства, хоча відвідування формальної (вищої) освіти все ще було справою вибору. Однак, наслідком Закону про технічну інструкцію 1889 р. стала маргіналізація приватної фармацевтичної освіти та поступова концентрація фармацевтичної освіти (якщо вона ще не була в університетах) у фінансованих державою та визнаних технічних закладах у тому, що пізніше буде названо політехнічним сектором та сектором подальшої освіти.

Перший ступінь бакалавра у галузі фармації (BSc) був запропонований Університетом Манчестера (1904), хоча формально він не був зареєстрований до 1932 року. 1921 року у Лондонському університеті вперше започатковано підготовку фармацевтів за трирічною програмою бакалавра фармації (BPharm) (на відміну від бакалавра наук). Курс BPharm Лондонського університету був першим ступенем, спеціально затвердженим як частина офіційного шляху вступу до професії (Historic qualifications leading to eligibility to be admitted to the Register and to Membership of the (Royal) Pharmaceutical Society of Great Britain, 2023).

У другій половині XX століття у Великій Британії розпочалося розширення вищої фармацевтичної освіти. Були засновані факультети фармації в університетах і запроваджені програми бакалаврської та магістерської освіти в галузі фармації. Це дало студентам можливість отримати вищу освіту і розширило можливості для наукових досліджень у фармацевтичній галузі.

Зазначимо, що було врегульовано два шляхи до присвоєння звання «Фармацевтичного хіміка» (Pharmaceutical Chemist) та «Члена фармацевтичного товариства» (Membership of the Pharmaceutical Society, MPS), причому всі заявники повинні були отримати диплом фармацевтичного хіміка (Pharmaceutical Chemist Diploma, PCD) як академічний пороговий стандарт вступу (British Society for the History of Pharmacy, 2023).

Перший шлях полягав у присудженні бакалавра фармації (BPharm) або бакалавра наук (BSc) (спочатку лише в університетах Лондона, Лідса, Глазго, Манчестера, Ноттінгема та Уельсу) за трирічною навчальною програмою, встановленою Товариством. Ступені охоплювали PCD. За здобуттям ступеня необхідно було пройти річне навчання в аптеці та успішно скласти іспит Товариства з судової фармації (єдиний предмет, який Товариство розглядає окремо на цьому шляху). Будь-



який BPharm, запропонований університетом або державним (полі)технічним (або іншим) закладом, підходив для цієї мети за умови, що він відповідає навчальному плану Фармацевтичного Товариства.

Другий шлях полягав лише в отриманні диплома фармацевтичного хіміка за трирічною програмою, встановленою Фармацевтичним товариством Великої Британії (PSGB). Випускники шкіл, які бажали піти цим шляхом, повинні були зареєструватися в PSGB як «студенти Товариства» щоб дотримуватися схеми «стаціонарного навчання» при наявності сертифікату про закінчення середньої школи. Вони вступали до аптеки та відповідного коледжу, щоб пройти курс навчання. Кандидати повинні були скласти проміжний і заключний іспит на диплом фармацевтичного хіміка (PCD), перш ніж перейти до річного практичного досвіду роботи в аптеці, а потім скласти повний іспит на членство у Товаристві. Цей шлях передбачав щонайменше два календарних роки навчання в аптеці (Historic qualifications leading to eligibility to be admitted to the Register and to Membership of the (Royal) Pharmaceutical Society of Great Britain, 2023).

У 1967 році програму PCD було скасовано та замінено універсальною вимогою для отримання ступеня бакалавра з фармації за програмою, встановленою PSGB, після якої слідував загальний однорічний досвід роботи в аптеці та складання підсумкового іспиту на ступінь. З 1967 року PSGB офіційно акредитував 32 університета та коледжа для надання та присудження BPharm та BSc.

1985 року було прийнято дві європейські директиви, які гармонізували освіту та підготовку фармацевтів у Європі. Це були «Директива про навчання» (85/432/EEC), яка встановлює мінімальні стандарти освіти та підготовки для фармацевтів у фармацевтичній промисловості, лікарнях та державних аптеках і «Директива для фармацевтів» (85/433/EEC) щодо взаємного визнання дипломів, сертифікатів підтвердження формальної кваліфікації у фармацевтиці.

У 2005 році всі Директиви, що стосуються взаємного визнання професійних кваліфікацій, були об'єднані в єдину Директиву (2005/36/EC – «Про визнання професійних кваліфікацій»). Директиви не вимагали перегляду як таких шляхів отримання диплому та реєстрації, але вони встановлювали обов'язковий освітній рівень і вимогу щодо попереднього досвіду роботи (щонайменше шість місяців) у аптеці, «відкритій для громадськості».

Трирічну програму BPharm було припинено в 1997 році (разом з будь-якими іншими бакалаврськими програмами) і замінено чотирирічною програмою підготовки магістра фармації (MPharm). Період між вступом до вищого навчального закладу та отриманням права на реєстрацію було відповідно збільшено до п'яти років мінімум. Починаючи з 1997 року, реєстрацію на основі ступеня бакалавра було скасовано. Ця зміна відбулася частково у відповідь на необхідність продемонструвати «гармонізовану» фармацевтичну освіту та навчання в Європейській економічній зоні, щоб відповідати вимогам Директиви про фармацевтів та Директиви про навчання 1985 року, і частково для виконання рекомендацій, розроблених Комітетом Наффілда в 1986 році (Pharmacy: The Report of a Committee of Inquiry Appointed by the Nuffield Foundation, 1986) щодо розширення обсягу навчальної програми. 4-річний MPharm, успішне завершення навчання перед реєстрацією та успішне складання реєстраційного іспиту були єдиним шляхом реєстрації для заявників, які отримали освіту, підготовку та проживали у Великій Британії (Sosabowski & Gard, 2008).



Нині фармацевтична освіта у Великій Британії продовжує розвиватися. Студенти мають можливість отримати бакалаврську, магістерську та докторську освіту в галузі фармації. Випускники можуть працювати в аптеках, фармацевтичних компаніях, дослідницьких установах та інших сферах, пов'язаних зі здоров'ям і медициною.

Фармацевтична галузь підпорядкована декільком органам та організаціям, які забезпечують її керівництво та регулювання, а саме:

– Міністерству охорони здоров'я та соціального забезпечення (Department of Health and Social Care), яке відповідає за формування та реалізацію політики у сфері охорони здоров'я, включаючи фармацевтичну галузь; забезпечує розробку та впровадження законодавства, пов'язаного з фармацією, встановлює стандарти та положення для фармацевтичної практики;

– Королівському фармацевтичному товариству Великої Британії (Royal Pharmaceutical Society, RPS) – професійній організації, яка є основним регулюючим органом фармацевтичної професії у Великій Британії, здійснює реєстрацію фармацевтів, розвиває професійні стандарти, сприяє навчанню та професійному розвитку фармацевтів, забезпечує захист інтересів пацієнтів;

– Генеральній фармацевтичній раді (General Pharmaceutical Council, GPhC), яка є органом, відповідальним за незалежне регулювання фармацевтичної професії в Англії, Шотландії та Уельсі, регулювання діяльності фармацевтів, фармацевтичних техніків і аптечних приміщень (The General Pharmaceutical Council, 2023);

– Агентству з регулювання лікарських засобів і товарів медичного призначення (Medicines and Healthcare products Regulatory Agency, MHRA) – незалежному агентству, яке відповідає за реєстрацію та контроль якості лікарських засобів, включаючи їх розробку, випуск, реєстрацію та нагляд, а також гарантує безпеку та ефективність ліків та медичних препаратів;

– Національному інституту клінічних досліджень (National Institute for Health Research, NIHR) – організації, яка фінансує та проводить клінічні дослідження, спрямовані на покращення лікування та догляду за пацієнтами, а також сприяє розвитку та впровадженню інновацій у фармацевтичній галузі.

Ці організації спільно працюють для забезпечення якості та безпеки фармацевтичних послуг та продуктів у Великій Британії, а також для підтримки розвитку фармацевтичної освіти та науки.

Забезпечення якісної та ефективної професійної підготовки фармацевтів у системі університетської освіти Великої Британії уможливорюється шляхом органічної взаємодії усіх її рівнів – законодавчого, управлінського, структурно-інституційного, організаційно-педагогічного, соціально-економічного.

Основними нормативно-правовими документами, що регулюють діяльність університетів Великої Британії, є: Закон «Про реформування освіти» (Education Reform Act ERA, 1988); Закон «Про подальшу та вищу освіту» (Further and Higher Education Act, 1992); Закон «Про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education 1998); Закон «Про вищу освіту» (Higher Education Act, 2004). Ці закони встановили пріоритетні напрями освітньої політики, врегулювали відносини між середніми та вищими навчальними закладами, скоординували фінансову і освітню діяльність університетів в Англії, Уельсі, Шотландії та Північній Ірландії, встановили основні форми і типи навчальних закладів вищої професійної освіти.



Законодавство Великої Британії у сфері фармацевтики є широким і розгалуженим. Систему фармацевтичної освіти Великої Британії забезпечують такі законодавчі акти:

1. Закон про фармацевцію 1852 року (Pharmacy Act, 1852). Закон був першим законом у Сполученому Королівстві, який регулював діяльність фармацевтів, заснував Реєстр фармацевтичних хіміків, які склали іспити у фармацевтичному Товаристві. Водночас, Закон не обмежує фармацевтичну практику зареєстрованим особам і не дає правового визначення торгівлі та діяльності фармацевції.

