

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

**РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ
У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

МАТЕРІАЛИ

VII Міжнародного науково-методологічного семінару

17 травня 2018 | Київ – Хмельницький

Семінар організовано Центром порівняльної професійної педагогіки Хмельницького національного університету; Відділом зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України в рамках НДР «Тенденції розвитку освіти дорослих у розвинених країнах світу» (2017-2019) Державний реєстраційний номер 0017U001070.

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 4 від 23 квітня 2018 р.)*

Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів: матеріали тез доп. VII міжнар. наук.-методол. семінару (17 трав. 2018 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Хмельницький національний ун-т ; за заг. ред Н.М.Авшенюк, Н.М.Бідюк. – Київ - Хмельницький: Термінова поліграфія, 2018. – 93 с.

Рецензенти:

Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

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

Редакційна колегія:

Авшенюк Н.М. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, заступник завідувача кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України

Бідюк Н.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету

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

Дорофєєва О.М. – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету

Котун К.В. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, член кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття» НАПН України

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

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

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

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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В УКРАЇНІ Й ЗАРУБІЖЖІ

Локшина Олена

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ: ГЕНЕЗА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ..... 7

РОЗДІЛ 2

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИМІРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Komochkova Olga

FORMS, METHODS AND TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LINGUISTICS STUDENTS IN UK..... 9

Korol Liliya

PECULIARITIES OF OBTAINING MASTER'S DEGREE IN GREAT BRITAIN..... 11

Nahorna Olha

DISSERTATION AS AN ASSESSMENT METHOD AT MASTER PROGRAMMES IN INTERNATIONAL ARBITRATION AND ALTERNATIVE DISPUTE RESOLUTION..... 12

Oleskova Halyna

PROFESSIONAL PEDAGOGY FOR NURSING TRAINING IN GERMANY..... 14

Брайко Богдан

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ..... 16

Гришко Вікторія

НАВЧАННЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ..... 18

Гуцько Любов

КОНЦЕПТ «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ..... 20

Кобюк Юлія

ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ..... 22

Котун Кирил

МЕРЕЖА ЛІБЕРАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ФІНЛЯНДІЇ..... 24

Лук'янова Лариса

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У РОЗРОБЦІ ЗАКОНОДАВЧОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ..... 26

Мазур Юлія

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ..... 28

Маріуц Ілона

ТЕНДЕНЦІЯ ГУМАНІЗАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ЄС І США..... 30

Марусинець Маріанна

РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ АВСТРІЇ «ЗАКОНУ ПРО ЗАОХОЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ»..... 32

Мелешко Інна

ВАЛІДАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ..... 34

Міхо Олена СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ.....	36
Наконечна Альона САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У США.....	38
Огієнко Олена ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США І ФІНЛЯНДІЇ.....	40
Охрей Вікторія ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ У КАНАДІ.....	41
Постригач Надія СТРУКТУРА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	43
Рахімова Ольга ПРОБЛЕМА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ НІМЕЧЧИНИ.....	45
Романюк Оксана ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІДЕРЛАНДАХ.....	47
Самко Алла СТАНДАРТИЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	50
Теренко Олена ФУНКЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ.....	52
Товканець Ганна СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	53
Товканець Оксана СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯК ПРІОРИТЕТ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	54
Фалик Галина ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФІЗІОТЕРАПЕВТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	56
Фурсенко Тетяна ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АКТУАРІЇВ У КАНАДІ ТА УКРАЇНІ.....	57
Чистякова Ірина СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	59
Шевченко Аліна ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	61

РОЗДІЛ 3

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Авшенюк Наталія КОРПОРАТИВНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В АВСТРАЛІЇ.....	64
Сиско Наталія ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ: ДОСВІД КИТАЮ.....	66
Третько Віталій ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ.....	68
Шпарик Оксана ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У КИТАЇ.....	71

РОЗДІЛ 4

СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ РІЗНИХ КРАЇН

Chernyakova Zhanna INNOVATIVE MODES OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION.....	74
Komochkova Oksana PROMOTING EDUCATIONAL INCLUSION: THE UK EXPERIENCE.....	76
Mahdach Zoryana AN OVERVIEW OF CONTEMPORARY ALTERNATIVE EDUCATION IN CANADA.....	78
Клекот Марія ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ.....	80
Манюк Любов, Кучумова Наталія ДОДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІКТ В УКРАЇНІ ТА США.....	82
Тименко Марія СУЧАСНИЙ МЕТОД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ПОРТФОЛІО В ШКОЛАХ АНГЛІЇ.....	84

РОЗДІЛ 5

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Rohulska Oksana, Tarasova Olga NEW TENDENCIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	86
Аксьонова Ірина ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ УЗАГАЛЬНЮЮЧИХ ТАБЛИЦЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	88
Андрійчук Лілія ВПЛИВ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР-ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	90
Безбородих Ірина АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНИХ ПРИЙОМІВ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	91
Біла Аліна ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	93
Дроздович Наталія ТРЕНУВАННЯ СТУДЕНТІВ У НАПИСАННІ ПРОЕКТНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	95
Заруденська Ольга ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ДЛЯ АКТИВАЦІЇ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	97
Ісакова Єлизавета СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЯПОНІЇ.....	99
Коваль Ірина НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО.....	102
Кожуховська Анна ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «FACEBOOK» ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	103

Колесник Марина ОСНОВНІ ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	105
Кулінська Вікторія ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВИ.....	107
Магдюк Ольга ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТА ІНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	109
Наталюк Дар'я ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ.....	111
Прут Олена РОЛЬ ІМПРОВІЗОВАНОГО ДІАЛОГУ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ П'ЯТОГО КЛАСУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	113
Садовець Олеся СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ОСНОВІ ДОСВІДУ МІЖНАРОДНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АСОЦІАЦІЇ TESOL).....	115
Сучок Галина ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ.....	117
Тимчишина Юлія ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	119
Черлінко Олена ПІСНЯ ЯК ВИД АВТЕНТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ.....	120

РОЗДІЛ 1

СТАНОВЛЕННЯ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ В УКРАЇНІ Й ЗАРУБІЖЖІ



Локшина Олена
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ: ГЕНЕЗА МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Ключові слова: порівняльна педагогіка, методологія, зарубіжний досвід, запозичення.

В умовах відкритості України світу, її євроінтеграційних устремлінь, трансформації української освіти з метою відповідності кращим європейським та світовим стандартам актуалізується аспект використання зарубіжного досвіду. Йдеться про ступінь запозичення та формат його застосування. Питання використання зарубіжного досвіду є одним з ключових в методології порівняльної педагогіки, починаючи з моменту «народження» цієї науки, батьком якої вважається Марк Антуан Жюльєн Паризький. Розробляючи ідею порівняння в освіті, французький науковець-педагог запропонував стандартизований опитувальник з 266 запитань для порівняння освітніх інституцій в Європі, опублікований частково в Journal d'éducation у 1816-1817 рр. Метою порівняння вбачалося – «розглянути ...сфери/установи, які пропонують покращання для транспортування з однієї країни в іншу» [2]. З часом провідні методологи порівняльної педагогіки, шукаючи відповідь на проблему використання зарубіжного досвіду, розпочали дискусію щодо проблематичності/неможливості/шкідливості його механічного запозичення. Багатовимірність поглядів у трактуванні Дж. Бііча, охоплює: позицію М. Седлера, який; практичну користь від порівняльних досліджень в освіті вбачав у тому, щоб не стільки запозичувати зарубіжний досвід, а краще розуміти власну систему освіти [3]; погляди М. Холмса та Дж. Бірідея, які виступали за можливість запозичення лише за умови розроблення наукових методів для добору позитивного досвіду, які б могли передбачити успіх у його використанні; Г. Ноа та М. Екштайна, які вели мову про аспект прогнозування; Дж. Шрівера та Дж. Штайнер-Хамсі, які застерігали від непередбачуваних наслідків таких запозичень [1].

Аспект використання зарубіжного досвіду отримав нове бачення в рамках створення міжнародних організацій – ЮНЕСКО, ОЕСР, Світового банку, які почали пропонувати національним урядам універсальні моделі розбудови освіти. З одного боку, такі моделі вибудовувалися висококваліфікованими фахівцями на кращих світових взірцях, з іншого – часто були надто універсальними та не враховували національної специфіки країн.

Глобалізація ХХІ ст. з її проявами міжкультурної взаємодії, інтеграції, інтернаціоналізації, регіоналізації, асиміляції, мережування вплинули на саму сутність концепту запозичення зарубіжного досвіду. Відбулася трансформація від лінійного розгляду питання «досвід однієї країни (декількох країн) – для упровадження в іншій» у напрямі багатовимірної моделі порівняння країн, регіонів, виокремлення ключових тенденцій, метою якої є віднайдення інновацій/позитивів для ефективного розвитку/інтеграції у спільний освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Beech J. The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time / Jason Beech // Research in Comparative and International Education. – 2006. – Vol. 1, No. 1. – P. 2-13.

2. Gautherin M. Marc-Antoine Jullien ('JULLIEN DE PARIS') (1775–1848) / Jacqueline Gautherin // *Prospects: the quarterly review of comparative education*. – Paris, UNESCO: International Bureau of Education, . – 1993. – Vol. XXIII, No. ¾. – P. 757–773.
3. Higginson J. H. Michael Ernest Sadler (1861–1943) / J. H. Higginson // *Prospects: the quarterly review of comparative education*. – Paris, UNESCO: International Bureau of Education, – 1994. – Vol. XXIV, No. ¾. – P. 455–469.

РОЗДІЛ 2

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВИМІРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ, ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ



Komochkova Olga
Khmelnyskyi National University
Khmelnyskyi, Ukraine

FORMS, METHODS AND TECHNOLOGIES FOR ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES OF LINGUISTICS STUDENTS IN UK

Keywords: linguistics, UK, educational forms, methods and technologies.

Nowadays, globalization and integration processes determine fundamental changes in global educational space. Innovative technologies facilitate approaches to professional education, which positively influences the development of forms, methods and technologies for organizing educational activities. UK educators constantly apply the latest approaches to teaching, learning and assessment, as well as provide opportunities for sustainable development and lifelong education and encourage students to develop their skills of critical, abstract and creative thinking (Koller, & Darics, 2018).

British linguistics curricula indicate that forms and methods of teaching, learning and assessment should be aimed at enhancing students' academic progress and reflecting relevant objectives of professional education. Curricula developers clearly coordinate teaching and learning methods with expected competencies in order to motivate future linguists toward professional and personal development.

Linguistics departments provide their students with a set of documents, which contains detailed information on educational objectives, content of academic subjects, as well as expected learning outcomes. In addition, linguistics curricula take into consideration the peculiarities of learning styles and learning activities and combine traditional instruction with creative application of theory in practice.

Linguistics curricula assess students' ability to analyze linguistic data, apply different methods in order to collect such data, understand linguistic concepts, theories, methods, links between these aspects of linguistics and solve specific linguistic problems. Assessment methods are coordinated and systematized with the stated goals of linguistics curricula. They are rather innovative in the character of assessment methods, since the Subject Benchmark for Linguistics does not limit curricular developers in selecting individual methods. Creative approach to applying the latest pedagogical and technological innovations will provide new opportunities for assessing students' educational capabilities.

Due to academic interdisciplinarity, linguistics curricula include the following main forms for organizing educational activities of linguistic students: lectures, seminars, practical classes, laboratory work, workshops, group and individual tutorials, planning, design and implementation of group or individual research projects, virtual learning environment.

It must be noted that of great importance are critical reading of core texts; oral presentations, including those using visual presentation software; problems and short exercises involving data analysis; supervised independent learning; using relevant linguistic software, etc. (Quality Assurance Agency, 2015).

Innovative methods and technologies in professional education of linguistics students are used in traditional higher education institutions (full-time and part-time modes of study), via distance learning, as well as at virtual universities. British scholars state that innovative teaching methods should complement existing ones rather than replace or duplicate them [2].

Innovative methods in professional education of linguistics students in the UK usually include verbal (online-discussion), visual (multimedia presentations of web-pages, web-sites, applications, visual behavioural experiment) and practical (webquest, cyberguide, computer-based projects).

Webquest is an activity based on inquiries, using which students can obtain basic information from Internet sources. The format of webquest models allows lecturers to assist students in adapting to opportunities and challenges of the Internet. Subsequently, students will be able to develop their own webquests in the context of linguistic problems under study and exchange them during collaborative activities with peers. Cyberguides are specially organized units that are based on standards and transmitted over the network. The unit consists of a set of instructions for developers, intended both for students and teachers, who work with special scientific literature. It contains a description of the task, a step-by-step instruction for achieving the goal and the Internet resources necessary for obtaining the result (selected by the teacher or the developer), some tips how to assess the obtained results in the context of several (approximately six) aspects. Multimedia presentation is a tool for transmitting information, which is designed to use text, graphics, video, animation, sound. Multimedia presentations include creating a webpage or website, using a multimedia application for slide show, filming, editing, etc. Computer project is a collaborative activity that allows students to exchange experience, beliefs, data, problem-solving strategies, products developed on their own or jointly.

In the UK, professional education of linguistics students is based on advanced computer technologies, in particular a virtual learning environment. The virtual learning environment is used to organize virtual linguistic conferences. The advantages of these conferences are the following: high efficiency of teaching and learning in comparison with traditional methods, increasing the role of students in the education process, using interactive teaching and learning methods and approaches, fast feedback, multiple access to electronic information, peer-to-peer learning, changes in the role of tutors (to facilitate the education process rather than control it). However, there are certain disadvantages of virtual linguistic conferences that impede their mass dissemination, namely, they are emotionally “poorer” than conferences that involve live communication; information overload related to complexity of linguistic concepts.

The leading role in informatizing professional education of linguistics students is played by the latest software (E-Prime and Matlab) and modern linguistic multimedia laboratories (data processing laboratories, forensic linguistics laboratories, sociolinguistics laboratories, observation laboratories, psycholinguistics laboratories), which are not only intended for conducting lessons, but also for independent work of students. These laboratories meet all the psychological, hygienic and ergonomic requirements. As a rule, they are equipped with personal computers for students and teachers, servers, printers, scanners, TVs, digital cameras, video cameras, webcams, interactive whiteboards, digitizers, hardware and software for international conferences, digital databases with exam materials files, a software package for continuing student control, electronic educational materials, information support tools for the education process, etc.

The above-mentioned information may be a useful source for enhancing professional competency and professional development of specialists in applied linguistics in higher education institutions in Ukraine.

REFERENCES

1. Koller, V., & Darics, E. (2018). *Language in business, language at work*. London: Palgrave Macmillan.
2. Mansel, W. (2011). *Linguistics degree course guide*. Retrieved from <http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/degree-courses/8550561/Linguistics-degree-course-guide.html>.
3. Quality Assurance Agency. (2015). *UK Quality Code for Higher Education. Subject Benchmark Statement. Linguistics*. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/SBS-Linguistics-15.pdf>.



Korol Liliya
National aviation university
Kyiv, Ukraine

PECULIARITIES OF OBTAINING MASTER'S DEGREE IN GREAT BRITAIN

Keywords: Master's degree, higher education Great Britain, research degree, taught degree.

Although Bachelor's degree (also known as First degree) is considered to be a complete higher education diploma, many people continue their study at the university to obtain Masters degree in their professional field. The reasons to do so are many, as this degree is necessary for further scientific endeavors and getting a PhD degree, as well as taking advantage of its other benefits. That is why we shall consider the main peculiarities of obtaining Master's degree in the system of higher education of Great Britain.

Higher Education Statistics Agency (HESA) has conducted a research showing that 94 % of university leavers with a postgraduate degree got a full-time job, including 9.9% involved in top management, while 82% of those who obtained only First degree achieved the same results with only 6.2 being in top management [1]. At the same time it is noted that studying for Master's degree in Great Britain is intense and usually involves writing a scientific paper, as well as requiring substantial financial investments and high requirements for students [2].

Taking into consideration all the abovementioned, we suppose it is necessary to consider in more detail the difference between the training of specialists with a Bachelor's and Master's degree. After analyzing the training courses of the five best universities in the UK [2], we can assume that master's courses:

- focus on one particular aspect of the subject, providing the student with more specific professional knowledge;
- have a more flexible system of training modules;
- are designed for different modes of study;
- are more intense in terms of training and volume;
- are designed for a smaller number of students in groups during classes;
- cost less than bachelor's degree, but more than a doctorate or post-graduate course.

Unlike undergraduate training courses, which are positioned as basic full-time higher education and therefore have a fixed duration of training and are conducted in a rather similar way, the Master's courses are divided into taught and research courses.

Among the four taught types of Master's programs, three can be obtained by aviation engineers, namely: Master of Science (MSc), Master of Engineering (MEng) and Master of Business Administration (MBA), each of them is designed for full-time study mode for a period of 1-2 years. Studying in this type of program is the same as in Bachelor's programs, so the student is expected to attend seminars, lectures and practical classes, and the assessment is carried out through examinations, writing dissertation papers or participating in individual and group projects. Students are encouraged to work independently, though with the support of teachers, but they also take part in "classical" classroom activities. Thus, the actual Master's degree programs are most in demand among those who want to drastically change their career or gain additional professional competences that will help them get a promotion or occupy a manager position. Currently most educational providers have a Master's training course of this type for aviation engineers (namely, 22 universities offer 48 courses) [3].

Master's research programs are quite similar to postgraduate studies, since the main responsibility for the whole learning process is taken by students who organize their own scientific research by writing a bulky scientific work like a dissertation with the support of the scientific supervisor appointed by a higher educational establishment. Typically, writing of this work takes up to 60% of the duration of the course, and the difference between a Master's degree and a PhD lies only in the fact that in the first case scientific work is smaller and less complex. Upon completion of

such a program, you may obtain a Master of Science (MSc), Master of Philosophy (MPhil) or a Master of Research (MRes). In our opinion, this type of training will be more suitable for those who work best on their own and want to have scientific publications, being interested in one particular topic, or even plan to enroll in the PhD program. The research Master's degree for aviation engineers is available at 9 universities in the 10 courses (mainly those for space aircraft engineers) [3].

In any case, the continuation of a Master's degree program is shorter than the one for any Bachelor's degree. Moreover, the ratio of classroom hours to independent work is 1: 3 or 1: 3.5, since it is believed that the student has already worked a lot in the classroom while acquiring a bachelor's degree.

That is why one more feature of studying for Master's degree in Great Britain is that even engineering specialties, including aviation engineers, can choose between full-time and part-time modes of study (all available 32 courses from 15 providers). But it should be noted that the full-time mode of study is designed mainly for those who have just completed the Bachelor's degree and have no obligations to the employer or their own family and so can afford to spend more time on education without interruptions while simultaneously needing more practical experience in laboratories or workshops. The part-time course is more suitable for those who already work, depend on employers and have on-job experience, thus requiring more theoretical knowledge.

Based on the fact that students can combine both part-time and full-time modes of study during a course for Master's degree with taught and research programs, we can conclude that the process of specialists training for a Master's degree is more flexible and suitable not only for young specialists who barely received a diploma of Bachelor's degree, but also for the improvement of qualification and even retraining of already certified and working specialists.

ЛІТЕРАТУРА

1. Destinations of Leavers from Higher Education Longitudinal survey [Електронний ресурс] // HESA. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/publications/long-destinations-2012-13/employment>
2. Masters Courses in the UK [Електронний ресурс] // SI-UK. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.studyin-uk.com/study-options/postgraduate-and-masters-degree/>.
3. Searchforcourses [Електронний ресурс] // UCAS. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://digital.ucas.com/search>.

Nahorna Olha

Khmelnytskyi University of Management and Law,
Khmelnytskyi, Ukraine

DISSERTATION AS AN ASSESSMENT METHOD AT MASTER PROGRAMMES IN INTERNATIONAL ARBITRATION AND ALTERNATIVE DISPUTE RESOLUTION

Keywords: Master programme, international arbitration, alternative dispute resolution, assessment method, dissertation.

Effective assessment practice is intended to assist academic staff engaged in the assessment of students' outcomes of the Master programmes in international arbitration and alternative dispute resolution. Many foreign and native writers in higher education (Komyshan A., Romanovskyi O., Sadova T., Sikorskyi P., Brown G., Bull J., Knight P., Pendlebury M., etc.) have analyzed the factors influencing the changes in teaching assessment at the higher education level and studied the range of techniques available to the assessor [2].

Different methods of assessment are applied to check both student learning styles and the knowledge of actual subject material. As a rule, University Regulatory Framework relating to assessment is accepted at a general University level but does not stand in isolation from law school, faculty or subject-level policies and strategies proposed by individual practitioners in the sector [1].

Although Master programmes in international arbitration and alternative dispute resolution are taught degrees, such method of assessment as dissertation is a final (as it occurs at the end) obligatory element of a Master's degree and a paramount tool to demonstrate the depth of study, expose existing knowledge in the field orderly and critically. It may vary in length but usually it should contain approximately 15,000 words unless otherwise stated in the Regulations for a specific programme.

The design and setting of dissertation assessment is the responsibility of the relevant Head of Subject, Course and Module Leaders in accordance with the approved module specifications and regulations. Where required, dissertation and project assessment shall also be subject to approval of the relevant Assessment Board and External Examiner. Students are informed of the arrangements, dates, and deadlines for dissertation assessment at the start of each academic year. Students must adhere to any published deadlines for dissertation submissions [3, p. 27].

An academic supervisor conducts students' guidance and monitoring of the whole process via individual tutorials or open meetings. Master's dissertation forms part of the summative assessment, including the following general criteria: statement and definition of issues and problems; project planning and organisation; initiative and diligence; complexity of issues; information content; research methods, their organisation and suitability; empirical and desk research; findings; innovation; quality of discussion and conclusions; implementation where appropriate; presentation, management, accuracy and style [3, p. 41–42]. If a student is unable to submit a dissertation on the specified date due to medical or other reasons he shall submit a claim for coursework extension (maximum period is three months) to the Course and/or Module Leader, if the request is made prior to the published deadline [3, p. 27].

So, promoting independence and deeper strategies of understanding, dissertation as a method of students' progress assessment is an integral part of Master programmes in international arbitration and alternative dispute resolution.

REFERENCES

1. Assessment Handbook [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ulster.ac.uk/academicoffice/download/Handbooks/Assessment%20Handbook.pdf>
2. Brown S. Assessing Learners in Higher Education // S. Brown, P. Knight. – London -New York : Routledge, 2002. – 164 p.
3. Postgraduate Research Regulations – University of West London [Electronic resource]. – Mode of access : https://www.uwl.ac.uk/sites/default/files/Departments/Students/Web/PDF/UWL_Academic%20Regulations_2015-16_Published23Oct2015.pdf



Oleskova Halyna
Khmelnyskyi National Univesity,
Khmelnyskyi Basic Medical College
Khmelnyskyi, Ukraine

PROFESSIONAL PEDAGOGY FOR NURSING TRAINING IN GERMANY

Keywords: nursing pedagogy, nursing personnel, nursing training, professional pedagogy.

Pedagogy is usually equated with the term “education theory” (“Erziehungswissenschaft”). As an “art of education” pedagogy forms the background for educational and teaching activity. Pedagogy is understood as the purposeful influence on the developmental processes of a person. In professional pedagogy for nursing training, it is fundamentally about education and the targeted promotion of processes of education and personality development of future nursing personnel.

According to R. Mamerow, pedagogy, also in nursing training, is based on the laws of learning, therefore pedagogues also use elements from other reference sciences to be able to design learning processes individually. The reference sciences include for example psychology, sociology, information technologies, nursing science and medicine. In the book “Practical Mentoring in Nursing” (“Praxisanleitung in der Pflege”) by R. Mamerow is expressed the idea, that “general pedagogical knowledge is indispensable for practical mentors (Praxisanleiter) in nursing because they shape the design of learning processes in nursing in the sense of education. However, training in nursing practice is always the personality development of people who learn to nurse. Practical mentors make didactic and methodological decisions and integrate them into the pedagogical context of nursing education to facilitate and promote learning in practice” [3, 85].

To comprehend the professional pedagogy for nursing training in Germany, one should first clarify the concept of “professional pedagogy”. It should be noted that “under professional pedagogy (Berufspädagogik) one can view the science (theory) and practice of education in professional contexts. Accordingly, a professional pedagogue is someone who has to deal directly with professional education and further education as a trainer or pedagogue, as well as someone who reflects on such processes (scientifically). Structures of scientific professional pedagogy emerged with the added value of professional training in the 1920s. They are closely associated with the name of G. Kerschensteiner, who is sometimes regarded as the first professional pedagogue in higher school” [4, 268].

In order to further use the term “nursing pedagogy” (“nursing education theory”; “teaching nursing”) in the paper, we will apply to Springer Lexikon Pflege and clarify the essence of this concept from the point of view of the native speakers. “Nursing education theory; teaching nursing (“Pflegepädagogik”). A specialised discipline of nursing, which deals with the design of nursing training on a scientific level. The main fields of work of nursing pedagogues are education, continuing education and further education in the field of counseling, research, and development. Important subjects are e. g. didactics, mathematics, learning and developmental psychology, moderation, statistics, public health and sociology” [2, 832].

It is worth mentioning that a significant contribution to the development of the relatively young discipline of nursing pedagogy and training of nursing pedagogues through their works was made by such German scientists as E. Brinker-Meyendriesch, E. Bögemann-Großheim, I. Darmann-Finck, U. Greb, R. Ertl-Schmuck, U. Oelke, K. Sahmel, M. Sieger, A. Kerres, R. Mamerow, H. Meyer, C. Olbrich, J. Falk, P. Vogel, A. Schneider, K. Schneider, M. Schübler and many others.

In the book “Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf” by E. Bögemann-Grosheim and P. Vogel is stated that “origination of the concept of “nursing pedagogy” as a description of the specialised pedagogical discipline, on the one hand, and as a term for denoting the pedagogical sphere of activity, on the other hand, coincides with the institutionalisation of new courses of study mainly in the universities of applied sciences, which in the early 90’s was introduced nursing

pedagogy in order to improve the skills of teaching personnel to train specialists in the care of patients” [7, 143].

In the preface to the book “Nursing Pedagogy” (“Pflegepädagogik”) by E. Brinker-Meyendriesch, A. Schneider and K. Schneider is indicated that “nursing pedagogy has been formed as a separate discipline, along with professional didactics/pedagogy and nursing science, due to the scientification and academisation of nursing care” [1].

Nowadays nursing pedagogy can be considered as an independent discipline. Hence, four models of nursing didactics are described from a theoretically grounded, practically oriented position in the book “Nursing Pedagogy / Nursing Didactics: Selected Topics” (“Pflegepädagogik / Pflegedidaktik: Ausgewählte Themen”) by M. Schüßler. This book also contains a discussion of various topical issues discussed in the field of nursing pedagogy and nursing didactics [6].