2. Закон про фармацевцію 1968 року (Pharmacy Act, 1968). Цей закон є основним законодавчим актом, що регулює фармацевтичну професію та аптечну справу у Великій Британії. Він встановлює вимоги до реєстрації фармацевтів, власників аптек, управління аптечними закладами та постачання лікарських засобів.

3. Закон про лікарські засоби 1968 року (Medicines Act, 1968). Цей закон встановлює регуляторні вимоги до лікарських засобів, включаючи їх реєстрацію, дозвіл на виготовлення, контроль якості та розповсюдження. Він також регулює рекламу лікарських засобів та контроль за небезпечними ліками.

4. Закон про контроль наркотиків 1971 року (Misuse of Drugs Act, 1971). Цей закон визначає правовий режим контролю за наркотичними речовинами, психотропними речовинами та прекурсорами. Він визначає категорії наркотиків та регулює їх виробництво, постачання, зберігання та рецептурний контроль.

5. Закон про медичні дослідження людини 2004 року (Human Tissue Act, 2004). Цей закон регулює використання та зберігання тканин, органів та клітин людини в медичних дослідженнях. Він має велике значення для фармацевтичної галузі, яка може використовувати біологічні матеріали для досліджень та розробки лікарських засобів.

6. Закон про захист даних 2018 року (General Data Protection Regulation Act, 2018). Цей закон регулює збір, зберігання та обробку персональних даних, включаючи медичні дані пацієнтів.

Зазначені вище законодавчі акти забезпечують правовий каркас для регулювання фармацевтичної галузі у Великій Британії, забезпечують безпеку та якість лікарських засобів та регулюють фармацевтичну практику та аптечну справу.

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Велика Британія продовжує залишатися світовим лідером у дослідженні, інноваціях та розробці ліків, оптимізації охорони здоров'я та використанні ліків. Ці знання та інновації зосереджені в університетах, освітній процес яких забезпечують провідні вчені фармацевтичної галузі. Фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на отримання фахових знань, умінь та навичок для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармацевція, лікарська фармацевція, промислова фармацевція, фармацевтичні дослідження) (Royal Pharmaceutical Society of Great Britain, 2004).

Фармацевтична освіта у Великій Британії має багато років історії і пройшла значний розвиток протягом останніх десятиліть. Освітні програми та кваліфікації для фармацевтів регулюються і контролюються професійними організаціями, такими як General Pharmaceutical Council (GPhC) і Royal Pharmaceutical Society (RPS).

Фармацевтична освіта Великої Британії була докорінно змінена з 2012 року запровадженням «інтегрованих» освітніх програм підготовки фармацевтів (Третьюк & Шунков, 2022).



Останнім часом фармацевтична освіта у Великій Британії також набуває нових вимірів, зокрема в розвитку клінічної фармації та пацієнтоорієнтованої практики. Фармацевти розширюють свою роль у командній роботі з медичними працівниками, надаючи консультації щодо вибору та застосування ліків, виявлення взаємодії між препаратами та забезпечення безпеки пацієнтів.

Фармацевтична освіта у Великій Британії є добре організованою і надає студентам широкий спектр знань та навичок, щоб вони могли працювати в різних сферах фармацевтичної практики та допомагати пацієнтам отримувати безпечні та ефективні лікарські засоби.

Ретроспективний аналіз розвитку фармацевтичної освіти у Великій Британії показав, що вона має свою історію, яка починається з середини XIX століття із заснування Фармацевтичного товариства. Фармацевтична освіта пройшла шлях від перших фармацевтичних коледжів та шкіл, першого ступеня бакалавра у галузі фармації (BSc), переходу від першого офіційного ступеня трирічної програми BPharm до чотирирічного магістерського курсу (MPharm). Сьогодні фармацевтична освіта у Великій Британії продовжує розвиватися, є добре організованою і надає здобувачам широкий спектр знань та навичок.

Перспективами подальших досліджень вважаємо вивчення механізмів запровадження нових стандартів підготовки фармацевтів у Великій Британії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Anderson, S. (2001). The historical context of pharmacy. In: Taylor K, Harding G, eds. *Pharmacy practice*. London: Taylor & Francis, 3–30.
2. British Society for the History of Pharmacy (2023). Retrieved from <https://www.bshp.org/>.
3. Cox N. Four pharmacy education entrepreneurs in Victorian Britain: Robert Clay (1792-1876), John Abraham (1813-1881), John Muter (1841-1911) and George Wills (1842-1932) (2019). *Pharmaceutical Historian*, 49 (3), 74-82.
4. Historic qualifications leading to eligibility to be admitted to the Register and to Membership of the (Royal) Pharmaceutical Society of Great Britain ((R)PSGB). (2023). Retrieved from https://www.pharmacyregulation.org/sites/default/files/document/historic_qualifications_leading_to_the_register_and_to_membership_of_the_rps_of_gb.pdf.
5. History of the Society (2023). Retrieved from <https://www.rpharms.com/about-us/history-of-the-society>.
6. Human Tissue Act (2004). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/30/contents>.
7. Medicines Act (1968). Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1968/67>.
8. Misuse of Drugs Act 1971. Retrieved from <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1971/38/contents>.
9. Pharmacy Act (1852). Retrieved from <https://vlex.co.uk/vid/pharmacy-act-1852-808049005>.
10. Harding, G., Taylor, K. (Eds.) (2015). *Pharmacy Practice*. School of Pharmacy, University of London, London, UK
11. Pharmacy: The Report of a Committee of Inquiry Appointed by the Nuffield Foundation (1986). London: Nuffield Foundation.



12. Royal Pharmaceutical Society of Great Britain. (2004). *Making pharmacy education fit for the future*. Retrieved from <http://www.rpsgb.org/pdfs/>
13. Sosabowski, M., & Gard, P. (2008). Pharmacy education in the United Kingdom. *American Journal of Pharmacy Education*, 72(6), 130.
14. The General Pharmaceutical Council (GPhC). (2023). Retrieved from <https://www.pharmacyregulation.org/>
15. Третько, В., Шунков, В. (2022). Особливості професійної підготовки фармацевтів в університетах Великої Британії. *Порівняльна професійна педагогіка*, 12 (2), 35–44



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-14

Аспірантка **МАРИНА АФОНЧЕНКО**
Хмельницький національний університет, Україна
E-mail: mary.afonchenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-6359-2686

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УКРАЇНІ ТА ЗА КОРДОНОМ

АНОТАЦІЯ

У статті розглянуто питання особливостей підготовки вчителів до профільного навчання іноземної мови в Україні та країнах зарубіжжя. Встановлено, що у контексті глобалізаційних й інтеграційних процесів та запровадження в освітню систему концепції НУШ, змінилися потреби, пов'язані із викладанням іноземної мови. Зокрема це стосується профільних шкіл, адже перехід до профільного навчання є однією із необхідних складових для втілення в життя нових вимог. Таким чином, зміст навчання концентрується на реалізації компетентнісного та особистісного підходів у навчанні, а від вчителя іноземної мови очікується виконання нових ролей: медіатора, фасилітатора, ментора.

З'ясовано, що у випадку Великої Британії кваліфікацію майбутні вчителі з іноземної мови можуть отримати як у закладах вищої освіти, так і на спеціалізованих курсах та з отриманням післядипломної освіти у сфері педагогіки. Досліджено особливості професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови в інших країнах.

Проаналізовано тенденції та моделі підготовки вчителів Ель-Пасо та визначено вимоги до діяльності випускників педагогічних спеціальностей Техаського університету.

Розглянуто та згруповано вміння і компетентності, що повинні бути розвинуті у майбутніх вчителів університетів Чилі. Проаналізовано стратегії підготовки вчителів іноземних мов Великої Британії. Досліджено особливості заочного навчання та фактори його ефективності для підготовки вчителів до роботи у профільній школі.

Проаналізовано процес підготовки до профільного навчання українських вчителів іноземних мов. З'ясовано, які принципи лежать в основі підготовки вчителів до викладання у профільних школах. Досліджено перспективи створення спеціальної програми для професійної підготовки майбутніх вчителів.

У результаті аналізу було визначено, що у підготовці майбутніх вчителів до профільного викладання за кордоном превалює комплексний підхід із поєднанням традиційних та сучасних форм і методів навчання. З'ясовано, що сучасні вітчизняні вчені схиляються до зарубіжних ідей організації профільного викладання, однак стратегія підготовки потребує подальшого дослідження та запровадження позитивного зарубіжного досвіду.

Ключові слова: Велика Британія, Чилі, Ель-Пасо, іноземна мова, профільне викладання, професійна підготовка вчителів, студентоцентризм, компетентнісний підхід, концепція НУШ, професійна компетентність.



SPECIFICS OF TEACHER TRAINING FOR SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN UKRAINE AND ABROAD

ABSTRACT

The article examines the specifics of teacher training for specialized foreign language teaching in Ukraine and foreign countries. It is established that in the context of globalization and integration processes and the introduction of the New Ukrainian School concept into the educational system, the needs related to foreign language teaching have changed. This applies to specialized schools particularly, because the transition to specialized training is one of the vital components for the implementation of the new requirements. Thus, the content of education is focused on the implementation of competence and personal approaches in education, and a foreign language teacher is expected to fulfill new roles as a mediator, facilitator and mentor.