However, the discipline “nursing pedagogy” (“Pflegepädagogik”) is still at the beginning of its development, it is the main discipline in the training of nursing pedagogues, as well as the training and upgrading of future health care professionals, nursing care assistants and nursing experts. “After the establishment of various courses of study for teaching personnel at specialized nursing schools in Germany in the 1990s, there were also efforts to summarize the basic referential discipline of nursing pedagogy. Since then there are quite a few individual works on nursing pedagogy topics and many scientific articles (not only in nursing pedagogy journals), but a current review of the discipline is missing” [5, 13].

Taking into consideration this fact, K. Sahmel created a textbook “Critical Nursing Pedagogy” (“Kritische Pflegepädagogik”), in which he not only gave students and teachers a general idea of nursing pedagogy as a discipline but also expressed a critical view on the development of nursing pedagogy and nursing training, discovered their historical roots. The peculiarity of this book is that as many aspects of training and further training in the health and nursing, pediatric and geriatric nursing care are presented in their historical development and critically examined in terms of their structure and content. In addition, they are placed in the context of a critical social theory. It also aims to shed light on the dimensions of critical pedagogy that have been systematically developed over the past decades but have often played only a subordinate role in nursing education [5, 13].

In conclusion, it should be said that professional pedagogy for nursing training in Germany is relatively young, but quite well-developed discipline in Germany. That is why our attention in the paper has been given to the matter of exploring the German textbooks in nursing pedagogy and other scientific-pedagogical literature. Besides, the presented paper clarifies the concepts of “professional pedagogy” and “nursing pedagogy” (“nursing education theory”; “teaching nursing”). In our opinion, nursing pedagogy can be considered as an independent discipline and a certain field of activity of nursing personnel.

REFERENCES

1. Brinker-Meyendriesch, E. Schneider A., Schneider K. (2003) Pflegepädagogik. Berlin: Springer Verlag. Retrieved from <https://link.springer.com/content/pdf/bfm%3A978-3-540-28771-1%2F1.pdf>
2. Dröber, A., Villwock, U., Anderson, K.A., Anderson, L.E. (2004) Springer Lexikon Pflege. Berlin Heidelberg: Springer Verlag
3. Mamerow, R. (2016) Praxisanleitung in der Pflege. Berlin: Springer Verlag
4. Pahl, JP. (2016) Lexikon Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
5. Sahmel, K. (2015) Kritische Pflegepädagogik. Bern: Hogrefe Verlag
6. Schüßler, M. (2016) Pflegepädagogik / Pflegedidaktik: Ausgewählte Themen. Berlin: Logos Verlag
7. Vogel, P., Bögemann-Grosheim, E (2002) Erziehungswissenschaft: Arbeitsmarkt und Beruf. Band 4: Erziehungswissenschaft in Studium und Beruf. Eine Einführung in vier Bänden. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-663-08027-5_12

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З НАЦІОНАЛЬНОЇ БЕЗПЕКИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ключові слова: національна безпека, стратегія, професійна підготовка, Велика Британія.

Основні концептуальні положення стратегії національної безпеки Великої Британії розроблені Радою національної безпеки держави, яка в своїх оцінках робить висновок про відсутність загрози нападу ззовні й одночасно про підвищення вразливості, викликаной великою відкритістю держави в світі. У першу чергу це зумовлюється причинно-наслідковими зв'язками світового розвитку, що почався по завершенню ери «холодної війни», в умовах якої Великої Британія зустрічається з більшою кількістю зовнішніх і внутрішніх загроз більш складної природи. Рада, ґрунтуючись на адаптованих положеннях, прийняла набір рішень з комплексних завдань національної безпеки й сформулювала шляхи їх досягнення, реалізація яких на наступні п'ять років буде здійснюватися з урахуванням їх важливості шляхом розміщення пріоритетів у розподілі ресурсів і розвитку потенціалу держави. При цьому в основу покладена перманентна здатність забезпечення адекватної реакції на основні виклики за допомогою збереження ключових антитерористичних можливостей в усіх напрямках.

Передбачається збільшити ефективність програми забезпечення кібербезпеки, зосередити міжвідомчі зусилля в умовах стихійних лих, об'єднати й інтегрувати можливості дипломатії, а також силових відомств для запобігання міжнародних військових конфліктів. До зовнішніх загроз національної безпеки політична еліта Великої Британії відносить: міжнародний тероризм у всіх його проявах; кібератаки; виробництво зброї масового ураження (ядерного, хімічного, біологічного) і засобів його доставки; техногенні катастрофи і надзвичайні ситуації; природні катаклізми і стихійні лиха різного характеру. У перелік внутрішніх загроз включені: розміщення й ступінь напруженості відносин основних політичних сил; спрямованість і характер діяльності націоналістичних і сепаратистських угруповань; політичний і релігійний екстремізм; криміналізація суспільних відносин. До них також можуть відноситися стан справ у галузі науки, економіки, соціальної сфери, енергетики, зміни кліматичних умов, що відбуваються, глобалізація міграційних процесів, урбанізація і низка інших факторів. Готовність держави адекватно протидіяти нетрадиційним викликам і загрозам передбачається забезпечити за допомогою всеосяжного моніторингу, спрямованого на визначення й запобігання загрозам на етапі їх виникнення й недопущення їх практичної реалізації, а також на попередження конфліктів і створення локального потенціалу для вирішення всього спектру потенційних завдань. Основи напрямку забезпечення достатньої ефективності даного положення передбачають використання широкого спектру силових інструментів і інші підходи, що дозволяють гарантувати забезпечення гнучкості по адаптації до мінливої структури майбутніх загроз, розширити сфери взаємозалежності Великої Британії із союзниками і партнерами в галузі залучення колективних ресурсів за допомогою координації й інтеграції військового, дипломатичного і розвідувального потенціалів.

Одним з основних способів вважається комплексний підхід до оцінки викликів як на урядовому, так і на міжнародному рівні з наступним визначенням причин їх виникнення на ранній стадії. Важлива роль приділяється департаменту міжнародного розвитку, який покликано сприяти виконанню програм зі скорочення бідності й зниження нестійкості економіки слаборозвинених країн, що в кінцевому результаті допоможе їм спільно уникнути кризи або дозволити конфліктну ситуацію. У якості однієї з ефективних форм дій розглядається поглиблення процесу подальшого вдосконалювання міжнародної системи контролю в питаннях зберігання хімічних, біологічних, радіологічних і ядерних запасів,

боротьби з поширенням матеріалів, що розщеплюються, і недопущення їх використання терористичними організаціями.

У Стратегії національної безпеки Рада Великої Британії акцентує увагу на необхідності обліку географічного фактору, що припускає завчасне розміщення національних військових контингентів за межами своєї території. Разом з тим підкреслюється, що острівне розташування держави дозволяє йому займати важливе місце в політичній і економічній структурі міжнародних відносин, що повинне максимально використовуватися і реалізовуватися в утримуванні та реальних кроках внутрішньої і зовнішньої політики. Британське керівництво вважає, що в критичних ситуаціях практичне виконання концептуальних положень стратегії національної безпеки, а також розробку механізму прийняття рішень і алгоритму дій необхідно здійснювати на рівні Ради національної безпеки за участю головних міністрів, командування збройних сил і керівництва спеціальних служб, що дозволить зробити інфраструктуру інститутів державної влади максимально гнучкою і дієздатною в умовах кризи. Крім того, передбачуване планування повинне здійснюватися з урахуванням результатів діяльності дипломатичних представництв і розвідувальних служб, покликаних забезпечити керівництво країни необхідною інформацією для прийняття адекватних рішень щодо недопущення реалізації загроз

В умовах зростаючої кризи у функціонуванні сучасних систем безпеки, а також поступовим утвердженням інформаційного суспільства і нездатністю багатьох країн сформувати систему національної безпеки адекватну типу цивілізації, зростає потреба у висококваліфікованих фахівцях з національної безпеки. Відповідно суспільство висуває нові вимоги до їхньої професійної підготовки, які можна розділити на два рівні: теоретичний та практичний. На теоретичному рівні можна виокремити такі чинники: відсутність цілісної системи знань, у межах якої б знайшов повний опис феномену національної безпеки; відсутність підходів до формування механізмів узгодження проблем у сфері національної безпеки; нерозробленість питань управління знаннями у сфері національної безпеки; відсутність програм підготовки фахівців у галузі національної безпеки. На практичному рівні доцільно зосередити увагу на таких чинниках: ескалація загроз і небезпек, які набувають глобального характеру і є атрибутами цивілізації в період глобалізації; зміна підходів до забезпечення безпеки в епоху глобалізації; збільшення кількості й масштабності реалізованих небезпек та загроз; наявність реальних загроз національній безпеці, зокрема її конституційному ладу, територіальній цілісності та державному суверенітету; низька безпекова культура; брак відповідних науково-дослідних центрів, довгострокових прогнозів, служб попередження і механізмів швидкого реагування на активізацію алгоритмів дестабілізації (ескалацію загроз та небезпек, помилки в механізмі управління ними).

Встановлення загальних закономірностей та виявлення особливостей професійної підготовки фахівців з національної безпеки в освітній практиці Великої Британії створює нові можливості для вдосконалення педагогічного процесу, кращого розуміння переваг і недоліків національної системи вищої управлінської професійної освіти, прогнозування її розвитку на основі наукового зіставлення педагогічної емпірії у досвіді обох країн. Цей процес активізує увагу до результатів досліджень з порівняльної професійної педагогіки.

Грунтовні наукові дослідження цих процесів дозволять максимально об'єктивно визначити кращі світові практики в цій сфері, установити їх переваги та недоліки, а також, що є вкрай важливим, з'ясувати перспективи їх подальшої адаптації до професійної підготовки фахівців з національної безпеки в Україні.



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

НАВЧАННЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬОГО ВІКУ ЯК СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Ключові слова: освіта дорослих, університет третього віку, доросла людина.

Нижче представлені основні постулати Маніфесту навчання дорослих у XXI столітті. Європейська асоціація освіти дорослих (ЄАОД) у цьому маніфесті пропонує створити Європу, що навчається: Європу, яка здатна зустріти майбутнє позитивно та з усіма необхідними навичками, знаннями й компетенціями. Ми пропонуємо докласти зусиль на загальноєвропейському рівні, щоб зробити крок уперед задля розвитку суспільства знань, спроможного вистояти перед викликами нашого часу. Для цього сьогодні потрібні сталі інвестиції в освіту дорослих на загальноєвропейському, національному, регіональному та місцевому рівнях. Такі інвестиції принесуть свої плоди у довгостроковій перспективі у багатьох сферах, а саме: підтримання конкурентоспроможності, добробуту, здоров'я населення, розвитку тощо.

Освіта дорослих може допомогти змінити життя людей та трансформувати суспільства – вона є правом людини та загальним благом. Наразі основна стратегія європейської політики у цьому напрямі втілена у Європейській програмі навчання дорослих, яку національні координатори впроваджують на рівні країн-членів. ЄАОД переконана, що Програму необхідно покращити, а також потрібно вживати додаткових заходів.

У цьому маніфесті окреслено те, якою мірою освіта дорослих може сприяти розробці та реалізації цілого ряду європейських політик. Проте для забезпечення такої можливості потрібні значні державні інвестиції як в організації, які працюють у сфері освіти дорослих, так і в самих учнів. Багато органів, що відповідають за прийняття рішень, компаній та громадян не усвідомлюють того впливу, який може здійснювати освіта дорослих на розв'язання суспільних і економічних проблем, а також проблем окремих людей. У зв'язку з цим ЄАОД пропонує оголосити Рік освіти дорослих у Європі, завдяки чому по всій Європі буде підвищено обізнаність щодо освіти дорослих. Темою року могла би бути така: «Сила та радість від навчання». З одного боку, ми хочемо підкреслити трансформаційні можливості освіти дорослих, а з іншого – позитивний досвід навчання. Чимало людей із підозрою ставляться до навчання з огляду на невдалий досвід взаємодії з навчальними закладами; інші вважають, що навчання може стати для них додатковим тягарем, який вони мусять нести задля того, щоб досягнути успіху в житті. ЄАОД бажає зробити акцент на позитивному боці навчання також і тому що ми знаємо, що це – найкращий спосіб залучити тих, хто знаходиться якнайдалі від навчання.

Освіта дорослих є ключовим інструментом подолання основних викликів, що стоять перед Європою сьогодні. У Європі зростає нерівність, не тільки між людьми, а й між регіонами та країнами в середині Європи. Усе більше європейських громадян починають ставити під сумнів європейські цінності, віддаючи свої голоси на виборах за ксенофобські та антиєвропейські партії у той час, як невеликі групи молодих людей радикалізуються настільки, що вчиняють терористичні акти. У багатьох регіонах та країнах рівень безробіття (особливо серед молоді) дуже високий. Цифрові технології, що стрімко розвиваються, не тільки сприяють такому стану справ, а й вимагають від працівників, громадян та споживачів оволодіння новими навичками та компетенціями.

Рівень освіти дуже сильно впливає на можливості людини у житті. Це стосується різних аспектів – від роботи, яку можна здобути, до середньої тривалості життя. Позитивні результати освіти постійно відображаються у тому факті, що люди із вищим рівнем освіти

схильні продовжувати навчатися і отримувати більше можливостей для подальшого навчання, ніж ті, у кого рівень освіти нижчий. Освіта дорослих може компенсувати недостатню освітню підготовку у більш ранньому віці та уможливити соціальну мобільність. Від навчання базовим навичкам до шкіл, що працюють за принципом «другий шанс», та навчання мові для мігрантів – освіта дорослих створює багато можливостей для покращення життя індивідів, а також для того, щоб зробити суспільства більш рівними у ширшому масштабі, створити справедливіші умови суспільства і забезпечити інтенсивніший економічний розвиток. Інформаційно-пропагандистська робота з групами людей, які не навчаються, є необхідною задля досягнення кращої соціальної інтеграції. За умови застосування коректних методик люди зможуть бути більш ефективно залучені до суспільних справ, демократичного процесу, економіки, мистецтва та культури.

Освіта дорослих робить вклад у:

- Європейські стратегії розумного, сталого та інклюзивного розвитку.
- Цінності, які лежать в основі європейської стратегії, такі, як справедливість, соціальна згуртованість, активна громадянська позиція, а також креативність та новаторство.
- Підвищення рівня зайнятості у Європі за рахунок залучення (повернення) людей на робочі місця, шляхом валідації їхніх навичок та компетенцій або перепідготовки працівників.
- Зусилля, спрямовані на зменшення великої кількості – 80 млн. – людей із низьким рівнем базових навичок, котрі отримують менше користі від навчання впродовж життя, ніж більш освічені люди: освіта дорослих проводить інформаційну роботу та роботу задля розширення прав і можливостей, орієнтовану на таких людей.
- Досягнення цілі ЄС щодо зменшення мінімум на 20 млн. кількості людей, які живуть у бідності та соціальній ізоляції або перебувають під ризиком бідності та соціальної ізоляції, оскільки освіта дає їм можливість стати упевненими у собі та відшукати шляхи до соціальної інтеграції і знайти роботу (або кращу роботу).

Від робочих місць та розвитку до цифрового єдиного ринку, від змін клімату до міжнародного ринку, від міграції до глобальних проблем та демократичних перетворень, освіта дорослих сприяє реалізації як Стратегії ЄС на період до 2020 року, так і Стратегії Європейської Комісії. Окрім того, освіта дорослих є ключовим інструментом у реалізації Стратегії ООН на період до 2030 року і у досягненні цілей сталого розвитку (ЦСР). Освіта дорослих відіграє істотно важливу роль у досягненні згуртованого, процвітаючого та мирного суспільства, здатного позитивно долати виклики майбутнього.



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

КОНЦЕПТ «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА» У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ТА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ В УКРАЇНІ ТА КИТАЇ

Ключові слова: професійна підготовка; прикладна лінгвістика; сучасна освіта; якість освіти; магістр з іноземної мови; магістр з прикладної лінгвістики; Україна, Китай.

Сучасна система освіти у своєму розвитку проходить стадію комплексних змін. Ці зміни у сфері професійної вищої школи обумовленні, перш за все, залежністю сучасного суспільства від особистості фахівця, його професійної компетентності. Зміни у політичній ситуації у державі, розширення міжнаціональних та міжкультурних контактів, посилення інтеграційних процесів у житті багатонаціонального суспільства, збільшення взаємообмінів висувають особливі вимоги до освіти, оновленню її цілей, змісту та форм, що відповідають потребам освіти на протязі усього життя [5].

На сьогодні проблему професійної підготовки фахівців досить широко представлено в працях вітчизняних дослідників Ю. Баканової, І. Барабаш, Л. Виговської, І. Зязюна, І. Ішутіної, І. Салосіної, А. Калякіна, В. Коваль, О. Комочкової, Є. Мажар, О. Семенов, І. Соколовой, В. Третька та ін., які розглядають проблеми вищої освіти, формування майстерності та професіоналізму. Разом з тим у психолого-педагогічній літературі недостатньо розроблено проблему професійної підготовки магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики.

Державний освітній стандарт вищої професійної освіти системно сконструював вимоги до освіченості магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики, вимоги до засвоєння знань, а також комплексної підготовки до професійної діяльності з дисципліни.

Відповідно до отриманої фундаментальної та спеціалізованої підготовки випускник може здійснювати наступні види діяльності: організаційно-управлінську, науково-дослідну, проектну та науково-методичну.

Наступні вимоги сформульовані в стандарті до випускників:

- Володіння високим рівнем розвитку теоретичного мислення, здатність співвідносити понятійний апарат вивчених дисциплін реальним фактам і явищами професійної діяльності, уміння творчо використовувати теоретичні положення для вирішення практичних професійних завдань;

- Володіння системою уявлень про зв'язок мови, історії та культури народу, про функціонування і місце культури в суспільстві, національно-культурної специфіки країн, що вивчається і своєї країни;

- Володіння системою уявлень про мовну систему у цілісному, історично сформованому функціональному світі, соціальній природі мови, ролі мови в житті суспільства;

- Практичне володіння системою досліджуваних іноземних мов і принципами її функціонування стосовно до різних сфер мовної комунікації, розуміння особливості міжособистісної та масової комунікації, мовного впливу.

Базиль Л доводить, що цифрова епоха актуалізує не власне знання, а вміння їх самостійно здобувати, критично переосмислювати, творчо використовувати для розв'язання ситуацій у соціокультурній, професійній, індивідуально-особистісній сферах буття. Особливого значення набуває індивідуально-особистісна спроможність людини виокремлювати ціннісну сутність і творчо осмислювати сприйняту інформацію. Такі якості в процесі здобуття освіти, переважно літературної [1].

Професійна підготовка в університеті, на думку Л. Виговської, повинна відбуватися за таких умов:

- створення у процесі навчання ситуацій, які максимально моделюють майбутню професійну діяльність спеціаліста;
- залучення студентів до різноманітних форм і видів пізнавальної діяльності, що активізують самостійність, ініціативність, винахідливість, творчий потенціал;
- цілеспрямоване виявлення й розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця (Виговська, 2010).

А ось на думку Барабаш І. в освітньому процесі сучасного ВНЗ першочерговим завданням є не лише формування певних знань, умінь і навичок, а й інтеграція знань і практики як здатності випускників використовувати набуті в ході навчання знання і досвід з метою вирішення професійних завдань [2].

Дубчинський В. підкреслює, що підготування спеціалісти з прикладної лінгвістики у технічних вищих навчальних закладах передбачає формування широко/глибоко освіченої особистості, яка володіє знаннями, уміннями та навичками використання мовознавчих категорій, понять та теоретичних положень на практиці, у різних сферах народного господарства. Головною метою спеціальності «Прикладна лінгвістика» є формування міждисциплінарного спеціаліста на стику наук – мовознавства та інших інформаційних, технічних, виробничих галузей людської діяльності. Визначений Міністерством освіти та науки України напрям підготовки прикладних лінгвістів – «Філологія» - підкреслює та вимагає від технічних вузів спрямованості на гуманітарну складову технічної освіти [4].

Хотілося б відмітити, що в китайській системі освіти до різних рівнів освіти висуваються різні вимоги професійної підготовки. Так, наприклад, метою підготовки бакалаврів є оволодіння основами теорії, професійними знаннями та основними навичками, щоб мати можливість працювати в обраній сфері та володіти базовими науково-дослідницькими можливостями. Вимоги до магістрів полягають у оволодінні теоретичними основами та систематичними професійними знаннями та вмінням проводити дослідницьку діяльність, самостійно здійснювати спеціалізовану роботу. Аспіранти, у свою чергу, повинні володіти твердою та широкою теоретичною базою та систематичними глибокими знаннями дисципліни, мати можливість самостійно займатися науковими дослідженнями та мати творчі досягнення в науці або технічній експертизі [7]. Освітні заклади усіх типів і рівнів повинні формувати свої навчальні плани, виконувати власні завдання та розвивати кваліфікованих спеціалістів, необхідних суспільству [6].

Виходячи з проведеного аналізу вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної та методичної літератури, приймаючи до уваги відмінності трактування та сенсу, що вкладається у поняття прикладна лінгвістика, приймаючи до уваги деякі напрямки в характері вимог, що висуваються до магістрів з іноземної мови та прикладної лінгвістики. Ми можемо конкретизувати, що «професійна підготовка магістра з іноземної мови та прикладної лінгвістики» це – надання певних знань, умінь і навичок використання понять та теоретичних положень на практиці, вміння самостійно, критично переосмислювати, творчо використовувати матеріал, з метою вирішення професійних завдань, що формує фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, фахівця компетентного, що вільно володіє своєю професією.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиль, Л. (2016). Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. (Дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.
2. Барабаш, І. (2015). Актуальні проблеми практичної підготовки майбутніх учителів-філологів. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12, 114 – 122.
3. Виговська, Л. (2010). Творчий потенціал як умова формування творчої особистості майбутнього філолога (на матеріалі практики). Вісник Донецького інституту: Педагогіка. Взято с: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/58/7825-tvorchij->

potencial-yak-umova-formuvannya-tvorcho%D1%97-osobistosti-majbutnogo-filologa-na-materiali-praktiki.html

4. Дубчинський, В. (2015). Основные направления прикладной лингвистики в учебном процессе. Вестник Новосибирского государственного педагогического университета, 5(27), 156 – 162.
5. Оберемко, О. (2003). Психолого-педагогическая система подготовки лингвиста (переводчика). (Монография). НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, Нижний Новгород.
6. 百度百科 (n.d.). 培养目标. Retrieved April 4, 2018, from <https://baike.baidu.com/item/%E5%9F%B9%E5%85%B7%E7%9B%AE%E6%A0%87/6566636?fr=aladdin>
7. 王学文. (2012). 工程导论. 电子工业出版社.



Кобюк Юлія

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

ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, початкова школа, університети, Австралія.

У світі зі складними соціальними, економічними, культурними та політичними взаємодіями, та різноманітним інформаційно-комунікаційним технологіям постійно з'являються нові соціальні вимоги до вчителів початкових класів, які вимагають якісної їх підготовки в університетах. Пошук оптимальних шляхів підвищення якості професійної підготовки в університетах України об'єктивно потребує визначення нових підходів до підготовки вчителя шляхом вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду.

В Австралії, як і у багатьох країнах світу, якісна підготовка вчителів початкових класів є головною метою та спрямованістю програм педагогічної освіти. Уряд країни чітко розуміє, що для того щоб підвищити якість освіти яку надають в школах, необхідно підвищити якість навчання вчителів в університетах. Сучасним учителям необхідні навички та вміння швидко та ефективно застосувати набуті знання у професійній діяльності. Ступінь, на яку майбутні вчителі початкових класів розвиватимуть ці можливості, значною мірою залежатиме від організації професійної підготовки в університетах. Тому саме від принципів організації професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах залежить їх професійна компетентність, конкурентоздатність, розвиток особистісних здібностей, якостей та ін.

Ми погоджуємося з твердженням С. Гончаренка (2012), що саме в принципах відображаються теоретичні підходи до побудови навчального процесу та керування ним. Як зазначає С. Черил (S.Cheryl) (2006), освітні програми для підготовки майбутніх вчителів, зокрема і вчителів початкових класів, спрямовані на розвиток якісних фахівців навколо педагогічних знань; предметної сфери вмісту знань; навичок та настанов, необхідних для ефективного навчання, глибокого розуміння людського росту та розвитку дитини, ефективних комунікативних навичок, сильного почуття етики; здатності до відновлення та постійного навчання.

Дотримання принципів організації навчально-виховного процесу в університетах, що лежать в основі практичної підготовки вчителя початкових класів забезпечує високий рівень професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Серед цих принципів можна

виділити принцип науковості, зв'язку теорії із практикою, гуманізації та гуманітаризації, послідовного і системного розвитку професійних умінь і навичок, функціонального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, наочності, принцип розвивального характеру [4].

Професійна підготовка вчителя початкових класів – це постійний процес вивчення та відображення набутих знань та вмінь в їхній практиці, позначений навчальними заходами та програмами, спрямованими на підвищення їх професійних знань, вмінь та ставлення [2]. Австралійськими науковцями та вчителями був розроблений проект набору принципів організації ефективної професійної підготовки майбутніх вчителів що носить назву «Професійне навчання вчителів» (The Professional Learning of Teachers). Принципи чітко визначають основні характеристики ефективного професійного навчання. Центральне значення полягає у визнанні того факту, що як професіонали, вчителі повинні постійно вдосконалювати свої навички та знання не лише у відповідь на зміни світу, але й враховувати нові дослідження та нові знання про навчання та викладання. Ці сім принципів організації професійної підготовки майбутніх вчителів спрямовані на забезпечення висококваліфікованого професійного навчання за для покращення результатів навчання та застосування на всіх рівнях системи – школи, мережі, регіону та центру [2].

Принцип 1: Професійне навчання фокусується на результатах навчання, воно спрямоване на максимальне навчання майбутніх вчителів, щоб вони могли досягти свого навчального потенціалу. Результати навчання будуть поліпшуватися, якщо професійне навчання підвищить розуміння того, як правильно представляти та передавати зміст.

Принцип 2: Професійне навчання фокусується та вкладається в майбутнього учителя-практика. Професійне навчання викладачів повинно здійснюватися навчальним закладом та бути тісно пов'язаним з повсякденною роботою з викладання. Воно має бути закріплене у шкільній роботі, але збагачуватися ідеями та знаннями отриманими поза школою.

Принцип 3: Професійне навчання майбутніх вчителів постійно збагачується доступними результатами найкращих досліджень з покращення його ефективності. Вчителі не повинні обмежуватись лише тим, що вони в даний час знають. Професійне навчання вчителів, яке готує їх до застосування результатів останніх досліджень на практиці, повинно включати інформацію про ефективне навчання та викладання, про те, як вивчити особливості змісту професії, управління класом, засоби та способи оцінювання та навчальний план.