It is found that in the case of Great Britain, future foreign language teachers can obtain qualifications both in institutions of higher education and by means of specialized courses or postgraduate education in the field of pedagogy. The specifics of professional training of future foreign language teachers in other countries are studied. Tendencies and models of teacher training in El Paso are analyzed and the requirements for the activities of graduates of the pedagogical specialties of the University of Texas are determined. The skills and competencies that should be developed in the future teachers of Chilean universities are studied and grouped. Strategies for training foreign language teachers in Great Britain are analyzed. Specifics of the external form of education and factors of its effectiveness for the preparation of teachers to work in a specialized school are studied.

The process of preparation for specialized training of Ukrainian teachers of foreign languages is analyzed. The principles that underlie the preparation of teachers for work in specialized schools are outlined. Prospects of creating a special program for professional training of future teachers are studied.

As a result of the analysis, it is determined that a complex approach with a combination of traditional and modern forms and methods of teaching prevails in the preparation of future teachers for specialized teaching abroad. Ukrainian tendencies were compared to the foreign ones and it is found that modern domestic scientists are inclined to the foreign ideas. However, the training strategy needs further research and implementation of more ideas from positive foreign experience.

Keywords: *Great Britain, Chile, El Paso, foreign language, specialized teaching, professional training of teachers, student-centeredness, competence approach, concept of New Ukrainian School, professional competence.*

ВСТУП

Запровадження концепції НУШ у сучасну освіту передбачає певні зміни у вимогах до вчителів, зокрема вчителів іноземних мов. Вони стосуються не лише змісту їхньої підготовки у закладах вищої освіти, а й до безпосередньої професійної діяльності. Як результат, відбувається перенесення акценту на компетентнісний і особистісний підходи у навчанні та реалізацію принципу дитиноцентризму, що загалом означатиме необхідність сприйняття кожного учня як індивідуума, врахування його особливостей та інтересів під час навчального процесу. Крім цього, від майбутніх вчителів іноземної мови очікується обізнаність у сфері загальної, вікової та групової психології.



Отже, сучасний вчитель повинен не лише мати компетентності, пов'язані із його предметом викладання, а й виконувати роль медіатора, ментора, фасилітатора та керувати індивідуальними освітніми траєкторіями учнів. Ці індивідуальні траєкторії, у свою чергу, повинні бути направлені на розкриття потенціалу кожного учня і тісно перегукуватися із основними положеннями концепції НУШ. Таким чином, керування ними є однією із вимог до сучасного українського вчителя (Нова українська школа. Концепція Нової української школи, 2016; НУШ. Новий закон України «Про освіту», 2016).

Крім цього, однією з необхідних умов втілення концепції НУШ в життя є перехід до профільного навчання у старших класах, а відтак і підготовка та перепідготовка до цього нових та вже практикуючих педагогічних кадрів. Враховуючи те, що такі поняття є відносно новими для українського освітнього простору, аналіз позитивного досвіду країн зарубіжжя є важливим кроком для розвитку вітчизняної освітньої системи та реалізації сучасних концепцій підготовки вчителів з іноземної мови.

МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ

Мета дослідження – окреслити та порівняти тенденції та ключові особливості підготовки вчителів іноземної мови до профільного навчання в країнах зарубіжжя та Україні.

ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Науковий і практичний інтерес становлять праці вітчизняних та зарубіжних дослідників. Серед зарубіжних вчених, які досліджують процес підготовки майбутніх вчителів з іноземної мови до профільного навчання, варто відзначити Д. Наталісіо (D. Natalicio), М. С. Рамірез-Монтойя (M. S. Ramirez-Montoya), Р. Свейн (R. Swain).

Серед вітчизняних дослідників, які займаються аналізом професійної підготовки вчителів до профільного навчання у Великій Британії, слід відмітити І. В. Козаченко та С. І. Никитюк.

Українські дослідники Н. С. Дмитренко, Л. Я. Зеня, П. В. Якименко займаються питанням професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до профілізації.

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

ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Говорячи про Велику Британію як про яскравий приклад успішного зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до роботи у старшій профільній школі, варто зазначити, що незважаючи на наявність великої кількості університетів, кваліфікованих вчителів іноземної мови готують на таких курсах, як «Курси початкової підготовки вчителів» (Initial Teacher Training) та «Курси початкової освіти для вчителів» (Initial Teacher Education). Після закінчення університету майбутнім вчителям пропонують пройти курс для аспірантів, щоб отримати аспірантський сертифікат в освітніх науках (Postgraduate Certificate in Education). Таким чином забезпечується підготовка конкурентоспроможних фахівців (Swain, 2022).

Підготовка майбутніх вчителів іноземної мови у країнах зарубіжжя досліджується науковцями впродовж значного проміжку часу і на сьогодні ми вже можемо виокремити певні тенденції та особливості в ній. До прикладу, Д. Наталісіо (D. Natalicio) займалася дослідженням підготовки майбутніх вчителів у Техаському



університеті в Ель-Пасо та на основі цього зробила висновок, що традиційні моделі підготовки вчителів починають відходити на задній план, у той час як акцент поступово зміщується до запровадження у навчання сучасних технологій, зокрема заохочення до використання електронних книжок та спілкування з студентами після занять за допомогою електронної пошти. Зазначається також, що сучасний викладач, який готує майбутніх вчителів, повинен не лише спостерігати за рівнем засвоєння студентами нових знань, а й мотивувати їх до навчання й отримання нових знань та цікавитися їхніми особистими потребами та інтересами (Natalicio, 2000).

В університетах Чилі, як було досліджено М. С. Рамірез-Монтойем (M. S. Ramírez-Montoya), підготовка майбутніх вчителів спрямовується на розвиток у них таких вмінь та компетентностей:

- здатність до критичної інтерпретації знань та рефлексії, пов'язаної з педагогічною і професійною діяльністю та практикою;
- вміння розроблювати та користуватися під час роботи різними видами діяльності, спрямованих на отримання та оцінку знань;
- здатність до співпраці, роботи в команді та вміння бути лідером (Ramírez-Montoya, 2021).

Крім цього, тенденції у підготовці майбутніх вчителів іноземної до роботи у профільній школі на просторах зарубіжжя сьогодні досліджуються і серед вітчизняних вчених. До прикладу, дослідниця І. В. Козаченко розглянула підготовку вчителів іноземних мов у Великій Британії. Деякі стратегії у її системі були визначені нею як провідні у педагогічних закладах вищої освіти:

1. Запровадження практики різних видів, що розпочинається із перших днів навчання студентів мовних спеціальностей. Крім цього, дві третини навчального часу студенти старших курсів проводять на практиці у двох різних школах з класами на різних етапах навчання. Вчителі-ментори зазвичай спостерігають за процесом та допомагають у плануванні та підготовці до уроку. Практика, що проходить без відриву від навчання і триває до шести днів, називається серійною, а така, що відбувається з відривом – блок-практикою. Крім цього, вона поділяється на активну та пасивну, що відрізняється тим, чи бере студент безпосередню участь у навчальному процесі, чи лише спостерігає за роботою іншого вчителя.

2. Реалізація студентоцентризму з індивідуальним та диференційованим підходами. Особисті потреби та мотивації студентів втілюються як за допомогою традиційних форм проведення занять (лекції, семінари та тьюторіали), так і сучасних: командна та групова робота, уявні заняття, навчання театрального мистецтва, мікровикладання та ін. (Козаченко, 2016).

Як зазначає С. І. Никитюк, все популярнішим у Великій Британії стає заочне навчання: кількість студентів заочної форми щорічно зростає на 10%, а очної – лише на 2%. У процесі цього дослідження також було виокремлено такі фактори, що забезпечують його ефективність:

- забезпечення концепції «навчання впродовж життя» для студентів;
- доцентрова тенденція розвитку освіти у результаті інтеграційних та глобалізаційних процесів країн Європи;
- залучення професійних та досвідчених вчителів до професійної підготовки студентів мовних спеціальностей;
- спрямування заочної освіти на становлення випускників широко-профільними фахівцями;



- зростання питомої ваги самостійної роботи студентів-заочників мовної спеціальності;
- забезпечення умов самореалізації у процесі заочного навчально-виховного процесу, допомоги майбутньому вчителю знайти свій стиль та методику викладання;
- наближення змісту професійної підготовки вчителя до змісту його професійної діяльності (Никитюк, 2014).

Процес професійної підготовки майбутніх вчителів з іноземної мови є як актуальним питанням й у сфері української педагогіки, адже він є невід'ємною умовою реалізації концепції НУШ. Саме тому на ньому концентруються роботи деяких сучасних дослідників України. Варто зазначити, що тенденції підготовки майбутніх вчителів тяжіють до зарубіжних.

Як зазначає П. В. Якименко, професійно-педагогічна підготовка – це процес формування у майбутніх вчителів іноземної мови як готовності до викладання самого предмету, так і цілої системи установок, правил та моральних цінностей, які здатні орієнтувати їх працю на ефективне виконання професійних завдань. Система такої підготовки має для своєї найбільшої ефективності складатися з таких компонентів: професійний, методично-технологічний, психолого-педагогічний, лінгвістичний та загальнокультурний. Разом вони можуть підвищити продуктивність викладання майбутнього вчителя у профільній школі. Крім цього, результатом підготовки буде рівень готовності до професійної діяльності, розвинуті здібності, навички та вміння майбутнього вчителя, його позитивне ставлення до професії та сформовані особисті й професійні якості (Якименко, 2019).

Питанням принципів, на які варто опиратися під час підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного викладання, займалася дослідниця Л. Я. Зеня. Вона визначила шість основних груп, на які ці принципи можна розділити, а саме:

1. Основні принципи реалізації підготовки фахівців (безперервної освіти; орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості; ІТ-забезпечення освітнього процесу; раціонального застосування інноваційних засобів та методів; відповідності результатів професійної підготовки до вимог передбаченої сфери діяльності та ін.).

2. Принципи побудови особистісно орієнтованої освіти у вищій школі (активності навчання; мінімізації репродуктивного типу завдань та форм навчання; проблемності навчання тощо).

3. Принципи реалізації процесу підготовки майбутніх вчителів профільної школи (особистісної орієнтації; національної спрямованості; гуманізації навчального процесу та ін.).

4. Методичні принципи підготовки майбутніх вчителів іноземної мови (комунікативності у навчанні; взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності; професійної спрямованості навчання у педагогізації та філологізації тощо).

5. Принципи організації методичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов як системного управління (процесного підходу; орієнтації на користувача; лідерства; взаємовигідних взаємин із постачальниками тощо).

6. Спеціальні принципи підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у профільних школах (гнучкості; співвідношення методики викладання іноземної мови зі змістом професійної підготовки вчителя; інтегративності тощо) (Зеня, 2010).

Дослідниця Н. Є. Дмітренко наголошує на тому, що підготовка майбутніх вчителів з іноземної мови потребує створення певної системи методичної освіти, що



повинна бути спрямована на розвиток у них методичної культури. Це означає, що вищезгадана система повинна забезпечити розвиток таких компонентів: теоретичні знання майбутнього вчителя про навчально-виховний процес у профільній школі та про навчання іноземної мови зокрема; практичні навички виконання майбутнім вчителем методичної роботи у навчально-виховному процесі профільної школи під час класної та позакласної діяльності; вміння реалізовувати організаційну, мотиваційну, проєктувальну, комунікативну, дослідницьку, адаптаційну та контролюючу функції вчителя з іноземної мови у профільній школі. Важливою складовою для створення системи, що буде здатна виконати усі ці цілі, Н. С. Дмитренко вважає деяку інтегративність у створенні програми для підготовки майбутніх вчителів з іноземної мови профільної школи. Іншими словами, програма повинна поєднувати фахові предмети іноземної мови, теоретичні лінгвістичні дисципліни, методика викладання іноземної мови, педагогіку та психологію, а також інші похідні від них предмети. Така програма повинна мотивувати студента-майбутнього вчителя з іноземної мови, щоб він бажав розвиватися, самовдосконалюватися та самореалізовуватися у подальшому житті за допомогою тих інструментів, які він вважатиме доцільними, та самостійно створювати індивідуальний план, що зможе відповідати його темпу, бажанням і потребам (Дмитренко, 2014).

ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК

Отже, ми можемо бачити, що у зарубіжному досвіді до підготовки вчителів з іноземної мови для роботи у профільних школах підходять комплексно. Така підготовка включає як заняття у ЗВО, так і післядипломну підготовку та курси підвищення кваліфікації. Крім цього, у багатьох країнах на передній план виходить використання сучасних технологій у навчанні та новітні форми й методи викладання, наприклад, командна робота чи мікровикладання (традиційні лекції та семінари хоч і залишаються важливими компонентами підготовки, але перестають бути єдиними способами проведення занять).

Сучасна підготовка вчителів іноземних мов загалом орієнтована на те, що майбутній фахівець після її проходження буде здатен до подальшого саморозвитку, розробки власної стратегії і методики викладання, науково-дослідницької діяльності, що забезпечується концепцією студентоцентризму та переваги самостійної роботи студентів. Крім цього, ми можемо бачити, що сучасні українські вчені також тяжіють до зарубіжних ідей та методик, що можна вважати позитивним напрямом у розвитку вітчизняної педагогіки. Однак, на сьогодні ця тема ще не є достатньо розкритою, тому потребує подальших досліджень та запроваджень у підготовку майбутніх учителів іноземної мови до роботи у профільній школі нових ідей, форм та методів проведення занять.

Перспективи подальших розвідок можемо вбачати у дослідженні та аналізі підготовки вчителів з іноземної мови до роботи у профільних школах у інших країнах зарубіжжя, а також їхньої підготовки до розвитку в учнів профільних шкіл соціальної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дмитренко, Н. С. (2014). Формування методичної компетенції вчителя іноземної мови в умовах профілізації старшої школи. *Матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Теоретичні та методичні засади особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя»*, 177–179. Вінниця. Режим доступу <http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/1233>.



2. Зєня, Л. Я. (2010). Концептуальна модель системи професійно-методичної підготовки вчителя до профільно орієнтованого навчання іноземної мови у старшій школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Збірник наукових праць*, Випуск № 6(59), 175-184.

3. Козаченко, І. В. (2016). Підготовка вчителів іноземних мов у Великій Британії. Позитивний досвід для України. *Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди*, Вип. 42, 197-205.

4. Никитюк, С. І. (2014). Засвоєння позитивного досвіду Великої Британії у системі заочної підготовки вчителів іноземних мов. *Збірник наукових праць. Педагогічна освіта: теорія і практика*, Випуск 17 (2), 93–98.

5. Новий закон України «Про освіту» (2016). *Нова українська школа. Ключові новації в освіті*. Режим доступу https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/BOOKLETTE_INFO-ZAKON-2018_PRESS.pdf.

6. Нова українська школа. Концепція Нової української школи (2016). *Концептуальні засади реформування середньої школи від 27.10.2016*. Режим доступу <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

7. Якименко, П. В. (2019) Підготовка майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників: дефінітивний аналіз. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*, Випуск 71, Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 278–282.

8. Natalicio, Diana (2000). *The Future of Teacher Preparation: Two Experts Share Their Thoughts*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/future-teacher-preparation>.

9. Ramírez-Montoya, M.S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., Portuguese-Castro, M. (2021). Trends for the Future of Education Programs for Professional Development. *Sustainability*, 13, 72–74. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/su13137244>.

10. Swain, Rachel (2022). *Routes into Teaching. Prospects*. Retrieved from <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/routes-into-teaching>.



DOI: 10.31891/2308-4081/2023-13(1)-15

Postgraduate Student **SOFIA PETROVA**,
Khmelnitskyi National University, Ukraine
E-mail: sofya8alexsa@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8262-2900

COMPARATIVE ANALYSIS OF UKRAINIAN AND GERMAN HIGHER EDUCATION SYSTEMS: EXPLORING CONTRASTS AND POTENTIAL COLLABORATIVE ENDEAVORS IN PROFESSIONAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This research article presents a comprehensive comparative analysis of the Ukrainian and German higher education systems, examining their distinctive characteristics and potential for collaboration in the field of professional pedagogy. The study delves into the structural variances, global rankings, admission requirements, tuition fees, research and innovation landscapes, internationalization efforts, and partnership prospects. By critically examining these aspects, this research contributes to the scholarly discourse on comparative education and professional pedagogy, shedding light on the significance of cross-national collaboration in shaping the future of higher education.

In this article, we conducted a comprehensive review of academic literature, reports, studies, and relevant documents on the Ukrainian and German higher education systems, examined official documents, policies, and regulations from relevant governmental and educational bodies in both countries, utilized statistical data available from official sources, educational institutions, and international organizations to quantify and compare various aspects of the education systems, such as enrolment numbers, program offerings, research output, and internationalization efforts.

In a larger scholarly context, this research makes a significant contribution to the discourse on comparative education and professional pedagogy. By adroitly navigating and dissecting the multifaceted domains of both systems, the research lays bare the underlying dynamics that shape their educational paradigms. The illumination of cross-national collaboration as an instrumental force in shaping the trajectory of higher education underscores the article's scholarly import. To sum up, this research advances the understanding of both systems, envisages novel collaborative trajectories, and underscores the scholarly imperative of cross-nation cooperation in shaping the future contours of higher education.

Keywords: comparative analysis, Ukrainian higher education system, German higher education system, collaboration, internationalization, research, professional pedagogy.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ СИСТЕМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСЛІДЖЕННЯ КОНТРАСТІВ ТА ПОТЕНЦІЙНОЇ СПІВПРАЦІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

АНОТАЦІЯ

У статті представлено комплексний порівняльний аналіз української та німецької систем вищої освіти, розглянуто їх відмінні риси та потенціал співпраці у сфері професійної педагогіки. Дослідження розкриває структурні відмінності систем



вищої освіти, їхні міжнародні рейтинги, вимоги до вступу, плати за навчання, дослідження та інновації, політику інтернаціоналізації та перспективи партнерства. Критично розглядаючи ці аспекти, наше дослідження сприяє науковому дискурсу з порівняльної освіти та професійної педагогіки, проливаючи світло на значення міжнаціонального співробітництва у формуванні майбутнього вищої освіти.

У цій статті ми провели комплексний огляд наукової літератури, звітів, досліджень та відповідних документів про українську та німецьку системи вищої освіти, вивчили офіційні документи, політику та положення відповідних урядових та освітніх органів обох країн, використали статистичні дані, доступні з офіційних джерел, навчальних закладів та міжнародних організацій, щоб кількісно оцінити та порівняти різні аспекти систем освіти, такі як кількість студентів, програми навчання, результати досліджень та політику інтернаціоналізації.