Принцип 4: Професійне навчання повинно включати рефлексію та зворотній зв'язок (не тільки індивідуальний запит). Професійні навчальні можливості викладача повинні бути пов'язані з індивідуальними потребами, але бути організованими спільно з вирішенням проблем.

Принцип 5: Професійне навчання – це доказові дані та дані спрямовані на вдосконалення та вимірювання педагогічного впливу. Дані з різних джерел можуть бути використані для визначення вмісту професійного навчання майбутніх вчителів, розробки та моніторингу впливу професійних навчальних програм.

Принцип 6: Професійне навчання триває, підтримується та повністю інтегрується в культуру та діяльність освітньої системи – школи, мережі, регіони та центри (не епізодичні та фрагментовані). Професійне навчання має бути постійним, довгостроковим і міцним.

Принцип 7: Професійне навчання – це індивідуальна та колективна відповідальність на всіх рівнях системи. Професійне навчання має відбуватися на всіх рівнях системи, це індивідуальна і колективна відповідальність, що охоплює школи, регіони і центри. Центральним і регіональним відділенням і ключовим групам зацікавлених сторін слід спільно працювати над визначенням стратегій вдосконалення і обміну кращими професійними методами навчання з метою стимулювання шкільного та загальносистемного вдосконалення [2].

Ефективне професійне навчання бере за основу той факт, що вчителі мають індивідуальні потреби, різні мотиви для навчання, а також попередні знання та досвід, які вплинуть на їх навчання. Таким чином організація професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії ґрунтується на принципах які враховують всі особистісні особливості і суспільні вимоги та забезпечують якісний її

результат. Передовий досвід успішного функціонування австралійської системи вищої освіти може бути продуктивно використаний в процесі модернізації вітчизняної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Cheryl, S. (2006). A National Overview of Teacher Education in Australia. Взято з: <https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/11601>
2. Professional Learning in Effective Schools The Seven Principles of Highly Effective Professional Learning. (2005). Victoria: McLaren Press.
3. Гончаренко, С.У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи: сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги.
4. Прокоф'єва, М. (2012). Принципи підготовки майбутніх учителів початкових класів до реалізації диференційованого підходу в навчанні молодших школярів. Молодь і ринок, 10, 46-49



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

МЕРЕЖА ЛІБЕРАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ФІНЛЯНДІЇ

Ключові слова: ліберальна освіта дорослих, центри освіти дорослих, вищі народні школи, літні університети, центри навчання.

Неформальне навчання у Фінляндії забезпечується мережею ліберальних центрів освіти, а саме: центри освіти дорослих, навчальні центри, вищі народні школи, літні університети та ін. Всі ці інституції зазвичай включають асоціації та фінансування і репрезентують різні погляди, що ґрунтуються на локальних культурних та освітніх потреб населення.

Вищі народні школи пропонують загальноосвітні програми (наприклад, в мистецтві, мовах, освіті або теології) у 87 кампусах. Загальнодержавна система шкіл забезпечує реалізацію однорічних навчальних програм, проведення літніх курсів та курсів вихідного дня різної тривалості, а також програми професійної підготовки різних фахівців, зокрема вчителів. Протягом року студенти можуть змінювати навчальний план, вивчати спеціальні дисципліни та спробувати нові засоби навчання. Багато студентів відвідують народні школи з метою підготовки на здобуття вищої освіти та мають можливість відвідувати курси Відкритих університетів, які можуть бути корисними для подальшого навчання. На базі народних вищих навчальних закладів діють курси підвищення кваліфікації та здійснюється базове навчання одночасно із курсами ліберальної освіти для дорослих. Вищі школи пропонують курси, що доповнюють базову освіту («Десятиріччя»), які мають на меті надання загальної освіти [1]. Народні вищі школи можна розділити на чотири групи: неполітичні (ґрюнтвійські), християнські, громадянські та народні школи зі спеціальною освітою.

Центри освіти для дорослих – найбільші навчальні заклади для дорослих за кількістю дорослого населення, що навчається у Фінляндії. Навчання пропонується у всіх муніципалітетах, і одним із основних принципів роботи є популяризувати освіту серед населення. Діяльність центрів зазвичай відбувається в місцях, що належать муніципалітету, наприклад, у школах та центрах дозвілля. Запропоновані курси включають курси з мистецтва, ремесла, музики, мови та літератури, домашньої економіки, спорту, ІКТ та соціальних досліджень. Курси пропонуються для всіх вікових груп. Окрім ліберальної освіти

для дорослих, освітні центри для дорослих пропонують відкрите університетське навчання та спеціальні курси для таких клієнтів, як муніципалітети та компанії [2]. Більшість центрів освіти для дорослих (70%) є власністю муніципалітету, а решта – приватизовані асоціацією або організацією. Уряд субсидіює центри за аналогією до інших ліберальних освітніх організацій для дорослих, щоб зберегти плату за навчання на фінансово виправданому рівні. В середньому 53% фінансування центрів надходить від держави, 28% – від муніципалітету та 15% – від студентських зборів (Kansalaisopistojen liitto). Міністерство освіти і культури щорічно підтверджує максимальну кількість навчальних годин, на які виділяється державна субсидія (приблизно 2 030 000 годин на рік в цілому). Навчальні центри самостійно встановлюють цілі і несуть власну відповідальність за використання державної субсидії [2].

Центри навчання – це треті сектори, (добровільні) установи, якими керують неурядові організації, політичні партії та профспілки. Діяльність таких центрів в основному спрямована на волонтерів та активних учасників організацій. Навчання відбувається у формі курсів, лекцій, семінарів та навчальних клубів, які полегшують навчання дорослим. Викладання переважно відбувається вечорами або протягом вихідних, часто на об'єктах, що належать організації. Центри навчання пропонують широкий спектр освітніх можливостей, які підтримують демократію та активну громадянську позицію, а також допомагають учасникам «грати на повну» та брати активну участь у суспільстві. Тренінги організуються гнучко в різних частинах країни залежно від того, де знаходяться студенти. Зростаюча тенденція до навчання через Інтернет. Це допомагає працівникам освіти відповісти на потреби в освіті, які виникають у менший час [3].

Літні університети – регіональні установи, які в основному працюють у містах. Вони мають 31 постійний офіс, а освіта забезпечується в 110 населених пунктах. Їх діяльність полягає в основному в тому, щоб пропонувати відкриті університетські курси та відповідати на потреби регіональної освіти та розвитку професійних вмінь. Літні університетські курси забезпечують можливості для особистого та професійного розвитку. Високоосвічене населення регіону є важливою цільовою групою. Тим не менш, курси відкриті для всіх, незалежно від віку та освіти. Навчання проводиться круглий рік у формі курсів, і є короткостроковим. Літні університети тісно співпрацюють з вищими навчальними закладами та іншими установами. Вони пропонують безліч міждисциплінарних програм, наприклад, у сфері культури, мистецтва, фінської мови та культури, європейських досліджень, освіти, екологічних досліджень, наук про здоров'я та соціальних наук. Крім того, літні університети також пропонують курси підвищення кваліфікації, публічні лекції, регіональні семінари та культурні заходи, а також університетську освіту для людей похилого віку (Університет третього віку) [1].

Отже, аналіз, осмислення і об'єктивна оцінка фінського досвіду щодо забезпечення мережі центрів освіти дорослих сприятиме обґрунтуванню нових теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми освіти дорослих в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. EAEA (2011). Country report Finland. (Helsinki). URL: www.eaea.org/country/finland
2. Finland Ministry of Education and Culture. Adult education policy (2014). URL: <http://minedu.fi/en/education-system>
3. Finnish national agency for education (2018). Adult education. URL: http://www.oph.fi/english/education_system/adult_education



Лук'янова Лариса
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України
м.Київ, Україна

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У РОЗРОБЦІ ЗАКОНОДАВЧОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Ключові слова: освіта дорослих, законодавче забезпечення, країни ЄС, Україна.

Загальноцивілізаційні зміни, що відбулися прикінці ХХ– початку ХХІ ст., глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя, потужні демографічні процеси кардинально змінили вимоги до освіти, підвищили її роль у модернізації суспільства. Важливою складовою неперервної освіти впродовж життя є освіта дорослих, що набуває дедалі більшого значення в європейському та світовому просторі. Формуючи політику у сфері освіти дорослих, країни Європейського Союзу на початку ХХІ ст. значно більше уваги приділяють не лише її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підкреслюють її соціально-культурне значення. Освіта стає визначальним чинником не тільки професійного, але й особистісного розвитку. Зазначені перетворення зумовили необхідність удосконалення освітньої політики у контексті неперервності.

Для ефективної реалізації неперервної освіти й, зокрема освіти дорослих, формується законодавча основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги. У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним «ключем у ХХІ століття».

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошується на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні як невід'ємної складової національної системи освіти й розроблення нових підходів її правового регулювання, насамперед на необхідності підготовки проекту Закону України «Про освіту дорослих» [1]. Важливою умовою підготовки такого законопроекту є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення й виявлення перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані в Україні. Це дозволить цілісно враховувати інтереси суспільства загалом і кожної особистості зокрема. Здійснений аналіз законодавчої бази 23 країн у галузі освіти дорослих дав підстави для певних висновків.

Висновок перший. Законодавство про освіту дорослих – це сукупність законів, виданих вищим органом державної влади, а також підзаконних нормативних актів, що визначають порядок і умови реалізації прав дорослих членів суспільства на освіту впродовж життя.

Предметом правового врегулювання освіти дорослих є дві основні сфери: діяльність освітньої установи; відношення між дорослою людиною, яка навчається, і установою, де вона працює (право на додаткову відпустку, сприятливий для навчання режим праці, визнання результатів навчання тощо).

Висновок другий. Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи:

Перша група – законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966 р.; Естонії, 1993 р. (нова редакція 2009 р.), Норвегія, 2009 р.); «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001 р.); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007 р.), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979 р.) та ін.

Друга група – законодавства, в яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998 р., оновлений у 2010 – 2011 рр.), «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991 р.), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998 р.) та ін.

Водночас в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010 – 2011 рр.; Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один із перших законів – «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні є чинними «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986 р.), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991 р.), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). В 1993 р. у країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989 р.).

Висновок третій. Незважаючи на те, що предмет законодавчого регулювання – освіта дорослих – має певні відмінності, для більшості нормативних актів зарубіжних країн притаманні спільні риси, насамперед: 1) визнання права людини на освіту впродовж життя, рівного доступу до освітніх та інформаційних ресурсів; 2) визнання освіти дорослих рівноправною складовою національної системи освіти; 3) наявність розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб'єктів, їх права і обов'язки, характер взаємовідносин з державою; 4) визнання і підтримка неформальної (непрофесійної) освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської і політичної освіти; 5) рівноправність суб'єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Водночас питання щодо специфічних цілей, визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв'язання вузлових проблем (визнання результатів неформальної та інформальної освіти, професійна підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін.) залишаються відкритими.

Висновок четвертий. Узагальнення й систематизація законодавчої бази окремих країн, яка визначає роль і місце освіти дорослих у сучасному суспільстві, уможлиблює виокремлення чотирьох підходів: суспільно-політичного – ґрунтується на тому, що неперервна освіта дорослих є передумовою й інструментом розвитку і підтримки суспільно-політичних систем; культурологічного, у межах якого освіта дорослих є провідним засобом розвитку, збереження і передачі культури; економічного, домінуючою позицією є усвідомлення освіти дорослих як чинника, що забезпечує економічне зростання держави і комплексного, який найбільш ємко віддзеркалює сутність освіти дорослих через усі її види і форми. Саме цей підхід разом із гарантією права особистості на освіту у будь-якому віці став підґрунтям для розроблення законодавчих актів у багатьох європейських країнах, з урахуванням ментальних особливостей найбільшою мірою є доцільним для України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Вид. 2-ге. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 25с.



Мазур Юлія
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: педагогічна підготовка, вчитель гуманітарного профілю, освітня програма.

У процесі реформування системи вищої освіти та збільшення інтелектуального потенціалу країни досить важливим стає запозичення позитивного зарубіжного досвіду підготовки вчителів, зокрема гуманітарного профілю.

За наявності багатотисячолітніх освітніх традицій система підготовки вчителів сформувалась у Великій Британії порівняно нещодавно, у минулому столітті. При цьому країна постійно йде шляхом реформування й удосконалення системи освіти, і особливо це стосується підготовки педагогів, як молоді підсистеми національної системи освіти, яка швидко розвивається. Система освіти Великої Британії завжди перебувала у полі зору вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема українськими науковцями розглядалися проблеми професійно-педагогічної підготовки вчителів у Великій Британії (Н. Яцишин), формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу (Ю. Кіщенко), стандартизації професійної підготовки вчителів (Н. Авшенюк), а також тенденцій розвитку освіти дорослих (В. Базуріна, І. Задорожна, С. Коваленко, А. Соколова та ін.).

Окрім стандартизації педагогічної освіти, створення та реорганізації педагогічних організацій в останні роки відбулося урізноманітнення і збільшення шляхів професійної підготовки вчителів. Тому сьогодні у Великій Британії, зокрема Англії, існують такі шляхи професійної педагогічної підготовки:

– педагогічний коледж, який з 2-річного середнього спеціалізованого професійного закладу в сучасних умовах піднявся до 3-4-річного інституту або факультету в складі університету з наданням своїм випускникам не лише статусу кваліфікованого вчителя, але й бакалаврського академічного ступеня «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education) (паралельна модель). Цей шлях найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної і теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя. У Великій Британії ця модель переважає у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Після закінчення навчання та сертифікації випускники можуть працювати у школі, а можуть і продовжити освіту за послідовною моделлю, вступити на магістерські курси, а далі до докторантури (доктор філософії – Doctor of Philosophy – PhD, доктор у сфері освіти – Doctor of Education – EdD) [1; 6];

– шлях однорічної програми базової професійної підготовки вчителів із присудженням сертифіката про післядипломну педагогічну освіту (PGCE), на базі 3-річної університетської освіти (наприклад, бакалавр мистецтв) (послідовна модель). Традиційно програми цієї моделі були призначені для підготовки вчителів середньої школи, однак останнім часом стають популярними й серед майбутніх учителів початкових класів [2];

– шлях через підготовку вчителів на базі школи SCITT – програма створена та реалізовується групою сусідніх шкіл і коледжів для тих випускників, які прагнуть звершити професійну педагогічну підготовку в шкільному середовищі. У розрахунку на кожного пошукувача навчальні заклади одержують певні кошти, значно більші, ніж ті, що виділяються університетом на підготовку студентів. Такі об'єднання шкіл самостійно вирішують, як організувати підготовку кожного майбутнього вчителя, і мають право звернутися до університетів за акредитуванням курсу навчання. Останнє забезпечують досвідчені вчителі-практики, звертаючи особливу увагу на місцеві потреби підготовки майбутніх учителів [4; 5];

– шлях педагогічної підготовки Teach First – це благодійна освітня програма, яка обумовлюється тим, що освіта кожної дитини не повинна бути обмежена будь-якими соціально-економічними чинниками. Ця програма пропонує професійну підготовку майбутніх учителів тривалістю два роки. Протягом першого року студент повинен навчатися і працювати у «проблемних» середніх школах малозабезпечених регіонів держави. Після закінчення першого року випускник отримує сертифікат PGCE і протягом другого року працює як кваліфікований учитель [7];

– шлях педагогічної підготовки School Direct – це освітня програма, за якою передбачено, що школа самостійно обирає кандидатів на посаду вчителів згідно з власними потребами і з перспективою працевлаштування обраного кандидата. При цьому школа має право безпосередньо робити запит на навчальні місця, обирати акредитованого провайдера з підготовки майбутніх учителів, узгоджувати зміст навчальної програми відповідно до своїх потреб. Існує два типи підготовки, на які школи можуть зробити запит. Перший тип навчальної програми School Direct, згідно з яким школи приймають студентів, підготовка яких фінансується пакетом стандартної студентської підтримки кредиту на плату за навчання. При цьому студент має можливість отримувати стипендію. Школи можуть запросити оплачувані місця професійної підготовки School Direct (другий тип), коли студент влаштовується на роботу як некваліфікований учитель та отримує заробітну плату. У такому випадку Агентство підготовки вчителів забезпечує фінансування школи для підтримки заробітної плати студента й витрат на здобуття педагогічної кваліфікації [5, с. 2].

Проте, як показали результати нашого дослідження, університетська підготовка залишається більш популярним шляхом здобуття педагогічної освіти у Великій Британії впродовж десятиліть.

Отже, у Великій Британії створено гнучку різнорівневу та багатоваріантну систему професійної педагогічної освіти. Під гнучкістю розуміємо можливість варіювати темпи навчання, можливість припиняти й починати/продовжувати здобуття вищої освіти на будь-якому етапі життя, враховувати результати майбутнього навчання та досвіду роботи тих, хто навчається, а також суміщати навчання з практичною професійною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абазовик, Е. В. Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях Болонского процесса : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Абазовик Екатерина Викторовна. – СПб., 2010. – 204 с.
2. Czerniawski, G. New Values – New Careers: examining the values of newly qualified teachers in Norway, Germany and England / G. Czerniawski // Innovation and Development in Initial Teacher Education. A selection of conference papers presented at The 4th ESCalate ITE conference, University of Cumbria, Carlisle campus 16th May 2008. – P. 82–96.
3. Hobson, A. Pathways and stepping stones: student teachers' preconceptions and concerns about initial teacher preparation in England / A. Hobson, A. Malderez, L. Tracey, G. Pell // Scottish Educational Review, 37 (Special Edition: Teacher Education and Professional Development). – 2006. – P. 59–78.
4. School-centred initial teacher training (SCITT) [Electronic resource] / Department for Education. – Access mode : <http://www.education.gov.uk/get-intoteaching/teacher-training-options/school-based-training/school-centred-training>. – Title from the screen.
5. School Direct Quick Start Guide for Schools 2014/15 – Teaching Agency, 2013. – 8 p.
6. Statistical First Release / Initial teacher training census for the academic year 2014 to 2015 [Electronic resource] / Department for Education. Access mode : https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/380175/ITT_CE_NSUS_2014-15_FINAL.pdf. – Title from the screen.
7. Teach First [Electronic resource] / Department for Education. – Access mode : <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching/teacher-training-options/school-basedtraining/teach-first>. – Title from the screen.

ТЕНДЕНЦІЯ ГУМАНІЗАЦІЇ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ЄС І США

Ключові слова: гуманізація, тенденція, освітня політика, ЄС, США.

Останніми роками насильницький екстремізм та терористичні напади розпалилися у Європі та США й стають причиною загрози не тільки безпеці її громадян, але й її основних цінностей свободи, демократії, рівності, поваги до верховенства права, гідності та прав людини. Тривожні події прямо протидіють баченню західного суспільства, який характеризується плюралізмом, недискримінацією, толерантністю, справедливістю, солідарністю та гендерною рівністю. Це є загрозою для загальних західних цінностей свободи, толерантності та недискримінації. Наслідки можуть бути серйозними та довготривалими. На подолання цієї проблеми на рівні Європейського Союзу створені відповідні та взаємопов'язані політичні та юридичні ініціативи, як наприклад, Паризька декларація про сприяння громадянству та загальним цінностям свободи, толерантності та недискримінації через освіту від 17 березня 2015 р. Ця декларація була розроблена Європейською Радою та Комісаром ЄС з питань освіти, що стало прямою відповіддю на «терористичні напади у Франції та Данії, і нагадуванням про аналогічну жорстокість в Європі в недалекому минулому» і набуває подальшої актуальності у світлі проявів жорстокості у листопаді 2015 року в Парижі та березні 2016 р. у Брюсселі.

Існує майже 30 міжнародних та регіональних договорів, що стосуються прав людини, прав жінок і права на освіту (Strauss 2013). Можна знайти відповідні положення в цих глобальних умовах Конвенції ООН: статті 19, 28 та 29 Конвенції ООН про права дитини, статті 1 та 10 Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, статті 16, 17 і 24 Конвенція ООН про права інвалідів, стаття 1 Конвенції ООН проти Каткування та іншої жорстокості, нелюдське поводження і покарання, що принижує гідність людини, статті 4 та 5 ООН Конвенції проти усіх форм расової дискримінації та стаття 24 Міжнародного пакту про громадянські та політичні права, а також статті 2, 10, 12 Міжнародний пакт про соціальні, економічні та культурні права. Такі сучасні документи свідчать про гуманізаційні процеси у ЄС та США, в освіті зокрема та інших сферах поступу суспільства. Зокрема, активно ведеться боротьба з таким явищем як «булінг» у школах. Булінг включає в себе фізичну, словесну та реляційну поведінку, яка передбачає, що одна сторона має намір неодноразово образити чи заподіювати шкоду іншій в умовах нерівномірності сил, коли жертва не може захистити себе. На відміну від повторного, згубного драгування, дружне і грайливе дражніння не вважається цькуванням; так само, коли двоє однаково сильних чи потужних учнів сперечаються або б'ються один з одним (Olweus, 2010). Агресором може бути одна особа або група (pack bullying). Булінг може мати місце віч-на-віч або онлайн засобом соціальних мереж – текстових повідомлень, електронних листів, чатів, блогів та інших форми віртуального спілкування. Булінг може мати форму як фізичного насильства, загрози фізичної шкоди та примусової поведінки, так і словесного вигадання прізвиськ, дражніння, словесних нападів на сім'ю учня, культуру, расу чи релігію та реляційні, такі як остракізм, ізоляція та ігнорування. Останні два іноді поєднуються як емоційний, соціальний або психологічний булінг. Деякі автори розрізняють пряме та непряме цькування, перше стосується фізичних та словесних знущань, тоді як останнє більше стосується реляційного або соціального залякування, таких як виключення або поширення пліток чи слухів (Grumpel, 2008; Wolke et al., 2000; Ttofi et al., 2011). Дискримінаційний булінг також вирізняється у дослідженні дефініцій булінгу (Elamé, 2013).

Ще одним актуальним аспектом є виховання свідомого громадянина, на що спрямовано в основному американське виховання. Оскільки основна частина громадянського становлення особистості учня відбувається в школі, то варто звернути увагу на важливість створення в ній демократичної атмосфери, яка передбачає відповідальність і незалежні дії і є

однією з головних задач, які гарантують успішне досягнення цілей громадянського виховання. У Національній оцінці освітнього прогресу (The National Assessment of Educational Progress) заявлені спільні завдання громадянського виховання, які відображають його політичну, правову, соціальну, сімейну спрямованість: знати структуру і функції уряду; знати політичну ситуацію в країні і в світі, розуміти проблеми міжнародних відносин; підтримувати права і свободи всіх людей; піклуватися про добробут і гідність інших громадян; сприяти і контролювати підтримання громадського порядку і дотримання законів; прагнути до поліпшення життя суспільства за допомогою активної демократичної участі; брати участь в дискусіях на тему соціальних і політичних проблем; нести відповідальність за особистий розвиток і свої вчинки; поважати і підтримувати свою сім'ю, виховувати своїх дітей як майбутніх громадян. У таких підходах вбачаємо практичний вияв гуманізації в освіті, адже толерантність, розуміння прав і свобод, повага по відношенню до себе та інших людей і є гуманізацією, яку може закласти у дитині навчальний заклад.

Особливістю американських концепцій громадянського виховання є їх спрямування на досягнення соціальної справедливості в суспільстві, що передбачає розвиток в учнів умінь розпізнавати дискримінаційні дії та протистояти їм та взаємодіяти з представниками всіх прошарків суспільства. Такий підхід демонструє полікультурну спрямованість громадянського виховання, відображає реальну картину американського суспільства і демонструє необхідні навички поведінки, що сприяє становленню самостійних в соціальному відношенні громадян. М. Еппл (Apple M.) та Дж. Бін (Beane J.) визначають головну мету громадянського виховання як готовність молоді до життя в багатокультурному суспільстві і світі, і активної участі в суспільно-політичному житті своєї країни. А. Колбі (Colby A.) метою громадянського виховання в школі вважає усвідомлене прийняття кожним учнем моральних, соціальних і культурних цінностей та сформованість прихильності діяти у відповідності до суспільно прийнятих цінностей в межах своїх обов'язків і прав як члена шкільної громади та демократичного полікультурного суспільства. Як підкреслює Дж. Бенкс (Banks J. A.), в даний час цілі, поставлені державними органами управління США перед школами, зводяться до виховання відповідального громадянина, допомоги в професійному самовизначенні, визнанні цінностей власної особистості, повагу іншої особистості, патріотизм, повага до закону та уряду.

Пріоритетним в США в аспекті громадянського виховання є формування в учнів навичок поведінки, властивої члену демократичного і правового суспільства. Важливою ініціативою є врегулювання проблем раннього покидання школи («early school leavers» ESL / «drop out») – це стосується тих молодих людей, які зупиняються у здобутті освіти та навчання лише з нижчою середньою освітою або менше, і які більше не навчаються». Комплексні стратегії по скороченню ESL стосуються всього освітнього спектру і включають заходи попередження, втручання та компенсування.

Отже, тенденція гуманізації освіти в ЄС та США має чіткі цілі та практичний характер. Для України на шляху європейської та світової інтеграції, вкрай важливим є розвиток українського суспільства у дусі демократичних цінностей. Інструментом цьому є навчально-виховний процес. На державному та інституційному рівні важливим вбачається підтримка і розвиток європейських та американських ініціатив конкретними діями – запровадженням відповідних політичних та юридичних ініціатив, підготовкою та перепідготовкою освітян у дусі гуманізму, демократії, недискримінації, толерантності, справедливості, солідарності та гендерної рівності, і тільки за таких умов педагогічні працівники зможуть виховати ці якості у своїх учнів.



Марусинець Маріанна
Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України
м.Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ АВСТРІЇ «ЗАКОНУ ПРО ЗАОХОЧЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ»

Ключові слова: народні вузи, Австрійська асоціація економіки, Асоціація освіти дорослих для австрійських профспілок, неурядові організації, Австрія.

Освітня політика Австрії стосується не тільки можливостей працевлаштування, а забезпечення тези «Освіта – це більше», як інструмент особистого розвитку шляхом підтримки людей з функціональними знаннями, навичками, цінностями, компетентністю, художньо-естетичною освітою. Для послуг навчання упродовж життя в Австрії створено чимало освітніх навчальних закладів. Охарактеризуємо їх за напрямом: «Неформальне навчання» [1].

Освітні заклади. Термін «заклад» (загальний термін «Bildungshaus») використовують для позначення установ, які надають простір для різноманітних освітніх заходів для дорослих. Рух «заклади» виник у Данії, який об'єднав дрібних фермерів та збагатив їх розумінням культури та історії, щоб вони могли діяти політично. Деякі австрійські освітні заклади базуються саме на цій моделі Данії. У Австрії «заклади» – це будівлі, в яких різні неприбуткові організації можуть пропонувати свої освітні курси, що дає можливість охоплювати широкий спектр роботи [2].

Народні вузи (Volkshochschule, скорочено термін VHS), започатковані в Австрії з XIX століття. За походженням і змістом діяльності дотичні до інститутів скандинавських країн, які пропонують такі освітні послуги: різноманітні курси із різних сфер саморозвитку фахівців, що передбачають вивчення та вдосконалення іноземних і рідної мови; неформальні курси з мистецтва та музики, політики та інформаційних і комп'ютерних технологій, та тих, які задовольняють інтереси слухачів. Спонсорами народних вузів можуть бути: на федеральному рівні, муніципалітет та Трудова палата, проте більше половини їх доходів надходить від оплати, окремих слухачів. Народні вузи мають хорошу репутацію і добре відомі у своїх громадах.

Форум католицької освіти дорослих у Австрії (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich). Як федеральна організація для навчання дорослих. Форум є однією з головних освітніх організацій Австрії. Задовольняє інтереси понад 60 організацій-членів у наданні освітніх послуг, забезпечує їх навчальними програмами і менторством. Представники форуму, в основному, працюють з допомогою волонтерів.

Австрійська асоціація економіки (Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VGÖ)). Заснована більш ніж 50 років тому, займається розробленням інтеграційних програм, що зв'язують формальну освіту та світ бізнесу. Партнери та його регіональна мережа беруть участь на місцевому, національному та європейському рівнях для сприяння розвитку підприємств та задоволенням економічних потреб країни. Основна увага приділяється навчанню студентів і молодих людей, а також учнів, які зацікавлені взяти участь в розвитку суспільства.

Асоціація освіти дорослих для австрійських профспілок (Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) відповідає за навчання працівників – членів (робочих) дорадчих рад. Завдяки цьому вони отримують навички та знання, необхідні для роботи в межах своїх компаній. Це забезпечує підготовку та розвиток професіоналізму профспілок та співробітників. Представники асоціацій пропонують семінари та заходи для представників компаній, які зосереджують увагу на важливих темах, таких як соціальна та економічна політика, засоби масової інформації, право, комунікації, мови, представництво робочої сили

в радах, комп'ютерне застосування та питання мобільності робочої сили в Європейському Союзі. Спеціальні курси надаються таким цільовим групам: Європейські ради робітників, працівники охорони здоров'я та безпеки, представники наглядових рад, присяжні, члени молодіжних рад, представники сфери соціального страхування, освітніх та культурних установ, соціальні працівники і волонтери, які працюють із категорією осіб з особливими потребами і для жінок – управлінців.

Неурядові організації (Non-Governmental Organisations (NGOs)). Як і в більшості європейських країн, некомерційне навчання дорослих забезпечується різноманітними добровільними та неурядовими організаціями, релігійними, юридичними установами, які надають освітні послуги окремим групам населення (наприклад, жінкам, мистецьким організаціям тощо). У Австрії великі неприбуткові навчальні заклади для дорослих є членами організації під назвою Австрійська конференція навчальних закладів для дорослих, організація неурядових провайдерів освіти дорослих, яка охоплює Інститут професійної підготовки Робочої палати (Berufsförderungsinstitut Österreich, BFI), Інститут сприяння економіці Австрії Економічної палати, (Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI), до якої належать усі роботодавці та інші «неформальні» провайдери.

Професійні навчальні заклади та заклади професійної підготовки розширюють можливості набуття професійних компетентностей, до них відносять:

Випробувальні курси або менеджерські (Werkmeisterschulen), які пропонують додаткову теоретичну освіту, пов'язану з роботою для людей, які пройшли початкове навчання в галузі промисловості та торгівлі. Менеджерські курси можна розглядати як одне з найбільших навчальних закладів у цьому секторі, яким можна скористатися лише після закінчення технікумів та професійно-технічних училищ та коледжів. Менеджерські курси здебільшого розраховані для навчання представників приватних установ, навчальних закладів роботодавців і забезпечення інститутами економічного розвитку та організаціями працівників інститутами професійної підготовки. Викладання здійснюється за національним навчальним планом.

Курси для майстрів (Meisterschulen) мають на меті покращення технічних знань студентів та підготовку їх до іспиту в магістратуру. Навчання для майстрів здійснюється в середніх технічних і професійно-технічних навчальних закладах триває два роки, без оплати. Після закінчення майбутні майстри складають випускний іспит і можуть самостійно працювати у таких сферах: живопис, скульптура, вироби з дерева, металу, кераміки та виробів із глини; фрезерування, оптометрія та оптика контактних лінз; та дизайн одягу та моди; інтер'єр.

Метою подальшої освіти для будівельників (Bauhandwerkerschulen) є забезпечення працевлаштування та підвищення кваліфікаційних стандартів працівників малих та середніх підприємств. Необхідно створити нові можливості для підвищення кваліфікаційних стандартів для сезонних працівників або розширити існуючі. Курси для будівельників пропонують подальше навчання каменярів та теслярів. Вони тривають три роки і знаходяться в інженерних коледжах.

Школи та коледжі для зайнятих (Schulen und Hochschulen für Berufstätige) надають дорослим людям можливість отримати свідоцтво про закінчення середньої школи чи спеціальної (для прикладу: технікум, професійно-технічне училище або коледж). Крім того, такий вид навчання дає змогу людям, які пройшли початкове професійне навчання, отримати високу кваліфікацію в середній технічній та професійній школі або через навчальні курси.

Університет прикладних наук (Fachhochschulen (FHS) – відносно нова складова сектору формальної освіти (створена в 1994 році), що спрямована на розширення вищої освіти в більш професійно-орієнтованих формах в порівнянні з університетом. Основна функція університетів прикладних наук – надання освітніх послуг працюючим студентам. Для реалізації такої ідеї більшість університетів прикладних наук розробили програми для навчання студентів у вечірні години та дорослих працівників, з метою їхньої перепідготовки. Установи з такими програмами охоплюють одну третину студентів вечірньої форми. Як і в інших навчальних системах діють широкі програми, які тривають чотири роки і передбачають розроблення програм для діяльності із роботодавцями.

Університети класичні (Universitäten). Більшість університетів відіграють невелику роль у навчанні дорослих (хоча дорослі мають можливість навчатися). Лише нещодавно в Австрії почали визнавати потенціал безперервної освіти фахівців, з метою забезпечення актуальних знань у своїй галузі. Деякі університети починають надавати такі програми: магістерські для випускників; літні програми з медицини та охорони здоров'я; права засобів масової інформації; психології та психотерапії; філософії та інші галузей знань. Існує також асоціація центрів безперервної освіти університетів, Австрійських університетів безперервної освіти та Мережа розвитку персоналу, хоча в умовах реалій сьогодення формальна освіта складає незначну частину їх діяльності.

Онлайн-навчання (e-learning) – дистанційне навчання за окремими важливими винятками електронне не дуже розвинені в Австрії. Викладачі та студентські ради обирають програми дистанційного навчання у вечірніх та сільських школах. Крім того, існують пілотні проекти. Водночас, електронне навчання не набуло широкого використання.

ЛІТЕРАТУРА

1. BMUKK – Federal Ministry for Education, Arts and Culture, http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/adult/Adult_Education4582.xml
2. EAEA Country Report on Adult Education in Austria: Helsinki, 2011. https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/austria_country-report-on-adult-education-in-austria.pdf

Мелешко Інна

Національного технічного університету України
«Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського»,
м. Київ, Україна

ВАЛІДАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ДЛЯ ВПРОВАДЖЕННЯ ФІНСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

Ключові слова: валідація, неформальна освіта дорослих, визнання результатів, Фінляндія

Сучасний ринок праці та роботодавці висувають нові вимоги майбутнім претендентам та співробітникам. Це зумовлює пошук нових шляхів модернізації та оптимізації освіти, підготовки фахівців у відповідності до потреб сучасного бізнесу та виробництва. Сьогоднішні дорослі учні засвоюють не лише відповідну спеціальність, але й одночасно велику кількість різноманітних додаткових кваліфікацій, професійних технік, умінь та навичок, що стає важливою умовою їх конкурентоспроможності і ефективності.

Проблеми готовності дорослих до існування в умовах високої професійної конкуренції постають на сьогоднішній день дуже гостро. Оскільки вимоги до кваліфікованих спеціалістів постійно підвищуються, доросла особистість має володіти цілим комплексом якостей, які б забезпечили успішну адаптацію до нових умов професійної діяльності [4]. У цьому контексті великі потенційні можливості має неформальна освіта дорослих. На сучасному етапі розвитку освіти дорослих неформальна освіта, як складова національної освіти, є дієвим засобом реалізації інтеграційних процесів. Значущим результатом неформальної освіти є створення умов для саморозвитку та самоосвіти дорослих [2].

Розвиток неформальної освіти дорослих є актуальною темою, про що свідчить увага до цього питання з боку держави, роботодавців, національних та міжнародних організацій, а особливо самих дорослих. Сьогодні це важлива галузь освіти, яка здатна вирішити нагальні завдання соціально-економічного, культурного та політичного розвитку країни [4]. Серед таких завдань на перший план виходить складна демографічна ситуація в більшості розвинених країн, зростання міграційних потоків, дефіцит кваліфікованих кадрів та інші [1].

Так, результати нашого дослідження, засвідчили, що питання валідації результатів неформальної освіти є актуальним як для розвитку освіти, так і для ринку праці [3]. У цьому контексті досвід Фінляндії викликає особливий інтерес та є важливим, оскільки країна має тривалі традиції становлення та розвитку неформальної освіти дорослих. Саме у Фінляндії приділяється особлива увага отриманню, підтвердженню та визнанню результатів неформальної освіти і були розроблені стратегії розвитку системи незалежного оцінювання і сертифікації кваліфікацій. Тому вивчення й узагальнення позитивного фінського досвіду щодо валідації результатів неформальної освіти дорослих стане в нагоді у реформуванні освіти в Україні.

Звідси, метою дослідження є визначення сутності валідації результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії та особливостей функціонування дієвих механізмів сертифікації та підтвердження кваліфікацій отриманих під час неформального навчання дорослого учня, а також окреслення можливостей використання позитивного фінського досвіду на теренах України.

Варто відмітити, що використовуючи загальноєвропейські принципи Фінляндія розробляє свої нормативно-правові законодавчі акти, які регламентують діяльність всіх учасників процесу валідації результатів неформальної освіти дорослих у межах держави: вирішена проблема визнання результатів сертифікації кваліфікацій як з боку роботодавців, так і з боку працівників, чия кваліфікацію слід підтверджувати. На законодавчому рівні створенні єдині кваліфікаційні вимоги та професійні стандартів, на основі яких оцінюються компетенції; забезпечуються належні умови складання кваліфікаційного іспиту та контролю екзаменаційного процесу. Оцінка компетенції проводиться незалежними комісіями з обов'язковою участю експертів від роботодавців. Сертифікація кваліфікацій забезпечується різними шляхами як для працівників, так і для безробітних, студентів та пенсіонерів, а також для осіб, які бажають або вимушені поміняти кваліфікацію [3]. Ґрунтовне правове та методичне забезпечення, а також нормативно правова база, організаційні аспекти та вагоме фінансове сприяння держави та уряду свідчать про важливість цього питання. Досвід Фінляндії з питання валідації доводить, що підтвердження результатів неформального навчання є суттєвим фактором високої мобільності та вартості робочої сили на ринку праці та дозволяє:

- визнати рівень кваліфікації дорослого учня незалежно від того як така кваліфікація була отримана;
- збільшити та розширити можливості працевлаштування;
- задовольнити освітні потреби дорослих людей;
- зменшити тривалість навчання [2], [4].

Питання регулювання неформальної освіти, підтвердження та визнання її результатів у законодавчій площині реалізуються в Україні тільки в останні роки. Так, у Законі України «Про професійний розвиток працівників» (№ 4312-VI, 12.01.2012 р.) зазначено, що «неформальне професійне навчання працівників – це отримання працівниками професійних знань, умінь і навичок, не регламентованих місцем одержання, строком і формою навчання», а «підтвердження кваліфікації працівників» – «процедура визначення відповідності професійних знань, умінь і навичок працівників установленим законодавством вимогам і посадовим обов'язкам, проведення оцінки їхнього професійного рівня шляхом атестації». Тому, обґрунтування рекомендації щодо можливостей використання елементів позитивного досвіду Фінляндії розвитку неформальної освіти дорослих в Україні на національному (розробка законодавчої бази, концепції розвитку неформальної освіти тощо), соціальному (оптимізація структури неформальної освіти дорослих, розробка механізмів валідації результатів неформальної освіти, а саме визнання та підтвердження результатів професійних кваліфікацій та компетенції неформального та попереднього навчання дорослих незалежно від того, як вони були отримані, розвиток соціальної взаємодії між державою, ринком праці, роботодавцями, інституціями неформальної освіти та дорослими учнями), організаційно-педагогічному (впровадження інноваційних технологій навчання, неформальних принципів навчання, тощо) рівнях стають можливим лише за умови підтримки держави та ринку праці в контексті міжкультурного діалогу [4].

Успіх та подальші перспективи розвитку системи неформальної освіти дорослих пов'язують з розробленими спеціальними стратегіями а також послідовною державною політикою в даній сфері. Лише досконалий аналіз та вивчення передового фінського досвіду у вирішення проблеми оптимізації процесу валідації результатів неформальної освіти дорослих в Україні стає можливою [1].

ЛІТЕРАТУРА

1. Огієнко О.І. Освіта дорослих: досвід скандинавських країн для України / Огієнко О.І. // Наук. вісник Чернів. нац. ун-ту імені Юрія Федьковича: зб. наук. праць. – Сер. Педагогіка та психологія. – Чернівці, 2009. – Вип. 451. – С.110–123.
2. CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (undated), European Inventory on validation of non-formal and informal learning 2010 update: Country studies (Web page), 2010. – Retrieved from <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/validationnon-formal-and-informal-learning/european-inventory>.
3. National Institute of Adult Continuing Education (NIACE). Using the Recognition of Prior Learning (RPL) within the Qualifications and Credit Framework (QCF): A report to the Skills Funding Agency. NIACE: Leicester, 2013. – Retrieved from http://www.niace.org.uk/sites/default/files/projectdocs/niace_rpl_report_v0_2_formatted.
4. Werquin P. Recognition of non-formal and informal learning: country practices / P. Werquin. – Paris: OECD, 2010. – Retrieved from <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/44600408>.



Міхо Олена

Академія праці, соціальних відносин і туризму
м. Київ, Україна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТУРИСТИЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: професійна туристична освіта, анімаційна діяльність, івент-менеджмент, он-лайн навчання, змішане навчання.

Туризм в світі демонструє стабільне зростання: від 25 млн. міжнародних туристів в 1950 р. до 1,235 млрд. в 2016 р. Прогнозна оцінка рівня розвитку туризму до 2030 р. – 1,8 млрд. міжнародних туристів на рік. Кількість внутрішніх туристів строго не обліковується і вже зараз складає 5 – 6 млрд. подорожуючих [6, 2-3]. Враховуючи такі феноменальні показники зростання та той факт, що одне з десяти робочих місць в світі пов'язане із сферою гостинності і туризму, багато навчальних закладів в різних країнах світу здійснюють підготовку фахівців для цієї сфери послуг.

Питанням підготовки кадрів для туристичної сфери за кордоном займалися В.Федорченко, Л.Кнодель, А.Конох, Г.Щука та інші. Але питання пропозиції освітніх програм для підготовки фахівців сфери туризму потребує оновлення з урахуванням глобалізаційних процесів, сучасних тенденцій в освітньому середовищі, розвитком нових форм освіти та вимог туристичного ринку праці. З цією метою було проведення контент-аналіз матеріалів освітніх порталів, що містять анотації програм на освітньо-кваліфікаційних рівнях «бакалавр» [3] та «магістр» [4] різних країн світу. Пошук здійснювався за напрямом «Гостинність, дозвілля та спорт», що максимально відповідає підготовці кадрів для сфери туризму: перелік майбутніх професій для випускників включає працівників готелів та курортів, туристичних підприємств (турагентів), екскурсководів, менеджерів ресторанів і транспортних компаній. Аналіз проводився за такими критеріями: освітньо-кваліфікаційні

рівні (бакалавр та магістр), форми навчання (традиційна, он-лайн, змішана) та зміст освітніх програм з урахуванням географічного фактору.

На освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» за напрямом «Гостинність, дозвілля та спорт» представлено 3188 освітніх програм. Регіональний розподіл навчальних закладів, що пропонують освітні програми за цим напрямом, є нерівномірним, найкраще на ринку представлено Північну Америку (58%) та Європу (33%), що пояснюється історичними передумовами, значною кількістю навчальних закладів, рівнем розвитку туризму; інші туристичні регіони мають значно менше освітніх програм за визначеним напрямом, але пропонують більш інноваційні їх форми. Наприклад, навчальні заклади Австралії та Нової Зеландії (регіон Океанія) пропонують найбільшу кількість освітніх програм он-лайн та змішаного навчання у відсотковому співвідношенні (10 % від загальної кількості). Поява поки незначної, але з тенденцією до збільшення, кількості програм он-лайн та змішаного навчання є однією із сучасною тенденцією в освітньому середовищі [3].

Універсального переліку спеціальностей для підготовки фахівців сфери туризму в світі не існує, адже все залежить від місцевого законодавства в галузі освіти, рішень навчальних закладів та потреб туристичного ринку. Тому назва напрямку та спеціальностей носить достатньо умовний характер та наводиться за матеріалами освітніх порталів з урахуванням перекладу. Напрямок «Гостинність, дозвілля та спорт» включає наступні спеціальності і демонструє таке співвідношення кількості освітніх програм: «Менеджмент гостинності» (14%), «Кулінарія» (2%), «Менеджмент спеціальних подій (Івент-менеджмент)» (5%), «Туризм та дозвілля» (15%), «Спортивний менеджмент» (20%), «Спортивні науки» (44%). Останні дві спеціальності не виключається з аналізу, тому що представляють у тому числі й програми для підготовки фахівців з фізичної рекреації, інструкторів для спортивного туризму та активного дозвілля, фітнес-, велнес-інструкторів/тренерів, тобто забезпечують підготовку фахівців до одного з видів анімаційної діяльності в туризмі. Значна пропозиція освітніх програм в галузі спортивних наук та менеджменту пояснюється підвищеним попитом на здоровий спосіб життя в суспільстві, зростанням популярності всіх видів фітнесу та велнес-технологій, розвитком фізичної рекреації та спорту не тільки в сфері туризму, але й щоденному побуті. Кількість освітніх програм зі спеціальностей «Готельний менеджмент» і «Туризм та дозвілля» фактично однакова (520 і 525 відповідно), спостерігається недостатня кількість пропозицій з «Менеджменту спеціальних подій», але це пояснюється відносною новизною освітнього напрямку та тим фактом, що «Івент-менеджмент» часто є складовою інших традиційних освітніх програм, що дозволяє оновити їх зміст та відновити популярність на ринку освітніх послуг.

Враховуючи той факт, що Північна Америка та Європа є лідерами за кількістю пропозицій освітніх програм на рівні «бакалавр» для фахівців сфери туризму, було визначено кількісні показники за визначеними спеціальностями. Співпадаючи за більшістю показників, в Північній Америці переважають освітні програми з фізичної рекреації та спорту, а в Європі порівняно більше програм з івент-менеджменту. Кількість освітніх програм з спеціальності «Менеджмент спеціальних подій» в Європі складає 113, в Північній Америці – всього 56, в той час як спеціальність «Парки та рекреація» в Південній Америці представлена в 283 освітніх програмах на протилежному континенті, де таких програм всього 21. Це пояснюється популярністю тематичних парків та паркової рекреації в Північній Америці, особливо в США, що є світовим лідером за кількістю відвідувачів тематичних парків, прибутком і розміром інвестицій, інноваційними та унікальними атракціонами, різноманіттю тематик та програм перебування туристів та відвідувачів в парках [5]. Аналогічна ситуація спостерігається і на рівні «магістр», де загальна кількість пропозицій наближується до 1500 [4]. Таким чином, підготовка фахівців сфери туризму до анімаційної діяльності у вищих навчальних закладах Північної Америки орієнтована на паркову рекреацію (особливо відпочинок в тематичних парках різного рівня), в європейських вищих навчальних закладах переважно готують до організації спеціальних (ділових, культурних, мистецьких, спортивних) подій.

Ще однією сучасною тенденцією в професійній туристичній освіті є міжнародні програми в галузі туризму та гостинності, коли частина курсів проходить в Європі, частина в

США або он-лайн. Наприклад, так організоване навчання в Міжнародному університеті Шиллера за спеціальністю «Менеджмент міжнародної гостинності та туризму» на рівні бакалавра [2]. А в Міжнародній Бізнес Школі готельного і туристичного менеджменту Ватель пропонується програма обміну Марко Поло, що дозволяє студентам семестр навчатись в навчальному закладі Групи Ватель за кордоном, вдосконалюючи володіння іноземною мовою та навички кроскультурної комунікації [1].

Працюючи над освітніми програмами, вищим навчальним закладам України доцільно враховувати світові тенденції професійної підготовки фахівців сфери туризму, зокрема:

- розробка та впровадження освітньої програми з «Івент-менеджменту» або оновлення змісту існуючих освітніх програм підготовки фахівців сфери туризму із введення відповідної дисципліни;
- ініціювання введення освітніх програм он-лайн та змішаного навчання;
- розвиток міжнародних програм в галузі туризму та гостинності.

ЛІТЕРАТУРА

1. International Business School Hotel and Tourism Management Vatel. Офіційний сайт. URL: <http://vatel.rmat.ru/new/programmarkopolo/programmarkopolo> (дата звернення 16.04.2018).
2. Schiller International University. Офіційний сайт. URL: <https://www.schiller.edu/associate-degrees/associate-degree-international-hospitality-tourism-managemen> (дата звернення 16.04.2018)
3. StudyPortals. Bachelors. URL: <https://www.bachelorsportal.com> (дата звернення: 19.02.1018).
4. StudyPortals. Masters. URL: <https://www.mastersportal.com> (дата звернення: 19.02.1018).
5. TEA/AECOM 2016 Theme Index and Museum Index: The Global Attractions Attendance Report. Publisher: Themed Entertainment Association (TEA) http://www.teaconnect.org/images/files/TEA_235_103719_170601.pdf.
6. UNWTO Tourism Highlights: 2017 Edition. Published: July 2017. URL: <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284419029> (дата звернення: 16.04.2018).



Наконежна Альона
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У США

Ключові слова: самостійна робота, студенти, система підготовки перекладачів, США.

Досвід організації самостійної роботи студентів в університетах США вивчається та узагальнюється багатьма науковцями України, які прагнуть модернізувати систему вищої освіти в нашій країні до рівня світових освітніх стандартів з метою забезпечення академічної та професійної мобільності студентів. Саме в умовах реалізації Закону України «Про вищу освіту» особливого значення набуває вдосконалення системи організації самостійної роботи студентів. Успішному розв'язанню цього завдання сприяє врахування результатів порівняльно-педагогічних досліджень, що дають змогу виявити особливості та обґрунтувати можливості застосування кращих зразків зарубіжного досвіду в Україні. Значний інтерес у цьому контексті становить система організації самостійної роботи студентів у США. Результатом ефективної організації самостійної роботи студентів є значна дослідницька й експериментальна діяльність, спрямована на пошуки ефективних видів, методів і форм професійної підготовки; активне впровадження новітніх інформаційних технологій у процес

організації самостійної роботи; постійна розробка та удосконалення навчально-методичного забезпечення; врахування інтересів та побажань студентів та викладачів тощо. Зважаючи на інноваційні підходи американських освітян до організації самостійної роботи студентів, вважаємо за необхідне обґрунтувати особливості самостійної роботи студентів у системі підготовки перекладачів США.

Слід зазначити, що в процесі підготовки перекладачів у США основна освітня діяльність концентрується на опануванні майбутніми фахівцями у галузі перекладу такими компетенціями, як: білінгвальна, екстралінгвістична, інструментальна, стратегічна, перекладознавча. Найважливішою складовою професійної перекладацької компетентності у наукових колах американських дослідників-лінгвістів та перекладознавців вважається стратегічна компетенція. Формування та розвиток зазначених компетенцій відбувається переважно під час вивчення вибіркових дисциплін (інколи до 100 курсів), які студенти опановують самостійно, адже, незважаючи на диверсифікацію форм організації навчання майбутніх перекладачів, в системі вищої освіти США значна частина часу (60-70%) відводиться на самостійну роботу [1, с. 14].

У США використовується комплекс сучасних методів організації самостійної роботи, великий спектр навчальних вправ та засобів навчання, спрямованих на набуття студентами необхідного професійного досвіду та розвитку умінь і навичок усного і письмового перекладу. З огляду на це, вважаємо, що залучення українських викладачів та студентів до участі в міжнародних програмах, проектах, семінарах, стажуваннях сприятиме оволодінню технологією організації самостійної роботи майбутніх перекладачів.

Головними чинниками, які впливають на якість організації самостійної роботи перекладачів в Україні є фінансові ресурси, забезпеченість процесу відповідним висококваліфікованим науково-педагогічним персоналом, інформаційна складова та матеріально-технічне забезпечення. Важливим елементом навчального середовища є навчально-матеріальні ресурси [2, с. 56]. У США значну частку самостійної роботи майбутні перекладачі виконують у бібліотеках та спеціальних перекладацьких або лінгвістичних центрах. Існуюча у США мережа таких центрів в межах університетів забезпечує можливість здійснення самостійної діяльності. На наше переконання збільшення кількості таких центрів в українських вишах уможливить підвищення рівня якості знань з іноземної мови (С1, С2), сприятиме урізноманітненню їхньої навчально-пізнавальної діяльності, професійному становленню та розвитку, швидкому інтегруванню в іншу культуру, перекладацьку автентіку.

Важливе значення має створення інтегрованого програмного освітнього середовища (integrated software learning environment), що дозволяє ефективно формувати в студентів уміння та навички, які необхідні для успішної професійної діяльності, розвивати навички аналітичного та критичного мислення, здійснити диференційований та індивідуальний підхід як у виборі навчального матеріалу, так і в темпах роботи окремих студентів, здійснювати контроль за формуванням та засвоєнням навчального матеріалу тощо. Зрозуміло, що в умовах українських реалій, для будь-якого закладу вищої освіти є економічно затратним купувати спеціальне ліцензійне програмне забезпечення для професійної підготовки перекладачів, яке швидко старіє.

На жаль, українська практика доводить, що формування індивідуальної освітньої траєкторії майбутніх перекладачів гальмується обмеженням переліку дисциплін самостійного вибору студента. Це призводить до низької якості надання перекладацьких послуг та низького рівня академічної мобільності студентів-перекладачів. У контексті Закону «Про вищу освіту» про автономію вищих навчальних закладів України необхідно на державному рівні адаптувати нормативні документи вищих навчальних закладів щодо підготовки майбутніх перекладачів та організації їх самостійної роботи до міжнародних стандартів.