У більш широкому науковому контексті це дослідження робить значний внесок у дискурс про порівняльну освіту та професійну педагогіку. У результаті аналізу багатогранних аспектів функціонування обох систем, дослідження виявляє основну динаміку, яка формує їхні освітні парадигми. Висвітлення міжнаціональної співпраці як інструментарію у формуванні траєкторії вищої освіти підкреслює наукове значення статті. Підсумовуючи, це дослідження покращує розуміння обох систем освіти, передбачає нові траєкторії міжнародної співпраці та підкреслює її науковий імператив у формуванні майбутнього вищої освіти.

Ключові слова: порівняльний аналіз, українська система вищої освіти, німецька система вищої освіти, співробітництво, інтернаціоналізація, дослідження, професійна педагогіка.

INTRODUCTION

Education in the modern world has grown into a global sphere of human activity, and the educational system consists of a large set of educational components: from participants in the educational process to educational institutions and other subjects of educational activity. The development of the state and society directly depends on the effectiveness and focus of education. In turn, higher education plays a key role in social and economic progress of the country.

On 19 May 2005, at a conference in Bergen, Norway, Ukraine officially joined the Bologna Process (The Common European Higher Education Area, 2005), which requires structural reforms of Ukrainian higher education according to an agreed system of criteria, standards and characteristics.

Currently, 48 European countries are included in the Bologna Process, and each country's higher education system has its own specific features.

To study foreign experience of higher education systems, we have chosen Germany, a country with a high level of education and a developed economic and political system.

The relevance of the chosen topic is due to the need to study the process of interaction and mutual influence of the educational systems of Ukraine and Germany.

THE AIM OF THE STUDY

The goal of the article is to compare the higher education systems of Ukraine and Germany, in particular to characterize their differences and the potential for cooperation.

THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

At the present stage, the problem under study has not yet found a special coverage in Ukrainian pedagogical science. However, German and Ukrainian higher educational



systems are reflected in the studies of such domestic and foreign scholars as N. Abashkina (1998), R. Arnold (1990), H. Benner (1987), I. Boichevska (2009), P. Denbostel (1988), H. Fuhr (1996), H. Grüner (1983), I. Hlaskova (2019), I. Khyzhnyak (2019), T. Kozak (2011), A. Lipsmeyer (1983), J. Munh (1994), O. Ogienko (2012), K.W. Stratmann (1982) and others.

Aspects of Ukrainian-German cooperation, in particular political, economic, cultural, as well as the justification of the need for cooperation for the further development of both states are covered in the works of E. Heiken (1996), H. Khoruzhyi (2014), A. Kudriachenko (2020), V. Soloshenko (2019) and others.

Therefore, higher education is evolving rapidly, driven by globalization and the need for cross-cultural collaboration. In this context, understanding the divergent features and opportunities for collaboration between different systems is crucial. This article focuses on the Ukrainian and German higher education systems, providing an extensive examination of their unique characteristics and exploring potential avenues for fruitful cooperation in the realm of professional pedagogy.

For our research, we used a range of general scientific methods, in particular pedagogical observation, study of documents and Internet resources of educational institutions, analysis of the best practices and innovative experience, processing of sociological and statistical materials, as well as systematization and generalization of the collected data.

RESULTS

Ukrainian higher education system follows a traditional model, consisting of bachelor's, master's, and doctoral degrees. In contrast, German system embraces a dual education approach that combines theoretical knowledge with practical training through apprenticeships.

Ukrainian higher education system, despite early efforts, has experienced periods of suppression and Russification under Soviet rule, followed by efforts to align with European standards after gaining independence in 1991.

German higher education system has a longer history, with roots tracing back to medieval universities. It has gone through phases of humanistic learning, Enlightenment influence, and Humboldtian reforms, leading to a strong emphasis on research and innovation.

Both countries have integrated Bologna Process principles into its higher education legal framework. The process led to reforms such as introducing the Bachelor's and Master's degree structure, credit transfer, and quality assurance mechanisms.

As a result, the structure of higher educational system is almost identical with the differences in the practical approach.

Types of higher education institutions in Ukraine. The former accreditation levels have been abolished in favor of a classification based on types of higher education institutions: the university with the entire range of subjects and degrees with doctoral and habilitation rights; the academy or institute with a specialisation (e.g. art, economics) with the right to award doctorates and post-doctoral degrees; the college with a subject area and training up to the bachelor's degree or a two-year training to become a "junior bachelor".

Generally, Ukrainian higher education system follows a 4-year Bachelor's degree, a 2-year Master's degree, and a 3-4-year Doctorate (Ph.D.) structure. Some specialized programs might have different durations.

Germany typically follows a 3-year Bachelor's degree, a 2-year Master's degree, and a 3-4-year Doctorate (Ph.D.) structure. The Bachelor's degree often follows a more focused and structured curriculum, while the Master's degree offers more specialization.



There are several types of higher education establishments in Germany (Table 1).

Table 1

Terms for German higher education institutions

German term	English translation	Meaning	Additional information
Hochschule	Higher education institution	General term for all higher education institutions, i.e. all three university types	Colloquially, Hochschule is often used to talk about University of applied sciences only
Universität (Uni)	(Research driven) university	Term for one of the three university types: more theory-driven university	Comprehensive research-oriented institutions offering a wide array of academic disciplines and research-focused programs at all degree levels
Technische Universität (TU)	Technical university	Sub-type of a research-driven university: Focus on the STEM subject group	Specialized institutions focusing on engineering, technology, and natural sciences, offering in-depth technical education
Pädagogische Hochschulen (PH)	University of education	Sub-type of a research-driven university: focus on educational and pedagogical subjects	Focusing on training future educators and teachers, offering programs in education and pedagogy
Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW)/Fachhochschule (FH)	University of applied sciences (UAS)	Term for one of the three university types: more practice oriented university	Emphasizing practical education and industry collaboration, offering programs in fields like business, engineering, and social sciences.
Duale Hochschulen	Dual studies institution	Offer a combination of vocational training and academic education	Combining academic study with practical vocational training, particularly in business-related disciplines

The main differences can be seen through the legal frameworks that govern Ukrainian and German higher education systems. They play a crucial role in shaping the structure, organization, funding, quality assurance, and other aspects of these systems. Here's an overview of the legal frameworks for both countries:

Ukrainian higher education system is shaped by the following legal doctrines:

1. Law of Ukraine “On Higher Education” (2002, amended): This law is the primary legal framework for higher education in Ukraine. It outlines the principles, organization, and governance of higher education institutions (HEIs), degree programs, quality assurance, and academic freedoms. The law also defines the roles and responsibilities of the government, Ministry of Education and Science, and HEIs.

2. National Qualifications Framework of Ukraine (2011): This framework provides a common reference point for qualifications and their levels in the Ukrainian education



system. It aligns with the European Qualifications Framework (EQF) and supports the implementation of the Bologna Process.

3. Accreditation Procedures: Ukrainian HEIs need to undergo accreditation to ensure the quality of education. Accreditation involves external evaluation of institutions and programs. Accreditation decisions influence funding and recognition.

4. Constitution of Ukraine: Ukrainian Constitution lays the foundation for the country's legal and political framework. While it doesn't directly address higher education, it provides the broader context within which laws related to education are formulated.

German Higher Education System is formed by the following legal documents:

1. Higher Education Acts of Federal States: Germany's higher education system is decentralized, with each federal state (Bundesland) responsible for its higher education regulations. Higher Education Acts outline the structure, governance, funding, and quality assurance mechanisms for universities within each state.

2. Hochschulrahmengesetz (HRG – Framework Act for Higher Education) (1976): This federal law sets basic standards for higher education across Germany, providing guidelines for cooperation between federal and state governments. While it does not directly regulate universities, it plays a role in shaping higher education policies.

3. Quality Assurance Agencies: Independent agencies, such as the German Accreditation Council (Akkreditierungsrat) and the German Council of Science and Humanities (Wissenschaftsrat), play a role in ensuring quality and providing recommendations.

4. Higher Education Pact (Hochschulpakt): This funding program between federal and state governments aims to improve study conditions and increase capacity in higher education institutions.

5. Basic Law for the Federal Republic of Germany (Grundgesetz): While not specific to higher education, the Basic Law guarantees academic freedom and autonomy for universities.

These frameworks influence everything from admissions and curricula to governance and quality assurance, making them essential components of the higher education systems in both Ukraine and Germany.

The global landscape of higher education is marked by a diversity of institutions striving for excellence and innovation. In this context, both Ukrainian and German higher educational establishments have garnered recognition for their contributions to academia and research. While Ukrainian universities are making strides towards international prominence, German institutions have long held a reputation for academic excellence.

With Karasin University in Kharkiv, a Ukrainian university is in the top 500 of the QS World University Rankings for the first time (491st place in 2021).

Five other higher education institutions are placed in the top 1000:

651–700 – Taras Shevchenko University of Kyiv: This is one of the oldest and most prestigious universities in Ukraine, often ranked among the top universities in the country.

651–700 – National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”: Known for its strong technical and engineering programs, this university has gained recognition in certain subject-specific rankings.

701–750 – Ihor Sikorsky Technical University of Kyiv (KPI): Another prominent technical university in Ukraine that has been recognized in subject-specific rankings.

801–1000 – Sumy State University: It is known for its comprehensive academic offerings, research initiatives, and contributions to the education system in Ukraine.