Тенденція до збільшення обсягу самостійної роботи в системі підготовки майбутніх перекладачів зумовлює якісну навчально-методичну підтримку студентів. Забезпечення формування високої культури розумової праці, оволодіння прийомами та навичками самостійної роботи, уміньми раціонально витратити і розподіляти свій час, накопичувати і

засвоювати необхідну для успішного навчання і професійного становлення інформацію є запорукою якісної адаптації особливостей організації самостійної роботи студентів в університетах США до українських освітніх реалій.

Вважаємо, що творче осмислення й об'єктивне оцінювання здобутків американського досвіду збагачують вітчизняну педагогічну науку новими ідеями щодо вдосконалення законодавчо-нормативних, структурно-змістових та процесуальних засад організації самостійної роботи майбутніх перекладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сулим-Карлір І. Ф. Організація самостійного позааудиторної роботи студентів педагогічних коледжів США : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Ірина Федорівна Сулим-Карлір ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2008. – 20 с.
2. Радіонова І. О. Філософські конструкти навчального плану: американський варіант / Радіонова І. О. // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – Харків: ХВУ, 2001. – Вип. ІХ. – С. 55-64.



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

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД США І ФІНЛЯНДІЇ

Ключові слова: якість освіти, експертне оцінювання, агентство, США, Фінляндія

Сьогодні якість освіти є важливим показником, що визначає результативність і ефективність системи освіти в країні. Актуалізація проблеми забезпечення якості пов'язана з цивілізаційними змінами, що відбуваються у сучасному суспільстві, а саме: з розбудовою суспільства знань, глобалізацією та інтернаціоналізацією, формуванням світового ринку освітніх послуг, підвищення значущості вищої освіти, мобільності як студентів, так й викладачів тощо. У розвинених країнах світу створена мережа національних агентств із забезпечення якості освітніх послуг. Відзначимо діяльність ЮНЕСКО у цьому напрямку, в основі якої лежить положення про розуміння доступу до базової освіти високої якості як невід'ємного права людини.

Основні виміри забезпечення якості прописані в Комюніке конференції європейських міністрів освіти «Загальноєвропейський простір освіти – досягнення мети» (м. Берген, 2005), зокрема, підвищення якості діяльності вищих навчальних закладів завдяки впровадженню внутрішніх механізмів забезпечення якості за умов дотримання зв'язку із зовнішньою системою забезпечення якості освіти; запровадження моделі експертного оцінювання агентств забезпечення якості на національному рівні; розвиток співпраці з національними агентствами з метою забезпечення якості освіти. Наступних документах проблемі забезпечення якості освіти приділялася особлива увага.

Європейська практика забезпечення якості освіти вирізняється створенням спеціальних акредитаційних агенцій. Зазвичай - це громадські організації, які розробляють інструментарій й механізми оцінки якості та здійснюють її перевірку. У цьому контексті видається ефективним досвід скандинавських країн та Фінляндії стосовно забезпечення якості освіти. так, у Фінляндії Національна система забезпечення якості вищої освіти складається з трьох інституцій: Міністерство освіти, що забезпечує загальне керівництво, та розробляє критерії оцінювання; Національна рада з оцінювання вищої освіти, яка здійснює

аудит вищих навчальних закладів, її основним принципом є оцінювання заради покращення; вищі навчальні заклади, які відповідають за створення та функціонування систем забезпечення якості, несуть відповідальність за якість оцінювання та її покращення, а також беруть участь у зовнішніх оцінюваннях та аудитах [1; 2].

Американська модель забезпечення якості вищої освіти спирається на такі взаємопов'язані рівні: рівень персональної сертифікації, рівень університету, рівень громади штату, рівень асоціацій коледжів та університетів, професійних об'єднань та органів акредитації, рівень конкурсу премії Болдріджа та федеральний рівень. Особливий акцент робить на інституційній автономії [1; 4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Ільницький Д.О. Інституційна модель забезпечення якості вищої освіти США / Ільницький Д.О. //Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності. – 2015. - № 2(12). – Т.1. – С. 37-53.
2. Калашнікова С.А. Забезпечення якості вищої освіти: модель Фінляндії /С.А. Калашнікова //Вища освіта України- №1, додаток 2. – 2012. Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – С. 76-90
3. Audits of Quality Assurance Systems of Finnish Higher Education Institutions. Audit Manual for 2008-2011. – Tampere: FINHEEC, 2011. – 35 p
4. Brink K.E. A Comparison of AACSB, ACBSP, and IACBE Accredited U.S. Business Programs: An Institutional Resource Perspective / K.E. Brink, C.A. Smith // Business Education & Accreditation. - 2012. - V.4 (2). - pp. 1-15.



Охрей Вікторія

Хмельницький базовий медичний коледж
м. Хмельницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ У КАНАДІ

Ключові слова: професійна підготовка, фармацевти, коледжі, університети, Канада, навчання.

Глобальні зміни на європейському ринку праці, прогрес світової фармацевтичної та медичної науки зумовлюють необхідність реформування системи професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі як складової системи охорони здоров'я України. Серед причин, пов'язаних із необхідністю змін у професійній підготовці фармацевтичних кадрів, доцільно відзначити: інтенсивний обмін досвідом на європейському та світовому рівнях, встановлення ринкових відносин, швидке збільшення кількості лікарських засобів, акцент на пацієнта, підвищення вимог до контролю якості лікарських препаратів тощо.

Пріоритетами у фармацевтичній освіті є: підготовка висококваліфікованих кадрів, поява нових, необхідних на ринку праці спеціальностей, безперервне вдосконалення змісту освіти, упровадження нових освітніх форм і технологій, нарощування наукового потенціалу галузі, забезпечення інтеграції фармацевтичної науки і практики, удосконалення післядипломної освіти – навчання протягом усього життя, здійснення кадрового моніторингу, створення системи атестації та сертифікації фармацевтичних кадрів на державному рівні.

Проблемам професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю присвятили свої дослідження вітчизняні та зарубіжні учені, зокрема: Л. Вишневська, І. Вітенко, О. Волосовець, Ю. Вороненко, Н. Гавриліна, В. Георгіянц, І. Денисов, В. Загорій, Г. Зайченко, В. Москаленко, О. Набока, М. Пальцев, Г. Перфильєва, Л. Упир, Б. Чекнев, В. Черних, Z. Austin, N. Johnson, W. Kondro, M. Roy та ін.

Незважаючи на підвищений інтерес до проблеми професійної підготовки фахівців фармацевтичного профілю, на сьогодні вона залишається недостатньо дослідженою, а в умовах євроінтеграції потребує значної уваги. Вивчення вітчизняних та зарубіжних науково-теоретичних джерел та практики підготовки таких фахівців у різних країнах світу дає підстави стверджувати, що значний потенціал та приклад для наслідування представляє Канада, у якій освіта фармацевтів здійснюється на базі державних університетів та є дослідницько-орієнтованою [1, с. 3].

З'ясовано, що у результаті постійного розвитку фармацевтичної освіти та практики роботи фармацевтів у Канаді з'явилися новітні тенденції професійної підготовки таких фахівців, пов'язані з розширенням їх обов'язків та ролі у системі охорони здоров'я, зростанням міжпрофесійної співпраці, спрямованої на пацієнта, створення професійних спільнот фармацевтів у різних частинах країни. Характерною рисою фармацевтичної освіти в Канаді є її зорієнтованість на пацієнта, а не на продукт [5, с. 43].

Загалом, канадська система професійної підготовки фармацевтів характеризується: сильною дослідницько-орієнтованою системою університетської освіти, яка є виключно державною і не передбачає приватних закладів освіти; урядово-фінансованою системою охорони здоров'я, яка виключає наявність неприбуткових або приватних медичних закладів; регулятивною системою підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, яка базується на коледжах, на зразок Великої Британії [5, с. 44]. Усе це передбачає суттєве залучення спеціалістів-фармацевтів з-за кордону для доповнення власного кадрового потенціалу; розвиток міжпрофесійної взаємодії за сприяння та фінансування уряду; зміни у розподілі обов'язків фахівців; регулятивні процеси, пов'язані з визначенням спектру практики діяльності фармацевтів [3].

На разі у Канаді діють 12 акредитованих фармацевтичних закладів освіти у структурах державних університетів (назви яких можуть відрізнятися в межах окремих університетів – школи, факультети, інститути, коледжі). Університети, як правило, розміщені у великих містах і мають інтенсивні дослідницькі бази. Програми підготовки фармацевтів у них безпосередньо пов'язані з діючими національними (державними) медичними програмами або програмами охорони здоров'я. У свою чергу, всі фармацевтичні програми є акредитовані Канадською радою акредитації фармацевтичних програм (Canadian Council for Accreditation of Pharmacy Programs), організацією, яка відповідає за розробку і оцінювання освітніх стандартів у галузі фармацевтики [4, с. 13]. Стандарти розробляються у співпраці з освітянами у галузі фармацевтичної освіти, фармацевтами-практиками, роботодавцями та іншими зацікавленими особами, переглядаються та оновлюються регулярно у зв'язку з постійними змінами у фармацевтичній освіті та практиці роботи. Акредитаційний документ є основою для схвалення університету як такого, який може надати ступінь у фармацевтичній галузі. Всі програми підготовки передбачають мінімум 5 років вищої освіти перед отриманням ступеня бакалавру природничих наук з фармацевтики (Bachelor of Science (Pharm)) [2, с. 40].

Кожна школа (коледж, факультет або інститут) фармацевтики має свої особливості, специфіку, педагогічну філософію і методи навчання. Деякі використовують більш традиційні підходи до навчального процесу (блоковий), роблячи акцент на фундаментальних предметах, таких як фармацевтика, медична хімія, фармакологія на початкових роках навчання, з послідовними курсами клінічної медицини. Інші використовують «практико-орієнтовані» навчальні програми, які передбачають форму роботи у вигляді семінарів і практичних занять у малих групах, більш інтегровані навчальні програми з модульним підходом. Експериментальна освіта є обов'язковою складовою всіх навчальних планів і має місце впродовж усіх років навчання [3].

Сучасними важливими питаннями, які визначені як актуальні для канадської системи підготовки фармацевтів, є: удосконалення та оптимізація існуючих бакалаврських програм; залучення у канадську систему професійної освіти фармацевтичних кадрів з-за кордону; впровадження програм постійного професійного розвитку фармацевтів для «забезпечення країни якісними фармацевтичними кадрами»; жорсткий відбір і підготовка наступного покоління спеціалістів-фармацевтів.

Здійснене дослідження дає підстави стверджувати, що система професійної підготовки фармацевтів у Канаді є серйозною, науково-обґрунтованою, практико-орієнтованою. Фармацевтам у Канаді, згідно з даними соціологічних опитувань, довіряє населення, їхня роль у системі охорони здоров'я постійно зростає, а повноваження і сфера діяльності розширюються, пацієнти задоволені, а лікарі та інші працівники сфери охорони здоров'я відчують переваги розширення спектру діяльності фармацевтів. Така ситуація свідчить про ґрунтовну та раціональну систему підготовки відповідних фахівців у Канаді і заслуговує на увагу з метою запозичення її прогресивних ідей в освітній простір України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю / Л. Г. Кайдалова // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня. – Запоріжжя, 2011. – С. 2–5.
2. Austin Z. Continuous professional development and foreign trained health care professionals / Z. Austin. – Journal of Social and Administrative Pharmacy, 2003. – P. 40.
3. Canadian Council for Accreditation of Pharmacy Programs. Accreditation of Pharmacy Programs in Canada [Online resource]. – 2008. – Access mode: <http://www.ccapp-accredit.ca/>.
4. Johnson N., Roy M. Medication safety: leading by example? / N. Johnson, M. Roy // Canadian Pharmacists Journal, 137 (4). – 2006 – P. 13.
5. Kondro W. Canada's doctors assail pharmacist prescribing / W. Kondro // Canadian Medical Association Journal. – 2007. – P. 42–46.



Постригач Надія

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

СТРУКТУРА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Ключові слова: навчання впродовж життя, освіта дорослих, організаційна структура, формальна освіта, Грецька республіка.

Освіта дорослих в Україні розглядається як складова навчання впродовж життя з метою забезпечення професійного, особистісного розвитку та соціальної інтеграції дорослих. Ефективне її вирішення безпосередньо пов'язано із вивченням та адаптацією прогресивних елементів зарубіжного досвіду структурної організації освіти дорослих. Зокрема, система освіти та навчання Греції поділяється на два основних сектора. Перший - пов'язаний з формальною освітньою діяльністю, а другий - з діяльністю, включеною в освіту та навчання впродовж життя. Вони поділяються на три основні підсистеми:

1. Підсистема початкового професійного навчання. Головною інституцією планування та реалізації освітньої діяльності в цій підсистемі є ОЕЕК, під керівництвом Міністерства освіти, навчання впродовж усього життя та релігій (УПАМФ/УРЕРГН). В рамках Грецької національної системи професійної освіти та навчання було створено Організацію професійної освіти та підготовки (ОЕЕК), яка забезпечує формальну професійну освіту та навчання, відповідає за всі Інститути професійного навчання (ІЕК), які працюють в країні з 1992 року. Її діяльність здійснюється через мережу державних та приватних ІЕК. ОЕЕК також є Національним центром координації Europass та відповідає за надання всіх видів професійного навчання (початкового або додаткового), організацію та функціонування ІЕК, визначення навчального плану для державних та приватних ІЕК, а також моніторинг та контроль за приватними ІЕК.

2. Підсистема неперервного професійного навчання. Національний центр акредитації для неперервного професійного навчання (ЕКЕPIS) був заснований у 1997 році, який є національним органом, відповідальним за здійснення національного планування та конкретних заходів, разом із Спеціальними департаментами Міністерства праці та соціального забезпечення, через мережу державних і приватних професійних Центрів професійного навчання (КЕК). ЕКЕPIS є офіційною установою для розробки, впровадження та подальшої діяльності Національної системи сертифікації неперервної професійної підготовки в Греції; забезпечення – через процес сертифікації -, надання програм якості усіма постачальниками неперервної професійної підготовки в Греції. Цей процес включає в себе сертифікацію КЕК та Спеціальних центрів соціальної й професійної інтеграції для соціально виключених груп та окремих осіб, інструкторів у сфері професійної освіти й навчання, координаторів служб підтримки (SYU); а також Описи професійних профілів; Програми професійної підготовки; Знання, Навички та Компетентності.

3. Підсистема освіти та навчання впродовж життя для дорослих функціонує під керівництвом Генерального секретаріату освіти дорослих (GSAE). Крім того, Національний центр державного управління та місцевого самоврядування (EKDDA) функціонує під юрисдикцією Міністерства внутрішніх справ, основна місія якого полягає в покращенні організації, функціонування державного управління та місцевого самоврядування через освіту та неперервну підготовку державних службовців. EKDDA у співпраці з ADEDY (Конфедерація державних службовців) запроваджує сучасну систему підготовки, сертифікації та оцінки державних службовців. Приділяючи особливу увагу важливості децентралізації своєї діяльності, EKDDA заснував 12 Регіональних інститутів підготовки (PINEP) у відповідних адміністративних регіонах, таким чином охоплюючи місцеві потреби Греції. З 2005 року також функціонує Національна школа місцевого самоврядування (ESTA), відповідальна за освіту Виконавчого персоналу місцевого самоврядування. У Міністерстві праці та соціального забезпечення також функціонує OАED, основний орган для реалізації державної політики щодо зайнятості, яка розвиває щільну мережу служб зайнятості, а також консультативну та професійну орієнтацію через Центри сприяння зайнятості й Спеціалізованих радників з питань праці; реалізує програми підготовки працівників. Міністерство охорони здоров'я та соціальної солідарності забезпечує освітні програми, підвищення кваліфікації та спеціалізації для працівників охорони здоров'я через Національну школу громадського здоров'я. Міністерство сільського господарства через Організацію професійного навчання та зайнятості в аграрній сфері (OGEEKA) та Центри неперервної підготовки «DIMITRA» надають програми для фермерів та інших працівників різних професій в аграрному секторі. Нарешті, великі підприємства державного сектору (наприклад, Національна електрична компанія, Еллінська телекомунікаційна організація, Грецька пошта, Грецька залізниця та ін.), а також такі профспілкові організації, як Генеральна конфедерація робітників Греції та ADEDY пропонують різні освітні програми для своїх працівників [2, с. 8-9].

Під наглядом YΠAMΘ / YΠEPTH та GSSL у 1995 році був створений «Інститут неперервного навчання та освіти дорослих (IDEKE / IDEKE), метою якого є здійснення досліджень, надання інформації, розробка заходів з питань навчання дорослих. GSSL через IDEKE / IDEKE здійснює нагляд за такими структурами: 1) Школи другого шансу (ΣΔE / SCS). Міністерство освіти призначило IDEKE для створення 58 Шкіл другого шансу по всій країні, щоб запропонувати маргіналізованим молодим людям та дорослим можливість вийти на ринок праці. ΣΔE / SCS працюють з людьми віком старше 18 років, які не завершили дев'ятирічну обов'язкову освіту, і тому піддаються ризику соціальної ізоляції. Навчальний план є гнучким, що відповідає індивідуальним потребам молоді. Особлива увага приділяється придбанню базових кваліфікацій та розвитку особистісних навичок. 2) Центри освіти дорослих (KEE / AEC) - це проект, розроблений державою, з метою забезпечення базових навичок та потреб в ІКТ на місцевому рівні шляхом створення мережі центрів у всіх префектурах країни. KEE функціонують під егідою й контролем IDEKE, пропонуючи соціальні заходи; вони підтримуються публічним правом й місцевими органами влади, фінансуються Європейським соціальним фондом та грецькою державою. Їх завданням є

сприяння навчанню впродовж життя для всіх шляхом надання програм, які є емансипаторськими й доступними для всіх незалежно від віку, статі, расової, релігійної та сексуальної орієнтації. Учні КЕЕ заохочуються використовувати та передавати знання з власного досвіду та життя, що вважається важливим та позитивним аспектом їхньої освіти. 3) Батьківські школи пропонують цільові освітні послуги для соціально вразливих груп у сферах батьківського консультування, відносин школа-сім'я та медичної освіти. 4) Префектурні комітети народної освіти (NELE, 54 по всій Греції) є традиційною формою забезпечення освіти на регіональному рівні, пропонуючи громадянам 55 локалізованих навчальних програм, включаючи такі тематичні блоки, як культура та мистецтво, соціальна економіка та розвиток бізнесу, освіта громадян, програми для людей з обмеженими фізичними можливостями. Тривалість програми - до 75 год. NELE сприяє програмам Генерального Секретаріату навчання упродовж життя, створює державні служби місцевого самоврядування, під егідою Префектурного уряду. 5) Центр дистанційної освіти та навчання дорослих (КЕЕЕНАР) пропонує послуги з навчання впродовж життя з дуальним режимом забезпечення (викладання обличчям в обличчя- дистанційне навчання), з використанням сучасних ІКТ. 6) HERON - програма «Навчання дорослих для засвоєння базових навичок у сфері ІКТ» (2005-2006 рр.), спрямована на забезпечення громадян базовими навичками у сфері ІКТ. 7) ISIODOS - програма «Освіта фермерів для здійснення заходів у середньому та третинному секторі економіки», спрямована на вдосконалення знань та навичок фермерів, заохочення їх до здійснення підприємницької діяльності[1, с. 9-10]. Отже, аналіз структурної організації освіти дорослих у Греції свідчить про зв'язок сектора освіти дорослих з іншими структурами системи формальної освіти та взаємозв'язок з ринком праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Greece(March, 2011). – 15 p.
2. EAEA Country Report on Adult Education in Greece (Helsinki, 2011). – 17 p.



Рахімова Ольга

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ПРОБЛЕМА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ І ПРАКТИЦІ НІМЕЧЧИНИ

Ключові слова: полікультурність Німеччини, полікультурна освіта, європейська школа, іншомовна культура, студенти-мігранти.

У стратегічних законодавчих та освітніх документах нашої держави (Конституції України, законах «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти та ін.) декларуються принципи багатоетнічності та полікультурності, ставляться завдання, спрямовані на розвиток фундаментальної підготовки майбутнього вчителя на основі засвоєння духовної скарбниці українського народу, онтологічних, гностичних та аксіологічних компонентів цілісної полікультурної картини світу. У зв'язку з цим особливого значення набуває розвиток духовності майбутнього вчителя, що передбачає формування у нього духовних потреб, засвоєння універсальних духовних цінностей, орієнтованих на гуманістичні та демократичні ідеї. Цей процес пов'язаний з формуванням полікультурного світогляду, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. Відтак, проблеми полікультурної освіти стають у центрі наукової уваги багатьох дослідників. Останніми роками посилюється інтерес до проблеми полікультурності у контексті етнічного аспекту

(О.В. Антонюк, Р.І. Антонюк, М.А. Араджіоні, З.Р. Асанова, Т.О. Атрощенко, О.Г. Доморовська, В.Б. Євтух, Я.І. Журецький, Г.Г. Філіпчук та ін.). Вивчаються проблеми полікультурної освіти (Я.Г. Гулецька, О.В. Гукаленко, О.В. Давидов, Г.Д. Дмитрієв, В.В. Макаєва, Г.В. Міронова, Л.Р. Садикова, А.В. Сущенко та ін.).

Якісноно виїрівень взаємин між країнами змінив очікування від національних систем освіти і висунув до них ряд вимог із позицій міжнародного співробітництва. Відтак, актуальною постає проблема полікультурної підготовки студентів у зарубіжній педагогічній науці і практиці.

Реалізація сучасних освітніх цілей об'єктивно вимагає певного зближення національних систем освіти та вироблення її загальних принципів, що неможливо зробити без урахування їхнього полікультурного освітнього досвіду. Відтак, нині важливим є виявлення особливостей полікультурної освіти різних країн світу з тим, щоб скласти поліфонічну картину загального освітнього процесу, що дедалі більше набуває рис полікультурного освітнього середовища. Розглянемо деякі важливі особливості полікультурної підготовки студентів у педагогічній науці і практиці Німеччини.

Сучасна освіта Німеччини являє собою унікальну систему, педагогічний простір, у рамках якого відбувається не стільки територіальне возз'єднання, скільки духовний, світоглядний розвиток німецької нації. Дослідники (Н.В. Абашкіна, Н.Е. Воробйов, Л.П. Пуховська та ін.) вважають, що одним із пріоритетних завдань саме сьогодні є входження в «єдину європейську школу», однак при безумовному збереженні кращих національних традицій. [1] Як пріоритетні завдання були висунуті: «підтримка духовного, психічного і фізичного розвитку студентів; виховання самостійної особистості, здатної приймати рішення з урахуванням соціальної та політичної відповідальності; організація навчання студентів з урахуванням їх соціального і культурного досвіду». [2] Загалом, для педагогічної освіти Німеччини характерною є двофазовість: академічна фаза, присвячена теоретико-методичній підготовці вчителя, завершується складанням державного іспиту; друга – практична – фаза (практика-стажування як безпосередню викладацька робота). Серед ключових компетенцій, на які роблять ставку, наприклад, ВНЗ Німеччини (в тому числі й педагогічні), поряд із предметною, діяльнісно-дієвою, виділяють і компетентність володіння культурними нормами, іноземними мовами, а також соціальна компетентність. Якщо звернутися до аналізу змісту освітніх програм, то слід зазначити обов'язкове акцентування в них таких аспектів: реалій і культурно-історичних образів країни; глобальних універсальних феноменів, що мають загальнолюдський характер, вільний від національної, культурної та мовної специфіки; реалій і культурно-історичних зразків власної країни в контексті світового освітнього досвіду. Як стверджує М. Краул, формування професійної компетентності вчителя в німецькій системі освіти ґрунтується на розробці його кваліфікаційного профіля, що вміщує такі структурні компоненти: викладання, виховання, діагностику, оцінку, консультування, зростання кваліфікації. [4] Крім цього, майбутні вчителі іноземних мов, наприклад, обов'язково опановують іншомовну культуру як частину своєї професійної культури, при чому вивчається етнопсихологія народу – носія мови, етнопедогогіка, особливості національного характеру. Теорія та практика професійної підготовки вчителя в Німеччині спрямована на становлення його професійної індивідуальності та професійного саморозвитку. Зміст професійної підготовки вміщує і суттєві для проблеми нашого дослідження знання та вміння, спрямовані на формування готовності педагога до здійснення взаємодії: знання та розуміння міжособистісних стосунків; вміння розв'язувати конфлікти, вміння використовувати оптимальні і продуктивні для кожного вчителя засоби впливу і взаємодії зі школярами тощо. При цьому студенти обов'язково залучаються до порівняльного аналізу культурних традицій, до рефлексії реалій власної країни з позицій європейських сусідів, подолання стереотипів у розумінні та взаємодії з людьми різних культур і націй. Сучасна система університетської освіти в Німеччині, принципи якої історично сформувалися й істотно вплинули на становлення університетської освіти в різних регіонах світу, сама дивним чином об'єднала багато традицій, акумулюючи найбільш значні досягнення до власних національних потреб.

Проблема полікультурної освіти в Німеччині має надзвичайно велике значення для країни, тому що загальна кількість іноземців, що проживають у ній, перевищує 5 млн. чоловік. Термін «мігранти» широко розповсюджений у документах, що визначають загальноосвітню і соціальну політику держави. При цьому німецькі вчені (Г. Есингер, Г. Хайнрикс, Х. Тамм, Д. Пачель та ін.) вважають, що перебудова діяльності навчальних закладів, ВНЗ повинна проводитися з урахуванням полікультурної освіти і включати: орієнтацію освітньо-виховної роботи на «життєві ситуації» студентів; перехід до «відкритого планування»; апробацію технологій освіти з урахуванням особистісних різноманітних потреб і можливостей; введення білінгвізму й ін. Основний зміст полікультурності освіти студентів у Німеччині полягає в тому, що кожна людина хоче бути серйозно сприйнятою у своїй готовності та бажанні жити в мирі та злагоді з іншими людьми і для реалізації свого наміру потребує підтримки. Вивчення досвіду Німеччини в адаптації мігрантів корінної національності та надання їм підтримки й допомоги дозволяє виділити засади вирішення даної проблеми в країні: допомога і підтримка студентам-емігрантам реалізується на основі визначених принципів, що служать для реалізації функції соціальної допомоги в рамках загальної системи служб; надана допомога має відповідати конкретній ситуації; допомога вимушеним емігрантам може бути надана навіть і в тому випадку, якщо за нею не звертаються, і повинна виступати, зазвичай, як останній засіб, коли емігрант не в змозі допомогти собі сам; адаптація студентів-мігрантів здійснюється шляхом уведення німецької мови як рідної та німецької мови як другої мови навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна. – К.: Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Воробьев Н. Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии / Н. Е. Воробьев, Н. В. Иванова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 97.
3. Вульфсон Б. Л. Проблемы "европейского воспитания" / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 78.
4. Краул М. Роль педагогических дисциплин в подготовке учителей в Германии: «профессионализация» или «поливалентность»? [Электронный ресурс] / М. Краул // Ярославский педагогический вестник: электронный научно-методический журнал. – 2002. – № 2. – Режим доступа к журн.: <http://gw.yspu.yar.ru/vestnik/index.html>



Романюк Оксана

Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана
м. Київ, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В НІДЕРЛАНДАХ

Ключові слова: педагогічна освіта, заклад педагогічної освіти, навчальний план, стандарти освіти, педагогічна компетентність.