801–1000 – National University “Lvivska Polytechnika”: This university has been known for its contributions to engineering and technology fields and has earned a place in other certain rankings.

Underrepresented due to its small number of students and its social science orientation is the Kiev Mohyla Academy, also known as the National University of Kyiv-Mohyla Academy (NaUKMA), which is considered a leader especially in the Bachelor’s field and is therefore also in second position in the leading Ukrainian ranking ZNO-Ranking. Kyiv Mohyla Academy holds a unique place in Ukraine’s higher education system, celebrated for its historical significance, dedication to quality education, and commitment to nurturing critical thinkers who contribute to the advancement of knowledge and societal progress.

Germany is known for its strong higher education system and is well-represented in various global rankings. In the latest QS World University Rankings, 11 German universities ranked within the top 200.

49 – Technical University of Munich (TUM): TUM is a highly regarded technical university with a strong emphasis on science, engineering, and innovation.

59 – Ludwig Maximilian University of Munich (LMU Munich): Often ranked as one of the best universities in Germany and the world. LMU Munich is known for its research and academic excellence.

65 – Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg: This university is renowned for its research contributions and is consistently among the top-ranked universities in Germany.

118 – Freie Universität Berlin: Known for its research-oriented approach and strong programs in various disciplines.

131 – Humboldt-Universität zu Berlin: One of the oldest universities in Berlin, Humboldt-Universität is known for its comprehensive research and academic programs.

Other Top-Universities, according to QS, are: 141 – KIT, Karlsruhe Institute of Technology, 147 – RWTH Aachen University, 158 – Technische Universität Berlin (TU Berlin), 169 – Eberhard Karls Universität Tübingen, 189 – Albert Ludwigs-Universität Freiburg, 200 – Technische Universität Dresden (QS World University Rankings, 2023).

The global rankings of Ukrainian and German higher educational establishments reveal distinctive trajectories in their pursuit of academic excellence. While Ukrainian universities are on their way towards greater international recognition, German institutions have established themselves as stalwarts of higher education globally. Ukraine’s universities, with their historical legacies and evolving modernization efforts, are striving to enhance research output and accessibility. On the other hand, Germany’s well-established institutions boast a strong emphasis on research, innovation, and internationalization. Both countries, each with its unique strengths and challenges, contribute to the global academic system by fostering diverse educational environments that shape the future of knowledge and learning.

Admission requirements. Admission processes serve as pivotal gateways to higher education institutions. Ukrainian and German university admission requirements can significantly impact student diversity and its inclusivity by influencing who has access to higher education and the extent to which different groups are represented within universities.

Admission to Ukrainian universities often relies on a centralized testing system, where graduates take standardized exams – the External Independent Evaluation (ZNO) in mandatory subjects as well as subjects relevant to their chosen field of study. High scores



on these exams are often a key criterion for admission. This can lead to a more merit-based system, where students are selected based on their test scores. However, this approach might disadvantage students from underprivileged backgrounds who may not have access to test preparation resources.

Admission to German universities varies based on the chosen institution and program. Generally, German universities use the Abitur (secondary school leaving certificate) as a primary admission requirement. Some programs also have Numerus Clausus (NC), where only a certain number of students with the highest grades are admitted. Sometimes students need to meet other specific academic requirements and may need to submit additional documents like letters of motivation or references.

Ukraine and Germany can collaborate to promote diversity and inclusivity in their higher education systems through various strategies and initiatives. By sharing experiences, best practices, and resources, both countries can work together to create more equitable opportunities for students, discuss potential reforms that could enhance fairness and widen participation.

Tuition fees and financial models. Ukrainian higher education system boasts an affordable framework with nominal fees for domestic students, albeit international students often face higher tuition fees. In stark contrast, Germany offers free tuition at public universities for both domestic and international students, with administrative fees in some specific cases.

Ukrainian citizens are entitled to free higher education that may be received at state-owned and municipal higher education institutions on a competitive basis according to the high education standards if a citizen pursues a certain higher education degree for the first time using the funds from the state or local budget.

Ukrainian citizens who have not completed their study pursuing a certain education degree by means of state or local budget funds shall have the right to pursue the same higher education degree free of charge once again, provided that they return to the state or local budget the money spent on services of training specialists, according to a procedure approved by Resolution No. 658 of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 26 August 2015 (Higher education levels and scientific degrees, 2023). However, there might be nominal fees for administrative purposes, and some specialized programs might have tuition fees.

International students study on a paid basis in Ukraine. Tuition fees vary from 1 000 to 3 000 USD per year for most of majors and 2 000 to 6 000 USD for medical sciences. Tuition fees at preparatory courses are from 1 000 to 2 000 USD.

International students awarded Ukrainian state scholarships (according to international agreements, state programs of Ukraine, and other international liabilities of Ukraine) are enrolled in a higher educational institution according to the assignments of the Ministry of Education and Science of Ukraine under respective programs and agreements.

The majority of higher education institutions in Germany are financed by the state. There are generally no fees for courses or most courses at state higher education institutions. They may have to be paid for certain continuing education Master's programs, but they are not particularly high compared to other countries. Private higher education institutions may demand more substantial fees for their degree programs. However, starting from 2014, some federal states introduced tuition fees for non-EU international students.

The living costs are expenses that arise in the course of leading a normal life, i.e. for accommodation, food, clothing and recreational activities. They are about average in



Germany compared to other European countries, but rather high compared to Ukraine. That makes Ukraine more attractive in the forms of affordability for international students, for example from India or Arabic countries, at the same time Germany is more attractive for the European students.

Research and innovation. German higher education institutions have garnered global recognition for their research-oriented approach and emphasis on innovation, whereas Ukrainian universities have made notable advancements in fields such as information technology and engineering.

Traditionally, in Ukraine, research takes place at the National Academy of Sciences; 50 % of state research funds are allocated there. They report directly to the Cabinet of Ministers. In addition to the National Academy of Sciences, there are some other specialised academies.

In January 2016, a law was passed to reorganise the research system. An important innovation was the formation of a National Council for Science and Technology, which accompanies strategy development. Foreign scientists were also involved in identifying the members of the council. It forms a certain counterweight to the Academy of Sciences.

Following the example and with the support of the German Research Foundation, the National Research Fund was launched in 2018. Its tasks range from research funding, including the promotion of international research cooperation, to the development of a research infrastructure. Special attention is given to supporting young researchers. A total of 40 % of the research funds are to be awarded on a competitive basis. For the time being, however, the funding of the National Research Fund is far from sufficient.

The focus of Ukrainian research is on physics and astronomy, material sciences, chemistry, engineering, mathematics and geosciences.

There are clear tendencies to move more towards project-based funding, which, at least in theory, could also give universities greater access to research funds. Individual researchers also rely heavily on project funding to generate their salaries. Ukraine has also been participating in Horizon 2020 (EU Framework Programme for Research & Innovation) since 2016.

The BMBF has announced funding for so-called “cores of excellence”. Within the framework of this initiative, it is planned to fund up to four research collaborations based in Ukraine, each of which will be led by a foreign scientist. The aim is, among other things, to involve the academic diaspora in Ukrainian research, as it is assumed that the leading positions are particularly interesting to them. A pre-selection of twelve collaborations was made at the end of 2020; after a one-year conception phase, approximately four projects were selected from these for further four-year funding. In Diagram 1, the development of the share of research expenditure in GDP is shown in percentage.

According to research from 2020, the development of the share of research expenditure in GDP in Germany lies by 3,14 %, whereas in Ukraine it lies by 0,41 %. It shows that research at Ukrainian universities is to be strengthened.

Another interesting comparison is the number of patents in science and technology: in Ukraine (2019) it lies by 2,097 % whereas in Germany (2019) it lies by 6,632 % (DAAD-Bildungssystemanalyse – Daten und Diagramme, 2022).

According to research from 2022, the number of scientific publications in Germany (2012) lies by 208,210 % whereas in Ukraine it lies by 19,357 % (DAAD-Bildungssystemanalyse – Daten und Diagramme, 2022), diagram 2.

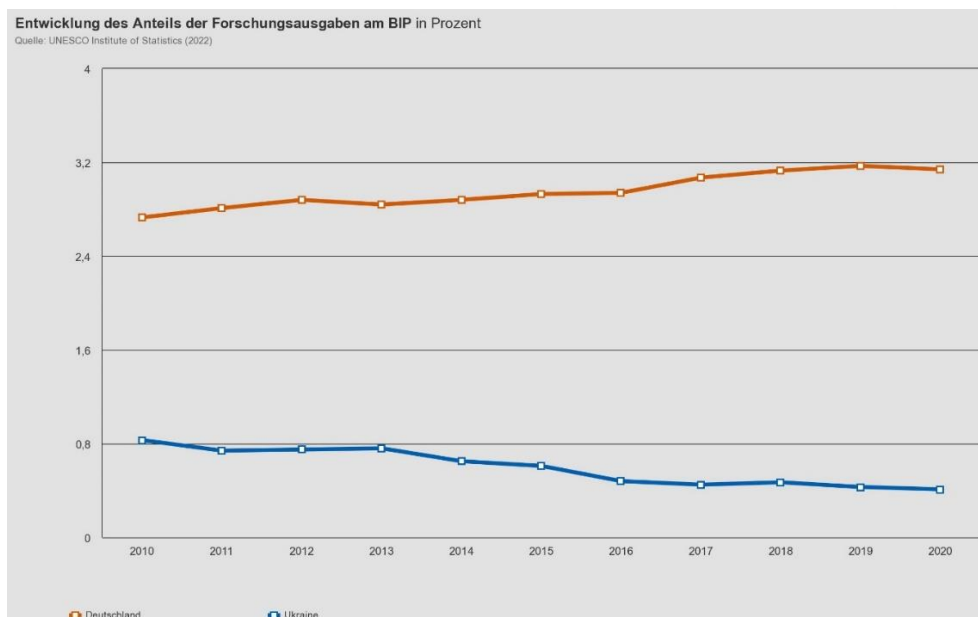


Diagram 1. Development of the share of research expenditure in GDP in percentage

Source: German Academic Exchange Service, 2023.

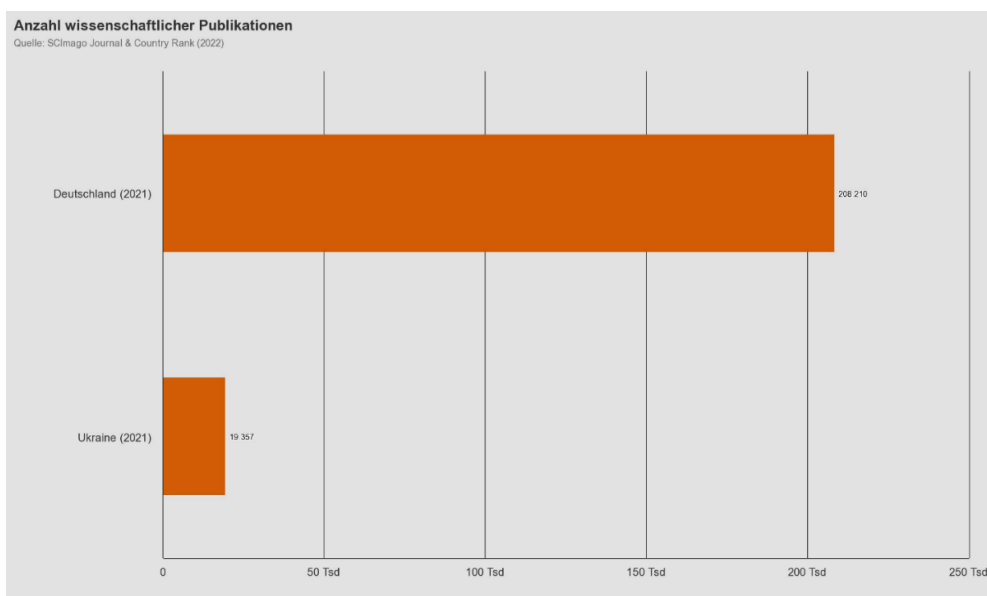


Diagram 2. Number of scientific publications

Source: German Academic Exchange Service, 2023.



As we can see from the diagrams, in Ukraine, research and innovation have been growing in importance, but there is potential for further development in terms of research funding and international collaboration. The cooperation with the industry will be an advantage.

Germany is internationally renowned for its strong emphasis on research and innovation. Universities collaborate with industries, and research is a significant trigger of the country's economy.

Internationalization and student exchange. Both Ukrainian and German higher education systems acknowledge the significance of internationalization and intercultural experience in nurturing well-rounded graduates. German universities have established robust international exchange programs, while Ukrainian institutions are progressively offering courses in English.

Ukrainian higher education policy focuses on promoting internationalisation and mobility. There is now a strong orientation towards Europe, also within the Bologna process: alongside Poland and the Baltic countries, Germany is a sought-after partner.

The interest in studying abroad is high. According to the Ukrainian Ministry of Education, the number of Ukrainian students studying abroad tripled between 2007 and 2017. The reasons are, on the one hand, integration into the European labour market, but on the other hand, dissatisfaction with the quality of domestic universities. In its strategy for higher education until 2030, the Ministry of Education calls "educational emigration" "the greatest threat to the formation of intellectual, cultural and professional social capital and to the innovative development of the country's economy" (Kremen, 2016).

Diagram 3 shows the number of students studying abroad as of 2019:

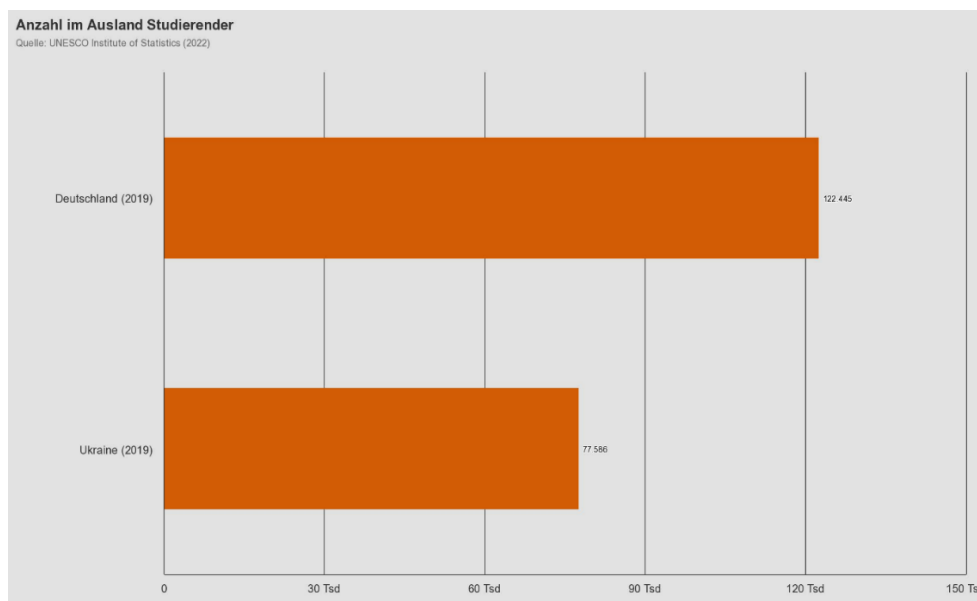


Diagram 3. Number of students studying abroad (2019)

Source: German Academic Exchange Service, 2023.



According to research from 2022, the number of German students studying abroad (2019) is 122.445, while the number of Ukrainian students studying abroad (2019) is 77.586 (DAAD-Bildungssystemanalyse – Daten und Diagramme, 2022).

The percentage of students studying abroad in Ukraine (2019) is around 4,5 % whereas in Germany (2019) this number is around 3,9 %. The recent years show the increase of Ukrainian students studying abroad.

In addition to the deficiencies of the Ukrainian higher education system, which are certainly perceived in the strategy, educational migration is also attributed to an “aggressive recruitment policy” of foreign universities. German higher education institutions should be aware of this rather critical attitude towards the perceived brain drain, especially among university administrations, and strive for cooperation on an equal footing.

For Ukrainian students Poland is the number one destination country. Ukrainians make up half of all international students there. In recent years, Germany took second place among the destination countries.

Work with incoming and outgoing students is strictly separated administratively at Ukrainian universities, and there is no internationalization strategy. This is also due to the fact that there is a strong reliance on project-driven funding, i.e. working where funding opportunities are seen. Since 2019, the German Academic Exchange Service (Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD) has been supporting the internationalization and digitalization of Ukrainian higher education institutions with a program line funded by the Federal Ministry of Education and Research (BMBF) (Support for the internationalization of Ukrainian universities, 2023). As part of this initiative, the University of Hannover and Münster University of Applied Sciences and Arts also offer training for the staff of the International Offices.

On the one hand, internationalization focuses very strongly on research. PhDs and university lecturers with “lecturer status” are required to prove that they have spent time abroad. In addition, in the past, academics have had to give up their jobs for one-semester international research stays and reapply to their home university after returning. Changes in the Higher Education Act now make it easier to take a leave of absence for research sabbaticals.

On the other hand, Ukrainian higher educational institutions are also interested in attracting paying foreign students. There are about 80,000 foreign students in Ukraine, by far the majority of them studying medicine. Among the ten universities with the most foreign students are eight medical universities. The main country of origin is India, which accounts for 24 %, almost a quarter of the international students. Morocco is second with 12 %, followed by Turkmenistan and Azerbaijan with seven and six per cent respectively. Overall, however, applications from post-Soviet countries have decreased by almost a third between 2017 and 2020, as Russian-language degree programs have been discontinued.

In comparison, in Germany, the share of foreign students in 2019 was 11,1 % while in Ukraine it was 3,45 %.

Student exchange programs between Ukraine and Germany provide invaluable opportunities for cross-cultural learning, personal growth, and academic enrichment. These programs foster collaboration between universities in both countries, allowing students to experience different educational systems, languages, and cultures. Here is an overview of the most successful exchange programs and projects between the two countries:

International mobility between Germany and Ukraine is funded by the German DAAD, the Alexander von Humboldt Foundation (Alexander-von-Humboldt Stiftung – AvH) and the German Research Foundation (Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG).



The ERASMUS Plus program promotes mobility in both directions, even though the numbers are still relatively small: between 2018 – 2021, 22 students, interns and 75 university lecturers and members of university staff from Germany received funding for a stay in Ukraine. In return, ERASMUS funding for stays in Germany benefited 214 and 122 grantees from Ukraine, respectively.

In 2021, the DAAD awarded funding under its own programs for a stay in Ukraine to 84 (252) students and graduates (incl. doctoral candidates, status groups I – III) and 66 (124) academics and university teachers (incl. post-docs, status group IV) from Germany. In the same categories, 905 (912) and 675 (314) grantees from Ukraine received DAAD support to fund an activity in their own country or a stay abroad, including stays in Germany.