Нідерланди мають давні традиції формування професіоналізму педагогічних працівників. Перші відомі структуровані форми професійної педагогічної освіти з'явилися на початку XIX століття. Широка мережа курсів, яка надавала можливість отримати кваліфікацію вчителя загальноосвітньої школи, була заснована на початку XX століття. У 1970-х та 1980-х роках велика кількість педагогічних курсів та інститутів були об'єднані та введені в систему вищої освіти. Це призвело до створення єдиної системи педагогічної освіти в Нідерландах.

Протягом років спостерігається активне втручання уряду в розв'язання проблем педагогічної освіти, викликане особливою відповідальністю Міністерства освіти за якість освіти в голандському суспільстві. Оскільки ця якість значним чином пов'язана з викладацькою діяльністю, це пояснює наполегливий інтерес до педагогічної освіти, який знайшов відображення у чисельних ініціативах та інноваційних програмах, започаткованих урядом, що зосереджені на розвитку педагогічної майстерності.

Політика, що тісно пов'язана з підвищенням статусу професії педагога і передусім зменшенням професійної ізоляції викладачів, почала втілюватися в життя в 1993 році. Вагомими елементами цієї політики є:

- розробка професійних профілів для педагогів, що підкреслюють професіоналізм викладачів;
- розробка професійних дій для викладачів і стимулів для неперервного розвитку педагогічної майстерності;
- зосередження на викладанні як колективній професії і закладах освіти як навчальній спільноті;
- посилення привабливості професії шляхом підвищення заробітних плат;
- упровадження послідовної кадрової політики закладах педагогічної освіти;
- підтримка молодих викладачів шляхом перепланування педагогічної освіти з метою зменшити початкові практичні проблеми і запровадження програм вступу до педагогічної професії;
- зміцнення професії шляхом заснування професійних організацій, що беруть на себе відповідальність за педагогічну майстерність, розробляючи професійні стандарти та професійний реєстр.

Стосовно деяких з цих питань уже досягнуто значних якісних показників, у той час як вирішення інших питань тільки розпочинається.

Поступово з безпосереднім залученням викладачів були розроблені національні стандарти педагогічної компетентності викладачів. У 2004 році вступив у силу новий закон про педагогічну професію. Цей закон визначає мінімальні вимоги до викладачів: викладачі на всіх рівнях мають бути не тільки кваліфікованими, але й компетентними. Сім основних компетенцій були визначені для всіх викладачів. Ці вимоги до професійних компетенцій зосереджені на:

- компетентності міжособового спілкування, створення приємного, безпечного і ефективного середовища в аудиторії;
- умінні викладача підтримувати особистий розвиток студентів, зацікавлюючи їх, спонукаючи до самостійності та відповідальності, ефективно впливаючи на їхні думки й почуття;
- знанні предмету та методичній компетентності, що демонструє ґрунтовні знання предмету і відповідних методів викладання, включаючи знання педагогіки;
- організаційній компетентності у складанні навчальних планів, на яких ґрунтується навчання студентів;
- здатності співпрацювати з колегами і таким чином робити внесок у ефективну організацію роботи закладу освіти;
- здатності взаємодіяти з тими, хто також відіграє роль у житті студентів (батьками чи опікунами студентів, їхніми колегами з освітніх і молодіжних організацій);
- здатності викладача неперервно розвивати свою педагогічну майстерність [2].

Вимоги до компетенцій служать критеріями для програм педагогічної освіти, кадрової політики в закладах освіти і викладачів у їхньому постійному самовдосконаленні.

Нещодавно почали створюватися можливості для розвитку педагогічної майстерності шляхом запровадження професійних профілів на різних рівнях. Зараз усе ще ведеться робота по визначенню критеріїв, які можна використовувати для відбору та призначення викладачів різних рівнів.

Одним із критеріїв можна назвати кваліфікаційний рівень викладача. У сучасній системі педагогічної освіти Нідерландів розроблено нові магістерські програми з метою надати можливість викладачам стати експертами з високою методологічною культурою,

фундаментальною підготовкою у їхній первинній ролі викладачів предметників або викладачів, котрі працюють в аудиторії. Розробка цих магістерських програм відповідає бажанню значно підвищити якість роботи викладачів не шляхом доведення початкової педагогічної освіти до магістерського рівня, а стимулюючи викладачів отримувати ступінь магістра в процесі практичної діяльності. В цих магістерських програмах також викладені положення, які надають закладам освіти критерії для відбору викладачів на просування до вищих професійних позицій.

Розробка програм професійної освіти може відрізнятись відповідно до підходу та концепції навчання, що застосовуються в університетах, а також до фактичної структури навчального плану, в чому університетам надано автономії. Гарантія якості забезпечується через акредитації, що відбуваються кожні 6 років.

Зазначені нижче обставини мають сильний вплив на розвиток педагогічної освіти в Нідерландах:

1. Потреба в усуненні розбіжності між теоретичною моделлю і практикою.

Бажання зменшити «шок від практики» у молодих педагогів, стверджують науковці Верлооп Н. і Вуббелс Т., стала основою значних змін у реалізації цілей і завдань педагогічної освіти в Нідерландах [4, с. 26].

Дидактичний підхід у педагогічній освіті в Нідерландах може характеризуватися як «реалістичний підхід», спрямований на інтегрування відповідного теоретичного компоненту в структуру педагогічної освіти таким чином, щоб він мав тісний зв'язок з певними проблемами, які мають викладачі, коли вони починають свою практичну педагогічну діяльність [3].

Визначення основних компетенцій, що стосуються завдань і умов роботи викладачів, призвело до того, що навчальні цілі студентів закладів педагогічної освіти стали більш тісно пов'язаними з майбутньою професією. Підкреслюється важливість залучення майбутніх викладачів до автентичного та реалістичного навчально-виховного процесу [1].

Важливою обставиною є запровадження 6-місячної самостійної педагогічної практики на завершальній стадії навчання. За роботою студентів спостерігає керівник. Особлива роль такої практики полягає в тому, що, будучи дуже подібною до майбутньої професії, вона запроваджує «шок від практики» в навчальний план початкової педагогічної освіти, де надається підтримка з боку викладачів закладів педагогічної освіти та підготовлених наставників.

2. Потреба у зміцненні системи надання базових знань викладачам.

У Нідерландах спостерігається загальне занепокоєння рівнем якості знань, умінь і навичок. За останні декілька років це занепокоєння змінилося на критику якості підготовки викладачів. У засобах масової інформації зазначають, що національні комітети, студентські асоціації, інспекції ставлять під сумнів майстерність викладачів. За загальним враженням викладачам не вистачає вміння ефективно використовувати навчальний час, що є у їхньому розпорядженні. Часткову відповідальність за це несуть саме заклади педагогічної освіти. Як наслідок, уряд запровадив низку конкретних програм розвитку педагогічної майстерності, щоб забезпечити якість педагогічної освіти. Важливим елементом останніх створених програм розвитку педагогічної майстерності є зосередження на посиленні бази знань молодих викладачів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. and Wubbels, T. (2001). Linking Theory and Practice. The Pedagogy of Realistic Teacher Education. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
2. SBL (Association for the Professional Quality of Teachers) Competence Requirements for Teachers [Electronic source]. – Utrecht: SBL, 2006. – Mode of access: <http://www.lerarenweb.nl/lerarenweb-english.html?sbl&artikelen&100>
3. Snoek, M. et al. (2009). Teacher Quality in Europe: Comparing Formal Descriptions. Paper presented at the ATEE conference 2009, Mallorca, August 2009.

4. Verloop, N. and Wubbels, T. (2000). Some Major Developments in Teacher Education in the Netherlands and Their Relationship with International Trends. In: Willems, G. M. and Vengelters, W. (eds.), Trends in Dutch Teacher Education. Leuven Apeldoorn: VELON/Garant, p.19-32.



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

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ключові слова: державний стандарт, стандартизація освіти, шкільна фізична освіта.

В умовах сьогодення одним з пріоритетних напрямів розвитку і модернізації освітньої галузі багатьох країн є стандартизація. Її провідна передумова спричинена необхідністю створення у країні єдиного освітнього простору задля забезпечення відповідного рівня та якості загальної освіти, яку здобуває молодь в закладах освіти різних типів. Стандарти освіти є важливим елементом будь-якої національної системи освіти, тип якої визначається політичними, соціально-економічними умовами, традиціями певної країни.

Слід зазначити, державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти є основним регламентувальним документом, що визначає концептуальні підходи до організації навчання фізики в загальноосвітній школі. Напрямок стандартизації змісту шкільної фізичної освіти є домінуючим. Академік С. Гончаренко зазначав: «на основі стандарту шкільної фізичної освіти можуть розроблятися різні навчальні програми, створюватися різні підручники, навчальні посібники з реалізацією різних педагогічних концепцій та ідей. Стандарт дає змогу кожній школі формувати власну освітню програму з максимальним урахуванням інтересів і потреб дітей, які тут навчаються» [2, с. 2].

У контексті нашого дослідження особливий інтерес представляють розробки з питань реалізації компетентнісного підходу в навчанні фізики провідних методистів Молдови, Росії, України. У працях науковців цих країн обґрунтовуються дидактичні засади створення стандартів освітньої галузі «Природознавство», побудови сучасних дидактичних систем реалізації положень стандарту шкільної фізичної освіти. Освітні системи цих країн мають багато спільного в стандартизації шкільної фізичної освіти. Це пояснюється багаторічною уніфікованістю радянської системи загальної шкільної освіти. З іншого боку, в них є відмінні риси, що надають можливість об'єктивно оцінювати результативність освітніх процесів.

Отже, проаналізуємо особливості стандартизації шкільної фізичної освіти у вітчизняній та зарубіжній теорії і практиці навчання.

Саме у середині 1990-х рр. провідною тенденцією світової практики у трансформації системи навчання фізики у загальноосвітній школі стає стандартизація. Науковцями виокремлено два важливі напрями стандартизації: 1) орієнтація на стандарт шкільної фізичної освіти, як нормативний документ, що визначає вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів і випускників основної і старшої школи з фізики; 2) шкільний курикулум з фізики, орієнтований на загальні і ключові педагогічні цілі.

Варто зазначити, що реалізація першого напрямку здійснюється в освітніх системах Росії та України, що визначає спільність концептуальних підходів, орієнтованих на стандартизацію змісту шкільної фізичної освіти. Молдова, як й інші окремі європейські країни, в 1996 р. розпочала перехід від традиційних аналітичних програм до підготовки шкільного курикулуму з фізики (який одночасно є навчальним планом, програмою і

рекомендаціями вчителю з їх виконання). У контексті курикулярної реформи дидактами Молдови напрацьовано змістовний матеріал щодо модернізації шкільної фізичної освіти.

В Україні у 2004 р. був затверджений Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, який визначив загальні вимоги до учнів і випускників основної і старшої школи; основні змістові лінії освітньої галузі «Природознавство» та базові вимоги до оволодіння її змістом. Фізика, як обов'язковий предмет, увійшла до освітньої галузі «Природознавство». Розроблення фізичної компоненти цієї освітньої галузі стало результатом багаторічної наполегливої праці відомих вітчизняних дидактів фізики: О. Бугайова, С. Гончаренка, Є. Коршака, О. Ляшенка, М. Мартинюка, М. Шута.

Наголосимо, що реалізація положень Державного стандарту закладалася через формування системи вимог щодо засвоєння змісту навчання фізики, раціональне співвідношення обсягу вимог і мінімуму змісту. Стандарт шкільної фізичної освіти визначає обов'язковий для вивчення всіма учнями зміст курсу фізики у вигляді переліку найважливіших знань, умінь та навичок, максимальний обсяг навчального навантаження учнів і вимоги до рівня засвоєння ними обов'язкових знань, умінь і навичок [2, с. 2]. Вимоги систематизовано відповідно до видів діяльності, що ускладнюються. В освітньому стандарті України представлено рубрики «Уявлення», «Знання», «Уміння». Натомість у російському стандарті це рубрики: «Знати/розуміти», «Уміти», «Застосовувати набуті знання і уміння».

Зазначимо, важливою особливістю нової редакції (2011) Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України стало визначення особистісно орієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів як основних принципів загальної середньої освіти, необхідність їх реалізації в освітніх галузях і відображення в результативних складових змісту освіти.

У вітчизняному освітньому стандарті наукова компетентність трансформована в природничо-наукову, враховуючи важливе значення, яке відводиться освітній галузі «Природознавство». Стандарт визначає основною метою цієї освітньої галузі формування природничо-наукової компетентності як базової, якій відповідають предметні компетентності, як обов'язковій складовій загальної культури особистості і розвитку її творчого потенціалу [1]. Компетентнісний підхід реалізується через систему вимог відносно оволодіння чітко певним мінімумом змісту навчання фізики. Основними категоріями, які відповідають рівням засвоєння змісту, є знання (розуміння), уміння, застосування отриманих знань і умінь для вирішення практичних завдань.

У російській дидактиці компетентність визначається як готовність (здатність) учня використати засвоєні знання, навчальні уміння і навички, а також способи діяльності в житті для вирішення практичних і теоретичних завдань [1]. Розроблено перелік ключових освітніх компетенцій на основі основних цілей загальної освіти, структурного представлення досвіду особистості, основних видів навчально-пізнавальної діяльності учня, які дозволяють йому опанувати соціальний досвід, отримувати навички практичної діяльності. Він включає ціннісно-смыслову, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформаційну, соціально-трудова, особистісну компетенції.

Особливість діючого курикулуму з фізики в республіці Молдова полягає у розмежуванні освітніх цілей. Виходячи з типології компетенцій на рівні освітньої установи виокремлено загальні (визначають кінцеві результати освіти), міждисциплінарні (віднесені до декількох освітніх предметів або до однієї курикулярної галузі), специфічні компетенції (належать до того чи іншого навчального предмета) і субкомпетенції (розглядаються компонентами специфічних компетенцій) [3, с. 19].

Отже, на основі порівняльного аналізу різних підходів щодо вирішення проблеми стандартизації шкільної фізичної освіти з'ясовано, що стандарт шкільної фізичної освіти залишається основним нормуючим документом як при традиційній (для вітчизняної та пострадянських освітніх систем) організації, так і в структурі курикулуму, як основного регламентувального документу з навчання фізики в європейських країнах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головка М.В. Розвиток теоретико-методологічних та методичних засад державного стандарту шкільної фізичної освіти. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. Винниченка. – Вип. 2 (108). – Сер.: Педагогічні науки. – 2012.– С. 22-28.
2. Гончаренко С., Волков В. та ін. Стандарт шкільної фізичної освіти // Фізика та астрономія в школі. – 1997. – № 2. – С. 2-8.
3. Физика. Астрономия. Методический гид лицеев с русским языком обучения / И.Ботгрос, В.Боканча, В.Чувага [и др.]; ред.: Е.Боканча. – К.: Cartier, 2010 (F.E. – P. «Тірогр. Centr.»). – 112 р.

Теренко Олена

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

ФУНКЦІЇ АНДРАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ

Ключові слова: освіта дорослих, андрагогічний персонал, ключові функції педагога.

Відомий дослідник М. Ноулз дотримувався думки, що освіта дорослих має бути націлена на підготовку андрагогів. Однак в той же час педагог акцентував увагу на диверсифікованості наповнення категорії «андрагог», яка об'єднує фахівців різних сфер діяльності та напрямів підготовки. Дослідник звертав увагу на підвищення рівня актуальності підготовки андрагогів для розробки та впровадження програм освіти дорослих [3].

Професійна підготовка та діяльність педагогів у сфері освіти дорослих передбачає низку споріднених категорій, а саме, педагог, педагог для дорослих, спеціаліст-практик, консультант, експерт, ментор.

Ключовою функцією педагога для дорослих є надання освітніх послуг дорослим. Педагог для дорослих повинен мати спеціальну підготовку та володіння проблемами системи освіти дорослих. Однак андрагог та учень є рівнозначними суб'єктами навчального процесу. Андрагог надає освітні послуги у галузях формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Андрагог тлумачиться як спеціаліст у сфері навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної та колекційної роботи. Андрагог також може бути назвою фахівців, зміст професійної діяльності яких пов'язаний з освітою дорослих [2].

Фахівці-андрагоги переважно займають наступні посади викладач-андрагог, консультант, експерт, тьютор, науковець, працівник управління, методист, інспектор, соціальний працівник [1].

Педагог визначається як суб'єкт, що докладає цілеспрямовані зусилля для розвитку вмінь, здобуття знань та зміни ставлення до оточуючих. Діяльність вихователя направлена на виховання дітей, молоді та дорослих та має відповідну кваліфікацію. Поняття педагог, вчитель та вихователь застосовуються при навчанні та вихованні представників різних вікових категорій.

Викладач розглядається як фахівець у сфері освіти дорослих, який здійснює викладацьку діяльність у вищих і професійних навчальних закладах та не потребує наукового ступеня та вченого звання. Помічником викладача в американських університетах працює аспірант або студент старших курсів, який проводить навчальні заняття зі студентами. Професор є викладачем університету або коледжу, що обіймає найвищу посаду. Науковий керівник допомагає студенту у написанні наукової роботи та контролює хід його навчання.

Професорсько-викладацький склад передбачає штатних працівників, які постійно працюють у навчальних закладах. Штатний працівник розглядається як суб'єкт, який здійснює викладання, адміністрування, керівництво, координацію, розробку програм, проведення досліджень у сфері освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десятов Т. Основні поняття андрагогіки та функції викладача-андрагога / Т. Десятов // професійне становлення особистості. – 2013. №2 – С. 13-19.
2. Лукянова Л. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Лукянова Л. – Київ, 2014. – 108 с.
3. Knowles M. The making of an adult educator: an autobiographical journey / M. Knowles. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989. – 211p.
4. Merriam S. The profession and Practice of adult educator / S. Merriam. – San Francisco: Jossey-Bass, 2007. – 375 p.



Товканець Ганна
Мукачівський державний університет,
м. Мукачево, Україна

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Ключові слова: освіта, стратегія, Чеська Республіка.

Освіта має значний вплив на формування особистості людини та суспільства загалом. Сучасне розуміння значення освіти полягає в тому, що освіта, зокрема вища освіта, є чинником не тільки знань, навичок, розвитку здібностей випускників, але значно підвищує статусний рівень людини та конкурентоспроможність на ринку праці.

Стратегія розвитку чеської освіти спрямована на покращення результатів та мотивацію дітей, учнів та студентів як їх загальну мету на всіх рівнях освітньої.

Система освіти загалом повинна забезпечити: створення безпечного і стимулюючого середовища та мотивації дітей, учнів, студентів та інших учасників освітнього процесу; створення можливостей для раннього виховання та раннього втручання, зокрема, заохочення участі дітей з неблагополучних сімей та дітей етнічних меншин до навчання у дошкільних закладах; забезпечення принципу доступності та взаємодії різних рівнів шкіл для всіх соціальних груп; сприяння індивідуальній інтеграції дітей, учнів та студентів з особливими освітніми потребами, запобігання ранньому завершенню навчання та попередження ризику невдач у школі через консультативну освітню мережу, підтримка методів оцінки, орієнтованих на індивідуальне відстеження прогресу кожного учня, сприяння рівним можливостям переходу на середню та вищу освіту, створення умов для розвитку неперервної освіти

Стратегія розвитку освіти в Чеській Республіці визначає три взаємопов'язані пріоритети: зменшення нерівності в освіті, сприяння якісному викладанню, відповідальне та ефективне керівництво системою освіти.

Науково-порівняльний аналіз досліджень та підходів до розвитку сучасної освіти в Чеській Республіці дає підстави сформулювати основні завдання, визначені як пріоритетні для майбутніх десятиліть:

- ефективного інтегрування учнів до навчальної діяльності;
- підтримка відкритого доступу до різноманітних програм вищої освіти;
- створення умов для успішної адаптації на ринку праці;
- сприяння доступності та якості неперервної освіти;

- індивідуалізація пропозицій консалтингових послуг;
- оновлення та підвищення якості педагогічної освіти;
- запровадження системи кар'єрного зростання для вчителів та поліпшення умов їх праці;
- посилення уваги до подальшої освіти та методологічної підтримки педагогічного та управлінського персоналу;
- актуалізація якості вищої освіти;
- оновлення рейтингової системи навчальної діяльності на рівні загальної та вищої освіти;
- модернізація системи оцінювання [1].

Перспективами розвитку освіти в Чеській Республіці є формування гармонійної моделі державно-громадського управління, метою якої є забезпечення доступу до освіти всіх громадян країни, незалежно від політичних релігійних вподобань та освітніх потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf



Товканець Оксана

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

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯК ПРІОРИТЕТ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Ключові слова: освітня політика, управління, європейські країни.

Світовій і українській освітянським практикам притаманний постійний пошук ефективної системи управління освітою, оскільки це є однією з гарантій ефективного досягнення освітнього рівня громадян, адекватного реальним потребам розвитку держави. Управління здійснюється у вигляді стратегічних програм певних заходів, потреба в яких виникає внаслідок необхідності суттєво змінити усталений досвід, що вичерпав свій потенціал і припинив давати очікуваний ефект. Орієнтація на забезпечення довгострокового успіху навчальних закладів різних рівнів освіти в мінливих умовах зовнішнього середовища обґрунтовує перехід до впровадження принципів управління як одного з найбільш перспективних управлінських нововведень в освіті. Суть освітньої політики полягає в тому, щоб відповісти на питання про те, як вона повинна бути організована та як розвинена система освіти буде сприяти розвитку суспільства, демократичного врядування, адаптації людини у мінливому світі та конкурентоспроможності держави.

Концептуальні засади теорії управління стали предметом праць вчених І. Альтшулера, П. Друкера, Г. Мінцберга, А. Томпсона, О. Чапрак, М. Шифріна, зокрема вітчизняних вчених – В.Базелюка, Т.Бойченко, В. Вознюка, Л.Забродської, В.Маслова, В. Олійника, Л. Довгань, Л.Скібіцької та інших.

Науковці засвідчують, що типовими є такі організаційні завдання управління освітніми змінами:

а) формування політичної динаміки на підтримку змін через залучення впливових учасників у процес зміни, швидке формування стилю лідерства, орієнтованого на зміни;

б) умотивованість на зміни, що передбачає заходи щодо широкого залучення співробітників до планування перетворень, чітке окреслення цілей змін та бажаних результатів, подання їх співробітникам у зрозумілій формі, що системно зрощує довіру,

взаємну відповідальність у колективі, надає час для відмежування від старого й осмислення нового.

в) ефективний контроль над процесом змін, що передбачає структурну гармонію у функціонуванні компонентів організації та напрямів організаційної діяльності у ході впровадження змін; наділення конкретних співробітників управлінськими повноваженнями; створення організаційних структур на підтримку змін; формування системи зворотного зв'язку (опитувальні листи, формальні й неформальні інтерв'ю) [1].

На основі вивчення нормативних документів, цільових програм та літературних джерел [3-6] можна визначити основні стратегічні завдання розвитку управління освітою в країнах Європейського Союзу.

1. Відповідальне та ефективне керівництво системою освіти. Розширення шкільної автономії призвело до збільшення відповідальності шкіл, а також непропорційне переведення обов'язків на рівень школи без достатньої підготовки та підтримки директорів та інших керівників [2], що стало результатом децентралізації регіональної освіти та муніципального самоврядування (передача компетенцій з центрального рівня державного управління на регіональний рівень).

2. Зміцнення елементів стратегічного управління в освітній політиці та підготовці фахівців у сфері управління освітою. Передача компетенцій щодо прийняття рішень з центрального рівня державної адміністрації на регіональний та муніципальний рівні самоврядування є найбільш значущою зміною системи освіти з точки зору її управління і в той же час є визначальною сферою, яка потребує втручання для зміцнення принципів стратегічного управління на всіх рівнях.

Стратегія повинна бути безпосередньо пов'язана зі змінами в управлінні системою та спрямована на зміцнення її потенціалу й підвищення ефективності система комунікації та відповідної координації освітньої політики. Освіта є однією зі сфер, в яких будь-які системні зміни можуть відбутися лише в досить стабільних умовах.

3. Розробка національних систем моніторингу для вимірювання всіх важливих освітніх результатів через вибіркові опитування та інші інструменти, через визначення професійних рамок та програм підготовки фахівців з освітнього менеджменту

4. Покращення інформаційного забезпечення та розвиток досліджень в галузі освіти, що передбачає забезпечення кращої доступності баз даних для всіх суб'єктів у всіх типах і формах освіти, поліпшення координації системи НДДКР у сфері освіти та чіткого визначення її пріоритетів, з тим щоб можна було систематично вивчати ключові аспекти освітньої системи, розробки інструментів, необхідних для її подальшого розвитку.

5. Посилення якості оцінювання системи освіти, використання інформаційних даних для комплексної оцінки виконання заздалегідь визначених цілей розвитку системи освіти на основі міжнародних звітів, регулярних національних та міжнародних (PISA, PIAAC, PIRLS, TIMSS тощо), опитувань, розробка та запровадження механізмів регулярного збору на національному рівні репрезентативних даних про освітні результати.

6. Покращення зв'язку між учасниками освіти, включаючи широку громадськість, батьків, соціальних партнерів, засновників освітніх установ, представників регіональних мереж або об'єднань шкіл, представників місцевих органів влади та професійних політиків, створення платформ для спілкування між школами та роботодавцями; приділення більшої уваги систематичному, відкритому і зрозумілому інформуванню, підготовці та впровадженню заходів освітньої політики.

Система освіти є складною, цілісною соціальною системою, у якій відбуваються взаємозумовлені процеси – педагогічні, психологічні, економічні тощо. Тому сутність управління освітою – діяльність, спрямована на створення педагогічних, соціальних, кадрових, правових, організаційних, матеріально-фінансових та інших умов, які потрібні для нормального функціонування і розвитку галузі та реалізації її мети.