In recent years, Germany provided educational opportunities for refugee students from Ukraine, as well as started the numerous foundations for supporting them.

In the future, student exchange programs between Ukraine and Germany will contribute to internationalization efforts at both universities, promoting mutual understanding and collaboration. They play a crucial role in nurturing globally competent graduates who are prepared to tackle the challenges of an interconnected world.

Collaboration and partnerships. Collaboration between Ukrainian and German higher education institutions hold substantial potential for productive partnerships, joint research ventures, faculty exchanges, and the establishment of dual degree programs. So far, in modern history of Ukraine Germany has participated and helped with processes of redefining of higher education in Ukraine.

One of the first projects made by the BMBF is the TRANSFORM-program to support the reform states of Eastern Europe in establishing a social market economy and democratic structures. The focal points of the measures are economic policy advice on improving the framework conditions for a market economy and the promotion or development of an effective economic administration (The history of the Federal Ministry of Economics and Climate Protection, 2023).

In this context, projects in the area of vocational training are also promoted through multilateral vocational training cooperation. The Federal Institute for Vocational Education and Training (das Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) was largely commissioned to carry out the concrete advisory work.

The following are the main areas of focus for the promotion of vocational education and training: observation and analysis of change processes in vocational education and training policy and practice; development of occupational field structures, occupational profiles, vocational curricula, qualification concepts and teaching and learning materials as well as their testing and, if necessary, revision for various target groups; further training of staff in technical, didactic-methodical, organisational and administrative aspects, the preparation of multipliers and decision-makers in VET practice; design, equipment and use of training centres/model centres as complex implementation examples of renewed vocational education and training; supporting the dissemination and transfer of project results beyond the respective pilot project and their institutional anchoring.

The TRANSFORM-program took place until 2000. The cooperation was an exciting learning and experience for all involved. The most important experience is that, contrary to some initial expectations, the transformation processes of vocational education and training that need to be set in motion are long-term (What next after TRANSFORM?, 2001).



On 19 May 2005, at a conference in the Norwegian city of Bergen, Ukraine officially joined the Bologna Process (The Common European Higher Education Area, 2005), which requires structural reforms of Ukrainian higher education according to an agreed system of criteria, standards and characteristics. A strong orientation towards Europe is now taking place; alongside Poland and the Baltic countries, Germany is an attractive partner.

This was the beginning of current collaborations. It helped to identify prospective areas for further cooperation, emphasizing the benefits of knowledge exchange, intercultural dialogue, and the creation of extensive global academic networks.

The Higher Education Compass of the German Rectors' Conference (der Hochschulrektorenkonferenz – HRK) currently (as of 08/2022) shows 266 official higher education cooperations between German and Ukrainian partners. 113 German higher education institutions cooperate with 82 Ukrainian higher education institutions and 5 other institutions (Overview of cooperation with Germany: Ukraine, 2020).

The most successful collaborative initiatives are:

1. Bavarian-Ukrainian higher education cooperation is supported by the Bavarian Higher Education Centre for Central, Eastern and South Eastern Europe (BAYHOST – Ukraine) at the University of Regensburg. The BAYHOST Competence Atlas on Ukraine makes it possible to find out about the most important Ukrainian higher education institutions with the help of short profiles.

2. Since 2019, the DAAD has been implementing the funding program “Shaping the Digital Future Together – German-Ukrainian Higher Education Cooperation” with funding from the BMBF. Funding is available for measures that promote internationalization at Ukrainian higher education institutions with the inclusion of digital components, including support for the exchange of people and the creation of networks between German and Ukrainian higher education institutions as well as continuing education programs for staff at Ukrainian higher education institutions.

3. The Max Planck Society, which has a cooperation agreement with the National Academy of Sciences (NAdWU), recorded 12 cooperation projects with partners in Ukraine for 2021. In the Pre-Covid phase, more than 100 young and visiting scientists from Ukraine were regularly employed at MPG institutes (2016: 118; 2017: 121; 2018: 126; 2019: 119). In 2021, the number was 82.

4. The Helmholtz Centre Dresden-Rossendorf, which conducts research in the fields of energy, health and matter, and the Physical Engineering Teaching-and-Research Center at NAdWU are receiving funding from the BMBF and the Ukrainian Ministry of Education and Science (MBS) to establish a German-Ukrainian center for large-scale experiments.

5. The Federal Ministry for Economic Affairs and Energy supported the establishment of a German-Ukrainian Chamber of Industry and Commerce, which was opened in October 2016. The Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) has been supporting Ukraine since the 1990s in several fields that also have points of contact with research, development and innovation. This concerns the modernization of the energy sector, the conservation of nature reserves and the promotion of small and medium-sized enterprises (SMEs). Between 1996 and 2018, the German-Ukrainian Fund (GUF) granted 150,000 loans to SMEs (KfW Development Bank – Ukraine). The Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH is active in Ukraine on behalf of five German ministries, for the European Union (EU) and the British and Swiss governments. Here, too,



there are points of contact with R&D and innovation, for example in energy efficiency consulting for companies (What next after TRANSFORM, 2001).

As we see, universities of applied sciences are welcomed partners, although cooperation with companies is less of a priority. If dual university education was to develop, there would undoubtedly be interesting potential here. With the increased autonomy of Ukrainian universities, impulses for a more application-oriented curriculum could be implemented, but changes sometimes can still only be implemented with massive bureaucratic effort.

Nevertheless, collaboration between Ukrainian and German higher education institutions strengthens academic ties, fosters cross-cultural competence, and contributes to the advancement of knowledge. It also supports the broader goal of internationalization, preparing students and researchers to engage with global challenges and opportunities (Zimmermann & Schwaika, 2021).

CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

This comprehensive comparative analysis of the Ukrainian and German higher education systems accentuates the contrasting characteristics and potential avenues for collaboration. By comprehensively understanding these unique aspects and actively exploring opportunities for cooperation, high educational establishments in both countries can elevate educational quality, promote internationalization efforts, and foster innovation. The findings of this research contribute to the scholarly discourse on comparative education and professional pedagogy, underscoring the indispensable role of cross-national collaboration in shaping the future of higher education.

Prospects for further research are seen in the analysis and clarification of the teacher's role in the development of students' personal, civic, social and learning competence in higher education institutions, on the example of Germany, which is associated with the practical improvement of the content of teacher education in terms of balancing its components.

REFERENCES

1. DAAD-Bildungssystemanalyse – Daten und Diagramme. (2022). Retrieved from <https://www.daad.de/de/bildungssystemanalyse-daten-und-diagramme/?countries=83-2022&countries=232-2022&chapter=16&subchapter=31>
2. German Academic Exchange Service (2023). *SCImago Journal & Country Rank*. Retrieved from <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=DE>.
3. Higher education levels and scientific degrees. (2023). Retrieved from: <https://mon.gov.ua/eng/osvita/visha-osvita/rivni-vishoyi-osviti-ta-naukovi-stupeni>
4. Kremen, V., (Ed.). (2016). *National report on the state and prospects of education development in Ukraine*. Kyiv: Pedagogical thought.
5. Overview of cooperation with Germany: Ukraine. (2020). Retrieved from <https://www.kooperation-international.de/laender/europa/ukraine/zusammenfassung/ueberblick-zur-kooperation-mit-deutschland>
6. QS World University Rankings 2023. (2023). Retrieved from <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2023?&countries=de>
7. Support for the internationalization of Ukrainian universities. (2023). Retrieved from www.daad.de/internationalisierung-ukraine



8. The Common European Higher Education Area – Achieving Goals. (2005). *The Conference of European Ministers responsible for Higher Education*. Bergen, Norway.

9. The history of the Federal Ministry of Economics and Climate Protection. (2023). Retrieved from <https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Textsammlungen/Ministerium/geschichte-des-bmwi.html#:~:text=Ludwig%20Erhard%20sind%20bis%20heute,Werner%/20M%C3%BCller%20geleitet.>

10. What next after TRANSFORM? (2001). *Successful help for the transformation of vocational training in Central and Eastern Europe*. Retrieved from https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj3oqaiPv_AhVxR_EDHVfrCWgQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2F606&usg=AOvVaw2vybZEDUapNA8PCg2mekTH&opi=89978449

11. Zimmermann G., Schwaika O. (2021). *DAAD-Bildungssystemanalyse – Ukraine. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Retrieved from: <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/ukraine/ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>



**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 РОЗВІДК / 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. Вартість публікації однієї сторінки – 80 грн.

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: 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: 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. Alokchina, 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. Zasenko 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/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/> (in Polish)



Приклад оформлення україномовної статті
(скорочено)

УДК 376

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**,
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна
E-mail: grinovamv@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3912-9023

Кандидат педагогічних наук, доцент **ІРИНА КАЛІНІЧЕНКО**,
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського, Україна
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua
ORCID: 0000-0012-4312-8025

ТЕНДЕНЦІ 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.

Тymoshuk, 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.), *Priorytety 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 vysokoefektyvnoho hidro rizannia*. (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyivskiy Politekhnicnyi Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva*. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi 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://> 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 29.12.2022. Ум. друк. арк. – 10,80. Обл.-вид. арк. – 9,88.
Папір офсетний. Друк різнографією.
Наклад 100, зам. № 16/23

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