ЛІТЕРАТУРА

1. Семенець-Орлова І.А. Стратегічне управління як системний засіб управління освітніми змінами / І.А. Семенець-Орлова // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/tpdu/2015-3/doc/1/08.pdf>
2. OECD: Education Policy Outlook: Czech Republic (Paris, 2013) // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.oecd.org/czech>
3. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
4. Návrh stratégie rozvoja slovenského vysokého školstva // [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://www.ozpsav.sk/files/rozvoj%20vs_ozpsav_2017.pdf
5. Национална стратегия за младежта (2012 – 2020) // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://mpes.government.bg/Documents/Documents/Strategii/strategy_youth_2012-2020.pdf
6. Strategija razvoja Slovenije 2030 // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.svrk.gov.si>

Фалик Галина

ВНКЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства
та лабораторної медицини імені Андрія Крупинського»
м. Львів, Україна

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФІЗІОТЕРАПЕВТІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: акредитація, публічне адміністрування, освітня програма, стандарти, компетенції.

Професійна підготовка фізіотерапевтів у Великій Британії належить до галузі знань «Охорона здоров'я» і здійснюється в межах освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів 35 університетів.

На основі вивчення основних положень британських стандартів визначено два блоки основних вимог: до рівня професійної кваліфікації фізіотерапевтів та організації їхньої підготовки в університеті. Перший блок вимог містить дві групи: вимоги до професійної компетентності (знання, розуміння і навички для виконання оздоровчої, профілактичної, діагностичної, лікувальної та реабілітаційної діяльності) та вимоги до особистісних якостей (інтерес до професії, відповідальність, цілеспрямованість, працездатність, самоконтроль, самокритичність, високий рівень креативності та професійної самосвідомості, стресостійкість, фізична витривалість і потреба в здоров'язбереженні, комунікативні якості тощо). Другий блок вимог містить дві групи: вимоги до провадження освітньої діяльності університету (реалізація процедур забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій; наявність ефективних механізмів підтвердження, оцінювання й моніторингу програм і кваліфікацій; відповідність структури кваліфікацій європейському кадастру кваліфікацій і професій; наявність ефективних механізмів підвищення кваліфікації викладачів; відповідність професійним стандартам); вимоги до процесу організації навчання: (вимоги до вступу, змісту і структури освітніх програм (відповідність потребам соціуму, особистості та ринку праці, орієнтація на наукові досягнення, професійна спрямованість, раціональне поєднання теорії і практики, модульність, варіативність, гнучкість), методів навчання (диверсифікація тестів і сертифікація), форм контролю (кваліфікаційна робота, дисертація), навчально-методичного забезпечення, організації клінічної практики).

З'ясовано, що розробка і впровадження освітніх програм підготовки фізіотерапевтів у Великій Британії є компетенцією університетів, базується на особистісно орієнтованому, компетентнісному, міждисциплінарному та практико-орієнтованому підходах і охоплює етап підготовки (грунтовне вивчення потреб ринку праці, врахування думки роботодавців і

науковців, планування розвитку державного і приватного сектора охорони здоров'я, визначення потреб та інтересів студентів щодо організації навчального процесу, добору навчального матеріалу, методів навчання), етап розробки освітніх програм (формулювання мети програми, очікувані результати навчання (знання, розуміння і навички), підготовка науково-методичних матеріалів, вибір методів навчання, форм контролю) і етап упровадження освітніх програм (реалізація, моніторинг, удосконалення програми та її структурних компонентів).

Здійснений аналіз змісту освітніх програм професійної підготовки фізіотерапевтів показав, що навчання за освітнім рівнем «бакалавр» має академічне та практико-орієнтоване спрямування, є фундаментальним підґрунтям для практичної діяльності і передбачає завершений та незавершений цикли. Виявлено, що навчальні плани університетів схожі і відрізняються лише варіативною частиною, а основу формування професійної компетентності фізіотерапевтів складають блоки природничо-наукових, прикладних, клінічних, соціальних дисциплін; методи наукових досліджень; клінічна практика.



Фурсенко Тетяна

ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

м. Київ, Україна

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗДІЙСНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АКТУАРІЇВ У КАНАДІ ТА УКРАЇНІ

Ключові слова: актуарії, професійна освіта,
Канада, Україна

Здійснений аналіз системи підготовки актуаріїв в Україні виявив ряд суперечностей між: потребами українського страхового ринку, його нормативно-правовою базою та кількістю актуаріїв, якими його на сьогодні здатна забезпечити вітчизняна освітня система; світовими вимогами до рівня кваліфікації таких фахівців та їх недостатнім врахуванням у вітчизняній практиці; недосконалістю науково-методичного, змістового та технологічного компоненту освітньої підготовки цих фахівців та значною суспільною відповідальністю актуаріїв за якість надання своїх послуг; фінансовим становищем українських громадян та значною вартістю отримання членства у провідних професійних об'єднаннях; потребою в комплексному аналізі зарубіжних ідей професійної підготовки актуаріїв та відсутністю його ґрунтового вивчення, систематизації та впровадження в українську теорію та методику професійної освіти.

Проведене дослідження системи професійної підготовки актуаріїв у Канаді показало, що у найзагальніших рисах вітчизняна практика дещо схожа на ситуацію у загаданій північноамериканській країні. Ці спільні риси можна систематизувати наступним чином: відсутність монополії університетів на підготовку фахівців з актуарної справи; наявність регулятора надання освітніх послуг, що є чутливим до потреб суспільства та ринку та реагує, «спідлаштовує» вимоги до ЗУНК актуаріїв відповідним чином; відсутність власної системи іспитів, проходження яких забезпечувало б визнання міжнародної кваліфікації актуарія та необхідність співпраці з іноземними партнерами; прагнення зміцнити та в певних аспектах і створити національну систему підготовки цих фахівців. Тому проведений аналіз системи підготовки актуаріїв саме у Канаді видається особливо цінним, оскільки використання канадського досвіду для вироблення основних напрямів удосконалення професійної підготовки актуаріїв дозволить більш повно врахувати зазначені вище особливості та слугуватиме чудовим прикладом прогресивного розвитку в обставинах подібних вихідних умов.

Проаналізовані ідеї, що лежать в основі підготовки актуаріїв у Канаді дозволяють виокремити ряд рис, що позитивно відрізняють канадські стандарти від українського підходу:

- наявність професійного об'єднання, що засноване фахівцями-актуаріями, котре має повноваження встановлення кваліфікаційних вимог та освітніх стандартів, які зорієнтовані на практичну цінність набутих знань та умінь та врахування специфіки здійснення професійної діяльності при підготовці таких спеціалістів найповнішим чином;

- дворівневість (наявність двох типів кваліфікацій: асоційоване та повне членство, що у найзагальніших рисах можна представити як аналог вітчизняних базової та повної вищої освіти в системі підготовки, скажімо, юристів, економістів, інженерів тощо) та системний підхід (акредитовані університети, CIA, CAS та SOA – є тісно взаємопов'язаними елементами що функціонують зокрема і для забезпечення потреб канадського ринку в кваліфікованих актуаріях);

- автономність закладів вищої освіти Канади від держави;

- наявність механізму акредитації університетських програм з актуарної науки місцевим професійним об'єднанням, що надається на основі аналізу навчальних програм, професорсько-викладацького складу та встановлення вимог до рівня успішності студентів. Такий підхід забезпечує якість надання якісних освітніх послуг;

- посилення ролі університетської освіти – високі показники успішності з курсів, котрі є еквівалентами базових професійних іспитів та проводяться в акредитованих університетах Канади, розцінюються рядом світових професійних об'єднань як аналоги останніх, звільняючи тих, хто навчаються від необхідності повторного складання випробувань та сприяють популяризації актуарних університетських програм, що безумовно надають більш ґрунтовну підготовку до складання подальших іспитів та формування належних знань, умінь та навичок в порівнянні з економічними чи технічними програмами;

- домінуюча частка вибіркових дисциплін в університетських навчальних планах: професійно орієнтованих та вільного вибору, що є проявом принципу індивідуальної значущості навчання;

- наявність жорстких нормативів годин, що канадські актуарії мають витратити на постійний професійний розвиток – підвищення кваліфікації, що є вимогою професії, адже умови діяльності актуаріїв постійно змінюються;

- наявність Кодексу нормативів етики для слухачів та учасників будь-яких форм навчальних занять у рамках освітньої системи КІА, що попереджає академічну не доброчесність;

- можливість отримання статусу дипломованого актуарія з підприємницьких ризиків у місцевому професійному об'єднанні;

- всебічний розвиток особистості актуарія – концентрація не лише на математичній та статистичній обізнаності, а й на комунікативних навичках – з цією метою CAS, SOA та CIA проводять відповідні семінари;

- розвиненість англійської компетенції. Так як одна з двох державних мов – англійська, відповідно для більшості осіб вона є рідною, що значно спрощує процес набуття кваліфікації актуарія – всі навчальні матеріали, навчальні програми та власне іспити SOA та CAS представлені англійською мовою;

- світове визнання статусу повного чи асоційованого члена КІА як підтвердження високого рівня кваліфікації.

Серед недоліків вітчизняної системи підготовки актуаріїв можна виділити наступні:

- незначна кількість університетів, що здійснюють підготовку за програмою «актуарна та фінансова математика»;

- недостатній рівень іншомовної підготовки студентів, адже остання слугує засобом набуття знань та умінь за світовими стандартами;

- недостатнє співвідношення змісту навчання з практичною діяльністю майбутніх актуаріїв;

- значна переваженість українських студентів у ВНЗ;

- невизнання світовою актуарною спільнотою українських стандартів набуття відповідної кваліфікації.

Позитивні тенденції у підготовці українських актуаріїв полягають у наступному:

- наявність досить розвиненої нормативно-правової бази, галузевих стандартів, котрі регулюють діяльність та підготовку актуаріїв;
- наявність асоційованого членства у Міжнародній актуарій асоціації;
- співпраця з Британським інститутом актуаріїв (Київський екзаменаційний центр Британського інституту та факультету актуаріїв, що пропонує можливість скласти іспити за британською системою на базі Британської Ради);
- процес розбудови національної системи актуарної кваліфікації – запровадження свідоцтва Нацкомфінпослуг.

Таким чином, ряд важливих кроків на шляху до створення умов для здійснення підготовки кваліфікованих актуаріїв в Україні вже було зроблено, хоча вітчизняна система все ще потребує значного вдосконалення. Одним з найперспективніших напрямків для подальших порівняльно-педагогічних досліджень видається вивчення можливостей використання канадського досвіду підготовки майбутніх актуаріїв для модернізації української системи професійної освіти цих фахівців.



Чистякова Ірина

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

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Ключові слова: педагогічна освіта, університетська освіта, модель педагогічної освіти, модель університетської освіти, Західна Європа.

Аналіз розвитку освітніх систем країн Західної Європи в останні десятиліття ХХ–початку ХХІ століття дозволяє стверджувати, що даний етап є епохою глобального реформування освіти на світовому рівні. Спостерігається інтернаціональна уніфікація національних освітніх стандартів, диверсифікація освітніх моделей, вдосконалення технологій навчання. Разом із тим кожна з націй прагне збагатити свій історично напрацьований освітній потенціал, активно вивчаючи інноваційний досвід організації та змісту освіти інших країн.

Зауважимо, що в новій парадигмі професійна освіта займає центральне місце, оскільки саме на цей сектор освіти покладено завдання надання всім громадянам можливостей освоїти необхідні вміння й компетенції. До того ж, наголосимо на тому, що при цьому особлива увага приділяється розширенню доступу до професійної освіти для бідних верств населення й соціально незахищених груп, а також для тих, хто до цього не мав можливості отримати освіту. Протягом багатьох століть склалися та продовжують складатися різні форми організації вищої школи.

Вважаємо за необхідне зазначити, що існують різні моделі університетської освіти. Так, П. Блум, Р. Ганьє, Б. Скіннер та інші пропонують раціоналістичну модель університетської освіти. Вона спрямована на вирішення задач передачі-засвоєння тільки тих культурних цінностей, знань, умінь і навичок, які дозволяють молодій людині безболісно вписатися в існуючі суспільні структури, отримати адаптивний «поведінковий репертуар», який потрібен для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм. А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс та інші висувають феноменологічну модель університетської освіти, яка зорієнтована на врахування індивідуальних особливостей кожного зі студентів та базується на персональному ставленні, врахуванні індивідуальних психолого-педагогічних

відмінностей студентів за формами навчання та власним темпом засвоєння знань. Останнім часом досить відомою стала Паризька модель, де університет утворювали магістри, а студенти були лише членами університету. Свій подальший розвиток ця модель університетської освіти отримала в таких формах: модель на основі факультетів (об'єднання викладачів за дисциплінами, а навчання зорієнтовано на підготовку фахівців); Оксфордська модель (колегіальний або тьюторський тип університетів, де навчання зорієнтовано на підготовку універсалів); модель «коледж-університет» (поєднання централізованого навчання із системою коледжів); модель «семінарія-університет» (навчання зорієнтовано на підготовку майбутніх філософів і теологів); модель «університет-фірма» (базується на короткострокових цілях вищої освіти); модель університет-суспільство (базується на довгострокових цілях вищої освіти [1]).

Л. Бернар, Ж. Гудлет, П. Гудман, Ф. Клейн, Дж. Холт та інші розглядають неінституціональну модель університетської освіти, яка зорієнтована на надання освітніх послуг поза традиційних соціальних інституцій, якими є університет. Ідеться про Internet і різні форми дистанційної освіти, відкриті університети, різноманітні літні школи та інші форми організації освітнього процесу. Цікавою є білінгвістична модель в організації освітнього процесу, яка дозволяє задовольнити потребу в забезпеченні якісної освіти у місті, країні з традиційно існуючими двома культурами [1].

Щодо педагогічної освіти на сучасному етапі розвитку суспільства в Західній Європі функціонують, розвиваються та взаємодіють чотири провідних теоретико-методологічних напрями педагогічної освіти: традиційно-академічний, технологічний, індивідуалістичний і дослідницько-орієнтований. Зазначені напрями відображають основні ідеї, сутність і цілі навчання, а також педагогічну діяльність учителя, які формують і втілюють на практиці цілісні моделі педагогічної освіти, системи підготовки вчителів і підвищення кваліфікації працюючих педагогів. Коротко охарактеризуємо їх.

Традиційно-академічний напрям несе в собі ідеали інтелектуальної підготовки студентів – майбутніх учителів. Технологічний напрям передбачає підготовку вчителя-практика, учителя-виконавця, де увага акцентується на технологічних знаннях, якими вчитель користується як робочим «інструментом». Аналіз наукових розвідок з досліджуваного питання дає змогу дійти висновку про те, що найбільш поширеним останнім часом стало особистісне спрямування, у якому виокремлюється дві парадигми – індивідуалістична й дослідницько-орієнтована. Відтак, особистісний напрям філософії освіти – це спадщина ідей «вільної» освіти та традицій гуманістичної педагогіки, основним постулатом якої вважається не те, «що» засвоїв студент, а «які» цілі й завдання він поставив перед собою в процесі навчання. Індивідуалістичний напрям розуміє педагогічну освіту як процес розвитку особливості вчителя, становлення його «Я» в професії. Дослідницько-орієнтований напрям ставить за мету розвиток розумових здібностей та інтелектуального базису студентів – майбутніх учителів як основу для професійного розвитку.

Результати нових наукових досліджень доводять, щов межах розглянутих напрямів з'явилася ціла низка нових концепцій і підходів, які збагатили теоретико-методологічні основи педагогічної освіти. До них належать: концепція рефлексуючого вчителя-практика (П. Хьорст); концепція базового педагогічної освіти, яка спрямована на практичне теоретизування (Д. Макінтур); концепція бази знань учителя (Л. Шульман); концепція рефлексивної учительської підготовки (Д. Лістон, К. Зейшнер); дослідження професійного розвитку вчителя (Л. Крімер-Хейон, М. Галтон, В. Дойлі, Г. Пондер, М. Фулан, А. Харгрівс); дослідження професійної компетентності вчителя (М. Кеннеді) та інші.

Погоджуємося з Н. Погребняк у тому, що на сучасному етапі розвитку вищої освіти кожна країна планомірно упроваджує власну модель відновлення педагогічної освіти. Реформи вищої педагогічної освіти в країнах Західної Європи, крім структурної перебудови зачепили питання змісту програм, розподіл навчального часу з урахуванням наукової діяльності студентів [1].

Отже, національні системи педагогічної підготовки в Західній Європі є оригінальними системами зі своїми власними організаційними структурами, формами і змістом, які обумовлені специфічними рисами їх історичного розвитку та пріоритетами нагальних

проблем сучасності. Основні фактори, що передбачають різноманітність і особливості національних систем і моделей професійної підготовки вчителів, одночасно ведуть до загальних тенденцій розвитку педагогічної освіти в країнах Західної Європи – це відповідний історичний, політичний і соціальний контексти; особливості культурно-національних традицій, поглядів на вчителя, його статус, роль, компетентність і професійні функції; сучасні педагогічні ідеї інтеграції, професіоналізації, фундаменталізації, універсалізації тощо

ЛІТЕРАТУРА

1. Погребняк, Н. М. (2013). Вища університетська освіта за кордоном: основні моделі, кваліфікації, наукові компетенції. Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогики средней и высшей школы». Том 26 (65). 2, 87-98.

Шевченко Аліна

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ ПУБЛІЧНОГО АДМІНІСТРУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Ключові слова: публічне адміністрування, магістерська освіта, університети, США.

США є країною зі всесвітньовідомими університетами, випускники яких лауреати Нобелівської премії, президенти, міністри відомі науковці тощо. Університетська науково-педагогічна спільнота неупинно удосконалює механізми забезпечення якості професійної підготовки фахівців, у тому числі магістрів публічного адміністрування, про що свідчать лідерські позиції американських університетів у міжнародних академічних рейтингах університетів світу. Варто зазначити, що загальна кількість американських університетів, які здійснюють професійну підготовку державних службовців за МРА, становить 95. У загальну оцінку рейтингу входять такі критерії як академічна мобільність, кількість цитувань на статті студентів та викладачів університету, відгуки роботодавців, працевлаштування випускників університету. Відповідно це зумовлює збільшення кількості абітурієнтів на освітні програми МРА, про що свідчать звіти NASPAA, у яких представлено дані про кількість абітурієнтів, вступників та зарахованих на навчання студентів.

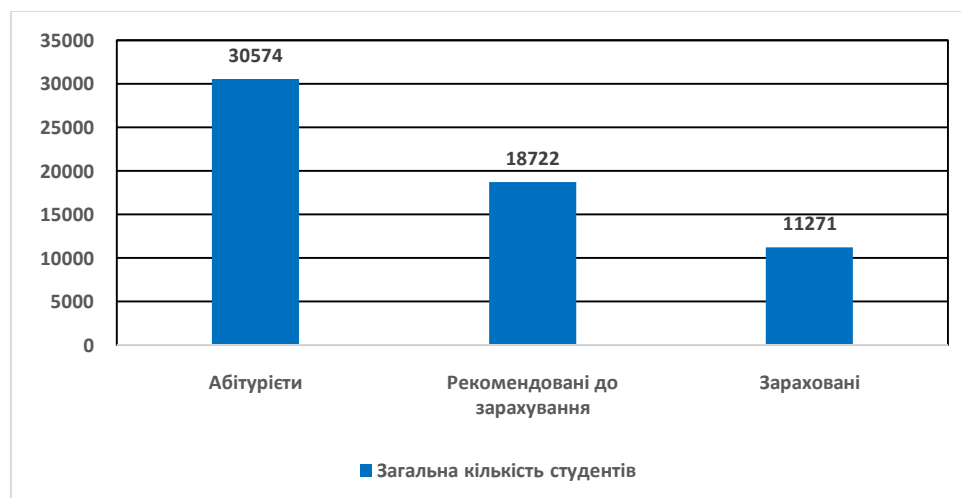


Рис 1. Абітурієнти, вступники рекомендовані до зарахування та зараховані на програми МРА у 2015-16 навчальному році (всього 199 програм)

Проаналізовано тенденції вступних кампаній 2011–2016 навчальні роки на освітні програми МРА. Так, під час вступної кампанії 2015-2016 рр. на 199 освітніх програм МРА кількість абітурієнтів становила 30574 осіб, з них зараховано 11271 особа. Упродовж п'яти років спостерігається незначне, але поступове зростання кількості освітніх програм, проте незначний спад вступників. Варто зазначити, що 2013-14 рр. цей показник був найвищим (див.рис. 1, 2, 3).

Магістерський рівень є глибоко вкоріненим у культуру вищої освіти США. Урочисте присудження ступеня магістра на випускній церемонії є традиційним ритуалом, який символізує зміну статусу особи, її перехід від навчання до професійної діяльності. У американському суспільстві підвищення рівня освіти автоматично поліпшує соціальний статус особи, надає їй змогу обіймати вищу посаду при входженні у професію, а також суттєво збільшує заробітну платню. Таким чином, головна цінність диплома магістра полягає в статусі, який він надає, а репутація навчального закладу, який присудив ступінь, слугує доказом якості переваг магістерської освіти.

Магістерська освіта у США є досить гнучкою і диверсифікованою, оскільки охоплює широкий спектр магістерських програм із різними формами і режимами навчання, методами та формами організації науково-дослідницької і навчально-практичної діяльності, інструментами і механізмами моніторингу академічних результатів. Метою магістерської освіти є високий рівень спеціальної підготовки наукової еліти на основі поєднання найкращих освітніх традицій, підходів, принципів та інноваційних технологій навчання з орієнтацією на вимоги світової науки і практичного досвіду. Магістерська освіта спрямована насамперед на результат, а не на навчання за стандартною моделлю.

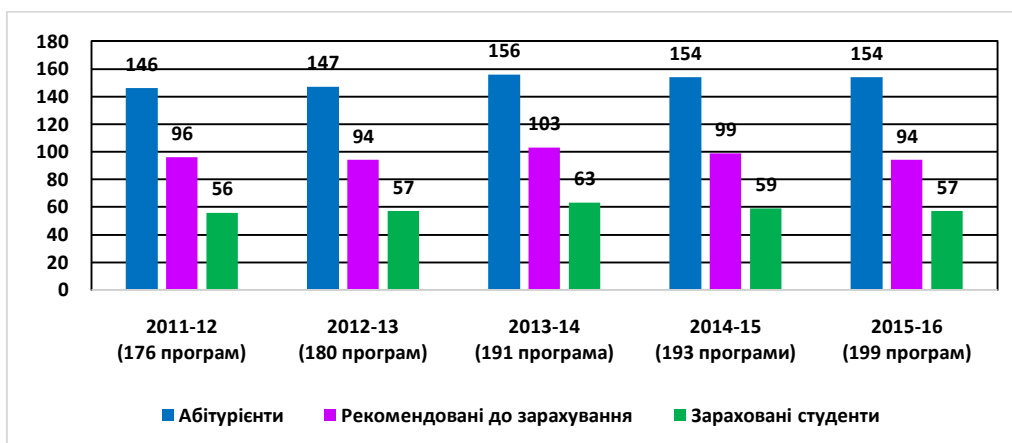


Рис. 2 Динаміка середньої кількості абітурієнтів, вступників рекомендованих до зарахування та зарахованих студентів на програми МПА

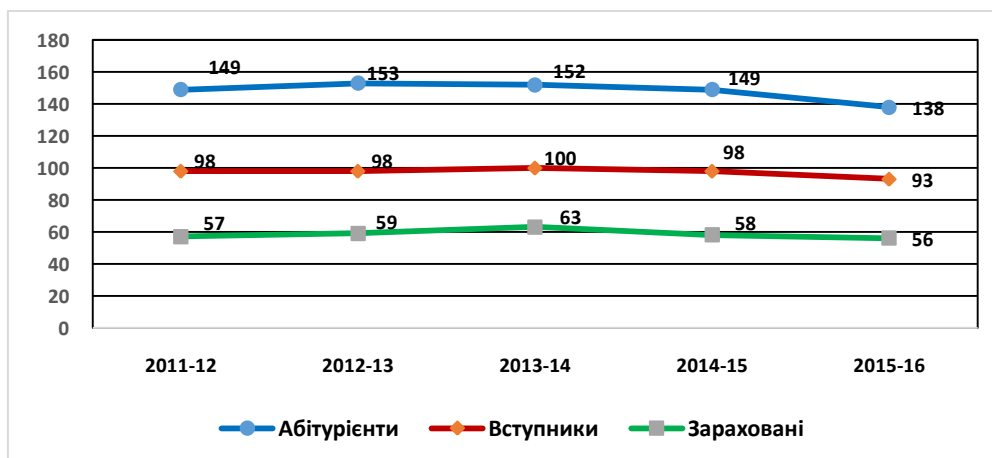


Рис. 3 Динаміка змін у кількості абітурієнтів, вступників рекомендованих до зарахування та зарахованих студентів на програми МПА (2011-2016 н.р., вибірка 160 програм МПА)

Найбільш поширеними академічними ступенями магістра є магістр мистецтв (MA) та магістр наук (MS). Проте існує багато різних ступенів магістра, особливо у професійних сферах. Традиційно магістерські ступені поділяють на: «наукові» («research») відповідно до співвідношення академічного (structured learning) та самостійного навчання (independent study) та «професійні» («professional») відповідно до практико-орієнтованого навчання. Обов'язковою вимогою для наукових ступенів є написання дисертації (проте деякі університети вже зняли цю вимогу як обов'язкову, замінивши дисертацію науковим проектом, низкою наукових праць). Професійні ступені магістра присвоюються у відповідній професійній галузі та вимагають виконання проекту та практичного стажування.

Характерними ознаками професійної підготовки магістрів публічного адміністрування в США є такі: велика увага з боку держави до професійної підготовки магістрів публічного адміністрування; професійно-практична спрямованість підготовки, оскільки навчання в галузі публічного адміністрування не затеоретизоване, а поєднує теорію і практику; навчальні програми враховують не тільки здобутки науки, а й конкретні потреби державних органів та окремих публічних службовців; широко використовується управлінський досвід приватного бізнесу.

РОЗДІЛ 3 ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ



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

КОРПОРАТИВНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В АВСТРАЛІЇ

Ключові слова: освіта дорослих, корпоративна освіта і навчання, безсистемне навчання, цілеспрямоване навчання, рефлексивне навчання, Австралія

Теоретичні засади розвитку корпоративної освіти дорослих у зарубіжних країнах базуються на концепціях: безперервної освіти, як теорії і практики випереджувального освітнього процесу, спрямованої на постійне подолання людиною кордонів вивченого, пізнаного і досягнутого; концепції філософії життя (В. Дільтей та ін.), як напряду сучасної філософської думки, що розглядає освіту впродовж життя, як процес безперервного становлення й розвитку людини, відповідно до якої необхідно побудувати цілісний процес набуття знань, адекватних потребам життя, в єдності гуманістичних смислів і духовно-моральних ідей; екзистенціальні основи освіти дорослих, пов'язані з положеннями філософії екзистенціалізму (А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер та ін), екзистенціальної психології (В. Франкл, Р. Мей, Д. Бьюджентал та ін.), співвідносяться з твердженням, що освіта є категорією буття (М. Шелер та ін.); біологічні, психологічні, психолінгвістичні теорії розглядають поведінку людини протягом усього життя як когнітивний акт, безперервний процес пізнання (Ж. Піаже, У. Найссер, Н. Хомський та ін.).

З'ясовано, що одним із напрямів освіти дорослих, котрий найбільш активно розвивається в Австралії на початку ХХІ ст. є корпоративне навчання. Корпоративне навчання (навчання працівників підприємств), як освітній напрям, розширює межі класичної педагогіки, інтегрує знання соціальної психології, соціології, антропології, теорії управління, критичної педагогіки, мультикультурної педагогіки та інших галузей наукового знання.

На підставі аналізу праць австралійських андрагогів (П. Демпстер, Дж. Руні, Л. Філд, Е. Лолер, Л. Туроу) визначено сім основних чинників, що сприяють розвитку корпоративного навчання дорослих у сучасній Австралії, а саме:

1) Турбулентність навколишнього середовища (environmental turbulence): виробниче середовище на багатьох підприємствах Австралії втрачає стабільність і визначеність, потребує підвищеної уваги управлінців та менеджерів; різко зростають інформаційні потоки, які повинні обробляти фахівці, з метою вивчення й аналізу для виявлення найцінніших ідей і обґрунтування можливостей їх застосування.

2) Виникнення нових форм організації виробництва: останніми десятиліттями зазнала змін концепція організації виробництва, значного розвитку набули нові форми: консорціуми, спільні підприємства, гнучкі виробничі мережі й стратегічні альянси.

3) Перегляд концепту «знання», яке під впливом посилення його важливості розглядається як визначальний/основоположний ресурс. Успіх підприємств залежить від оперативності в оновленні й розширенні знань співробітників і можливості ефективного застосування на практиці.

4) Поява багатомірних економічних змін (multidimensional change): нині успішними є підприємства, котрі інтегрують відношення працівників, організацію їх діяльності, навички, технології й інформаційне забезпечення в єдиний комплекс для створення продуктивного і прибуткового виробництва на перспективу.

5) Розмивання кордонів між зовнішніми та внутрішніми виробничими факторами (fuzzy boundaries) за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій. Саме сучасні інформаційні канали (Інтернет), які використовуються для полегшення кооперації між співробітниками, роблять виробничі кордони менш чіткими. Водночас, поява й доступність більшого обсягу інформації створюють потенціал для ефективного навчання на виробництві.

б) Скорочення часових меж (reduced time frames): у сучасній світовій економіці прискорюється робота підприємств з метою забезпечення швидшого доступу до нових ринків і підвищення конкурентоздатності в нових галузях.

7) Інтернаціоналізація бізнесу: національна економіка Австралії активно проникає на світові ринки і вимушена не лише успішно конкурувати в умовах швидкозмінного світового ринку, але й об'єднувати зусилля декількох країн з метою отримання максимальної економічної вигоди.

Зазначені чинники спричинили зростання попиту сучасних підприємств в організації корпоративного навчання співробітників, які на території Австралії задовольняють університети, коледжі і корпоративні університети, що створені в межах компаній. Характерною особливістю організації корпоративного навчання дорослих в Австралії є об'єднання зусиль класичних університетів та корпоративних університетів компаній з метою розроблення освітніх програм для персоналу, залучення провідних фахівців університетів для педагогічної роботи на підприємствах.

Аналіз змісту освітніх курсів й особливостей їх організації дозволив визначити спільні риси у забезпеченні корпоративного навчання: варіативність тривалості курсів (від декількох годин до декількох місяців); зручний графік занять (надання вранішніх і/або вечірніх годин для занять); поєднання дистанційних і аудиторних форм навчання; проведення занять на території підприємств, університетів і громад; присвоєння кваліфікації з наданням відповідного сертифікату або наявність курсів, які не передбачають видачу сертифікатів.

Здійснений контент-аналіз освітніх програм дозволив виокремити два основних їх типи: 1) курси «на замовлення», що спеціально розроблені для задоволення конкретних потреб підприємств-замовників; 2) курси загального характеру, спрямовані на встановлення відповідності кваліфікації працівників сучасним вимогам. Загальними для всіх університетів є програми, що охоплюють такі предметні галузі: економіка, комп'ютерна грамотність, іншомовна компетентність.

Проведене дослідження засвідчило, що в Австралії на початку XXI ст. превалюють три основні типи корпоративного навчання, які водночас є й показниками рівня організації навчання на виробництві, а саме:

1. Безсистемне навчання (haphazard learning) – навчання має спорадичний, несистемний характер і не охоплює всі підрозділи підприємства.

2. Цілеспрямоване навчання (goal-based learning) – передбачає вищий рівень організації і базується на цілях, яким підпорядкована вся система організації освітнього середовища підприємства.

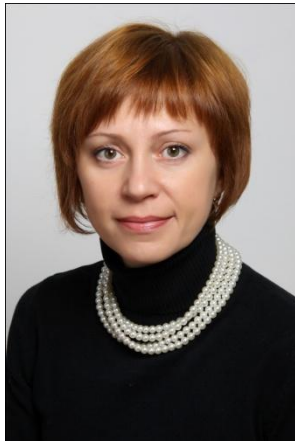
3. Рефлексивне навчання або навчання «за подвійною спіраллю» (double-loop learning) є найрозвиненішою в організаційному вимірі і найефективнішою у результативному вимірі системою корпоративного навчання. Навчання «за подвійною спіраллю» - це навчання, що базується на цілепокладанні та критичному мисленні. У процесі корпоративного навчання «за подвійною спіраллю» посилюється значення когнітивних умінь і навичок, здатності працівників до навчання. Успішність корпоративного навчання на цьому рівні передбачає осмислення працівниками своїх суджень, розвиток самостійних і творчих підходів до дослідження нових шляхів та їх апробації, а також подальше використання результатів як основи для експериментування.

Отже, корпоративне навчання є перспективним напрямом освіти дорослих в Австралії, що інтенсивно розвивається, з метою задоволення сучасних потреб підприємств у формуванні висококваліфікованого людського капіталу. Для нього характерні диверсифікація форм і типів, посилення інтеграції з виробничою діяльністю, залучення

ресурсів закладів вищої освіти, інтеграція вищої освіти і бізнеса; обґрунтування теоретичних засад корпоративного навчання, спрямованих на оптимізацію і підвищення ефективності освітнього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brookfield, S. (2005). The power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching. 1 ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 417 p.
2. Dempster, P., Rooney, J. (1993). Networks: A Third Form of Organization. Bureau of Industry Economics: Discussion Paper № 14. Canberra: Australian Government Publishing Service.
3. Field, L. (2005). Skilling Australia: A Handbook for Trainers and TAFE Teachers. Melbourne: Longman Cheshire, 219 p.
4. Ford, B. (2004). Civil & Civic Workplace Reform Strategies: A Submission to the NSW Royal Commission into Productivity in the Building Industry. Sydney: Commonwealth of Australia.
5. Lawler, E. (1994). From job-based to competency-based organizations. Journal of Organisational Behaviour. №15 (1), P. 3–15.
6. Thurow, L. (2002). Head to Head: The Coming Economic Battle among Japan, Europe and America. Sydney: Allen & Unwin, 336 p.



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

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧІВ: ДОСВІД КИТАЮ

Ключові слова: викладач, професійний розвиток, система освіти, підвищення кваліфікації, Китайська народна республіка.

На даному етапі соціально-економічного та політичного розвитку України чітко прослідковуються євроінтеграційні тенденції, а також процеси інтеграції у світовий освітній простір. Актуалізуються питання підготовки та професійного розвитку фахівців відповідно до кращих світових практик. У зв'язку з цим усе більшого значення набувають порівняльні дослідження освітніх систем різних країн метою яких є аналіз, виявлення та опис ефективних шляхів їх успішного реформування та розвитку.

У сучасному світовому просторі відбуваються процеси глобалізації, інформатизації, інтенсифікації наукоємного виробництва. Країни з розвинутою економікою велику увагу приділяють підготовці висококваліфікованих робітничих кадрів, а також створенню ефективної системи їх навчання. Це, в свою чергу, потребує формування висококомпетентного педагогічного персоналу, здатного забезпечити необхідну якість підготовки майбутніх робітників. Серед таких країн-лідерів з високими темпами зростання економіки виділяється Китайська народна республіка (КНР).

Досліджуючи систему освіти КНР, В. Лунячек відзначає умови, які забезпечили успішність реформ: освіта є одним із пріоритетів у роботі державних органів влади, що відображено у низці нормативно-правових актів; фінансування освіти належить до національних пріоритетів; органами управління здійснюється жорсткий контроль усіх типів навчальних закладів щодо змісту навчання; утверджується повага до викладача, постійне підвищення його соціального статусу; молодь відрізняється значною мотивацією щодо поліпшення як особистого життя, так і життя країни шляхом отримання якісної освіти [4].

Система освіти включає базисну освіту (дошкільне, загальне початкове і середнє), середню професійно-технічну, загальну вищу освіту і освіту для дорослих. Освіту КНР кваліфікують як «прагматичну», «егалітарну», «демократичну» та «селективну», оскільки вірогідність дістатися до більш високих ступенів освіти для середнього китайця невелика. Цю можливість реалізують, як правило, лише найздібніші учні [5].

Характерним для цієї країни є створення технопарків. У 2000 році вже існувало понад 120 зон розвитку і освоєння нових технологій, основним завданням яких є індустріалізація та комерціалізація нових та високих технологій, розпорядження ними з метою підвищення конкурентоспроможності національної промисловості [5].

Концепціями та теоріями, які значною мірою впливають на розвиток педагогічної освіти КНР, доводить К. Шевченко, є конструктивістська теорія, концепція «менеджменту щастя», концепція мультикультурної взаємодії [6].

Досліджуючи історію розвитку післядипломної педагогічної освіти КНР, Н. Котельнікова відзначає, що на сучасному етапі відбувається її упорядкування та структурування, забезпечення необхідною нормативно-правовою базою, підтримка концепції неперервної освіти, наступності базової та післядипломної педагогічної освіти, удосконалення знань і вмінь педагогів без відриву від професійної діяльності, застосування сучасних телекомунікаційних технологій [3].

Підвищення кваліфікації вчителів відбувається у взаємодії курсів підвищення кваліфікації, заходів на базі навчального закладу та самоосвіти педагога [1].

Впровадження підвищення кваліфікації вчителів всередині школи - «сяобеньпейсюнь», дозволяє здійснювати цей процес цілеспрямовано, предметно і змістовно. Така модель підвищення кваліфікації вчителів розглядається в КНР як цілісна система безперервного професійного зростання педагогічних кадрів, інноваційний інструмент, що дозволяє об'єднати всі резерви всередині й поза школою і зорієнтувати їх на процес професіоналізації педагогів, розвиток творчого потенціалу всього педагогічного колективу, на задоволення виявлених потреб школи на її прогресивний розвиток [2].

Н. Котельнікова виділяє наступні особливості моделі підвищення кваліфікації вчителів на базі школи на відміну від традиційної:

тривалість процесу, який розпочинається з моменту початку трудової діяльності до виходу на пенсію;

практичність, оскільки підвищення кваліфікації відбувається без відриву від педагогічної діяльності, то отримані знання одразу ж застосовуються на практиці;

гнучкість, час проведення заходів та їх зміст визначаються відповідно до реальних потреб школи, особистих якостей та індивідуальних запитів вчителя;

економічність, мінімізуються витрати на навчання, транспортні витрати, відповідно знижується матеріальне навантаження як на школу, так і на вчителя;

суб'єктність, у школі є активне відкрите освітнє середовище, багатоваріантність змісту і форм навчання, широкі можливості для ініціативи, участі у плануванні роботи щодо підвищення кваліфікації, розвитку педагогів як суб'єктів професійного розвитку [2].

У країні усе більшого значення набуває інтерактивне та дистанційне навчання. Ще з 2003 року Міністерство освіти КНР затвердило «Загальнодержавний план створення Інтернет-альянсу педагогічної освіти», метою якого є реалізація великомасштабного, високоякісного, економічно вигідного проекту ефективної післядипломної педагогічної освіти з використанням сучасних технологій. Координаційний орган навчання педагогів, що забезпечує синтез дистанційного навчання, очного навчання і самоосвіти, об'єднує в собі кращі освітні ресурси [3].

Висновки. В нашій державі тривають реформаторські зміни в освітній галузі. Закон України «Про освіту», Концепція «Нова українська школа» почали реалізовуватись у практику життя. На часі є прийняття концепцій «Сучасна професійна освіта», «Розвиток педагогічної освіти»; законів «Про професійну (професійно-технічну) освіту», «Про освіту дорослих». Впровадження позитивного досвіду освітніх систем інших країн, зокрема щодо забезпечення професійного розвитку та підвищення кваліфікації викладачів, є важливим для практики нашої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В. Професійний розвиток вчителів: зарубіжний досвід [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid>
2. Котельнікова Н.М. Підвищення кваліфікації вчителів на базі школи як важливий компонент системи післядипломної педагогічної освіти в Китаї / Н.М. Котельнікова // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. – 2014. –Вип. 2. – С. 94-101. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_2_18.
3. Котельнікова Н. Періодизація історії розвитку післядипломної педагогічної освіти в КНР / Н. Котельнікова // Історико-педагогічний альманах. –2011. –Вип. 2. – С. 77-82. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2011_2_13.
4. Лунячек В.Е. Сучасна освіта Китаю : проблеми і перспективи розвитку / В.Е. Лунячек//Постметодика. – 2013. - №1. – С. 47-54
5. Нова педагогіка [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novapedagogika.com/noloms-524-1.html>
6. Шевченко Катерина Валеріївна. Підготовка бакалаврів педагогіки в університетах КНР [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /Шевченко Катерина Валеріївна ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – К, 2018. – 23 с.



Третьюк Віталій

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ З МІЖНАРОДНИХ ВІДНОСИН В УМОВАХ РОЗВИТКУ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

Ключові слова: міжнародні відносини, професійний розвиток, магістр, Велика Британія

Розвиток інтеграційних процесів у всіх сферах суспільства, міжкультурна взаємодія, зростання взаємозалежності в усіх галузях життєдіяльності людей стають провідними тенденціями світового розвитку, що посилює актуальність розробки нових шляхів забезпечення професійного розвитку фахівців-міжнародників. Вони повинні ґрунтуватися на поглибленому науково-методологічному, теоретичному і загально професійному підґрунті, універсальності і широті знань, спрямовуватися на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань і професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих якостей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості, здатністю до плідної професійної діяльності в умовах розвитку інтеграційних процесів.

Новий етап в розвитку міжнародних відносин, нові пріоритети в зовнішній політиці держав, наростання процесів глобалізації і регіоналізації, нові глобальні виклики і загрози безпеки на усіх рівнях: світовому, регіональному, державному - висунули нові вимоги до кадрів. Ці кардинальні зміни у світі безпосередньо торкнулися і дипломатичної служби, обсяг завдань і функцій якої в нових культурних, економічних, політичних умовах значно змінилися і розширилися. Дипломатична діяльність у сучасних умовах ґрунтується на принципово нових підходах, демонструє гуманістичні цінності культури, багатоманіття еволюційних векторів розвитку (політичного, економічного, соціального).

З розуміння того, що глобальні тенденції і процеси не існують поза національними і регіональними проявами, що різні країни і регіони по-різному на них реагують і в них беруть

участь, виникає не менш важливе завдання комплексного вивчення окремих країн і регіонів, розуміння специфіки міжкультурного спілкування. Для міжнародників і фахівців з міжкультурної комунікації це - найважливіший вимір сучасного світового історичного, соціально-політичного, економічного і духовного процесів.

Виникає необхідність підготовки нового покоління фахівців міжнародних відносин – аналітиків, дослідників і управлінців з менталітетом професіоналів, глобально мислячих, здатних ідентифікувати та ефективно використовувати можливості міжнародного середовища, готових адекватно і вчасно реагувати на його виклики. Глобалізація світової економіки – це не лише «далекі» транснаціональні корпорації, це також діяльність локальних компаній в економічному просторі окремих країн, яка набуває міжнародного характеру і безпосередньо залежить від світових ринків. У зв'язку з цим, затребуваними стають менеджери, експерти та аналітики, які володіють новітнім універсальним комплексом професійних компетенцій для задоволення світового ринку праці. Підготовку фахівців з глибокими фундаментальними і прикладними знаннями, здатних працювати у команді, упевнено орієнтуватися і приймати рішення в різних сферах міжнародних відносин, володіти конкурентними перевагами вже на старті професійної кар'єри, мають забезпечити ВНЗ, які мають високий рейтинг, наукові досягнення та суттєвий практичний досвід з підготовки фахівців-міжнародників.

Подібні фахівці стають особливо затребуваними в умовах, коли багато питань міжнародної торгівлі та інвестицій набувають суттєвого політичного забарвлення. Сучасне суспільство потребує фахівців-універсалів в сфері міжнародних відносин, які не лише розуміють як працюють компанії, але й в якому економічному, політичному і культурному середовищі вони здійснюють свою діяльність. Українським та іноземним компаніям потрібні не лише фахівці, що реалізують міжнародні стратегії, а насамперед, глобальні менеджери, здатні представляти і відстоювати інтереси своїх компаній в зарубіжних урядових органах і громадських організаціях.

Професійна підготовка сучасних фахівців-міжнародників має бути спрямована на формування й подальший розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного рівня кваліфікації, здобуття глибоких теоретичних знань і практичних умінь й навичок у сфері міжнародних відносин. З огляду на те, що професійна діяльність цих фахівців здійснюється як на національному, так і на міжнародному рівні в умовах конкуренції як невід'ємної частини ринкової економіки, фахівці-міжнародники повинні конструктивно спілкуватися з іноземними колегами, знати основні принципи і норми міжнародного бізнесу, володіти методами й навичками просування на світові ринки конкурентоспроможної продукції та вміннями аналізувати кон'юнктури ринку праці. Також перед вітчизняними фахівцями міжнародних відносин стоять нелегкі завдання професійного розвитку, забезпечення економічного зростання країни, ліквідації бідності та піднесення рівня життя до світових стандартів.

Професійний розвиток фахівців міжнародних відносин – це багатогранний феномен, його основні характеристики відповідають цілісній, динамічній та відкритій системі, основними атрибутами якої є відповідна структура, мета та завдання, зміст, методи та форми, що спрямовані на освоєння професійних знань, розвиток компетентності від початку професійної освіти та впродовж всієї фахової діяльності міжнародника, а також реалізацію системи оволодіння компетентністю.

Загальні вимоги до професійного розвитку фахівця з міжнародних відносин можна сформулювати таким чином. Він повинен мати: професійні знання і бути переконаним у їх соціальній доцільності й корисності; вміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності; всебічно поглиблювати професійні знання з міжнародних відносин, які формуються з усебічних і ґрунтовних знань з історії та теорії міжнародних відносин, світової економіки та економіки України, основних принципів і тенденцій розвитку міжнародних відносин, розуміння процесів їх реалізації; уміти майстерно користуватися повним арсеналом засобів і прийомів у процесі вирішення будь-яких питань зовнішньополітичного й зовнішньоекономічного характеру тощо. Окрім того, фахівець із міжнародних відносин повинен мати відповідний рівень політичної, етичної та психологічної культури: мати чітко

сформовані принципові засади світогляду як загальне усвідомлення про навколишній світ і своє місце в ньому, про шлях реалізації в умовах реальної дійсності своїх життєвих програм; сформувані філософське, економічне, політичне мислення, розуміння в проблемах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства, в питаннях зовнішньої політики України та інших держав (міжнародно-правових зовнішньоекономічних відносинах між державами).

Професійний розвиток фахівців-міжнародників характеризується гнучкістю та динамічністю, швидким реагуванням на запити ринку праці. Він реалізується як у формальному, так і неформальному форматі і базується на наявності бажання й здатності навчатися, готовності до неперервного професійного розвитку, вміння пристосовуватися до нових вимог часу та адаптуватися до них за допомогою формування нових навичок і вмінь.

Зазначимо, що розвиток кар'єри міжнародника залежить також від особистого досвіду людини, а саме: сім'я і кризові ситуації, стиль управління організацією, в якій працює фахівець, соціальні очікування людини. Перші етапи розвитку кар'єри міжнародника характеризуються високим рівнем мотивації, відповідальністю за виконання професійних обов'язків, формуванням самовизначення. Решті етапів властиве все сильніше розчарування, поява почуття потреби у професійній сатисфакції.

Кожна людина має власну освітню та професійну траєкторію. За кордоном існує багато варіантів розвитку професійної кар'єри міжнародника. Проте дослідження доводять, що, незважаючи на середовище, в якому працює міжнародник, можна прослідкувати чітку послідовність соціалізації кар'єри, факторами якої є когнітивний розвиток особистості, культурні та ситуативні умови життєдіяльності. Дослідження психологічних і соціальних чинників професійного розвитку міжнародників сприяють кращому розумінню способів удосконалення.

Важлива роль щодо професійного розвитку фахівців міжнародних відносин відводиться міжнародним освітнім інституціям та організаціям різних форм власності. Їхня діяльність здійснює вагомий вплив на консолідацію зусиль науковців щодо розвитку теорії і практики професійного розвитку міжнародників, формування національних стратегій розвитку освіти, забезпечення можливостей для навчання, обміну досвідом.

Зміст професійного розвитку фахівців міжнародних відносин представляє собою систему, що складається з кількох структурних компонентів, а саме: знання, професійні навички та вміння, професійні цінності та ставлення. Організація професійного розвитку міжнародників ґрунтується на основі перебудови змісту та оптимізації методів і форм навчання, шляхом інтеграції елементів практичної діяльності у навчальні програми професійного розвитку та формування професійного розвитку як органічно-цілісної, оптимально-діючої та динамічної системи.

Ускладнення завдань професійного розвитку фахівців-міжнародників пов'язано з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні і соціально-економічні зміни у світі і вносить істотні зміни в структуру попиту на фахівців цієї галузі. Зростає конкуренція і постійно підвищується рівень професійних вимог до фахівців-міжнародників з боку працедавців, найвище цінуються їх практичні навички. Тому забезпечення високої конкурентоспроможності і затребуваності міжнародників на сучасному ринку праці пов'язане не лише з високою якістю їх фундаментальної загальнопрофесійної підготовки та професійним розвитком, а й кваліфікаційно-професійними компетенціями.

Професійний розвиток фахівців міжнародних відносин є складовою неперервної професійної освіти, зумовленої конкретними соціально-економічними чинниками розвитку суспільства, що враховує сучасні тенденції, вітчизняний і зарубіжний досвід підготовки міжнародників, відображає специфіку підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин, передбачає створення дієвих стимулів професійного та особистісного розвитку фахівця-міжнародника на основі моніторингу якості реалізації освітньо-професійної програми.

Не має сумніву у тому, що теоретичними основами побудови концепції професійної підготовки та розвитку фахівців міжнародних відносин є сучасні освітні парадигми (антропологічна, гуманістична, гуманітарна, культурологічна), концепції (неперервна професійна освіта, особистісно орієнтована освіта) та підходи (аксіологічний, акмеологічний,

синергетичний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний). Водночас, професійна підготовка фахівців міжнародних відносин розглядається нами як науково обґрунтована система суб'єкт-суб'єктної взаємодії, в основу якої покладено принцип особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів до підготовки майбутніх фахівців.

Шпарик Оксана
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ У КИТАЇ

Ключові слова: вчитель, професійний розвиток, Китай

Вчитель в Китаї традиційно вважається дуже поважною професією. Відповідно до цієї традиції, сучасний китайський уряд приділяє серйозну увагу підвищенню соціального статусу вчителя. У 1985 році уряд оголосив 10 вересня щорічним святом – Днем учителя. В КНР це стало першим професійним святом. У 1986 році «Законом про обов'язкову освіту» було проголошено, що кожний громадянин у суспільстві повинен поважати вчителів. «Закон про вчителя» («中华人民共和国教师法») було видано у жовтні 1993 року. Він кодифікував захист прав вчителів, а також чітко окреслив їхні обов'язки [6].

Хоча зарплата вчителів дорівнює середній по країні, їхня робота стабільна, крім того, вони мають право на чисельні переваги, що робить цю професію популярною, особливо у великих містах. За даними національної статистики (Національне бюро статистики Китаю, 2016 р.), на даний час в Китаї працює близько 15 млн. штатних викладачів. Серед них 5,68 млн. вчителів початкової школи, а також 3,47 млн. викладачів молодшої середньої школи та 1,69 млн. старшої середньої школи, що складає близько 73 відсотків загальної кількості [4].

Грунтуючись на успішні досягнення у царині освіти та реальних проблемах, стратегію розвитку освіти КНР переорієнтовано з вирішення питання масштабного розвитку освіти на підвищення якості та розширення доступу до якісної освіти. Це стосується й професійного розвитку вчителів. Професійне зростання вчителів як важливий фактор підвищення якості освіти, зокрема масштабне підвищення їхньої кваліфікації, рівний доступ до професійної підготовки і перепідготовки вчителів незалежно від місця роботи викликає все більше уваги на стратегічному рівні.

Аналіз спеціальної літератури показав, що проблемі професійної освіти в Китаї присвячений ряд досліджень. Теоретичні основи професійної освіти в Китаї відображені в дослідженнях Лю Гуїлін, Лю Чуньлін, Юй Цзугуан та ін. Історія становлення професійної освіти Китаю відображена в працях Ван Бінцао, Вень Юсінь, Ян Цзінмей та ін. Особливості модернізації професійної освіти в Китаї розкривають Цзянь Сяоянь, Тань Сунхуа, Ма Шуцао, Цзянь Даюань, Чен Сівей, Хуа Яо, Ян Цзіту та ін.

На думку китайських дослідників, професійний розвиток вчителів – це зростання професійної культури, безперервне навчання і дослідження, безперервний процес розвитку професійної етики (в Китаї зазвичай вживається професійна мораль), збагачення знаннями з предмету, що викладається, і підвищення кваліфікації з організації освітньої та виховної діяльності [2].

Уряд Китаю запровадив низку заходів щодо поліпшення якості підготовки вчителів початкової та середньої школи. Відповідно до нової політики кожен викладач початкової і середньої загальноосвітньої школи кожні п'ять років повинен проходити курси підвищення кваліфікації не менше 360 годин. Навчальний курс розробляється відповідно до професійних обов'язків викладачів та спрямовано на вдосконалення їх професійної етики та навичок. Зокрема, навчальний курс з етики та особистісного зростання може допомогти розвинути соціальні цінності та навчальні навички учителя. Більш того, такі навчальні курси дозволяють їм легше розуміти та взаємодіяти зі своїми учнями, зокрема допомагати у

навчанні учням, що відстають, заохочують вчителів заглиблюватися у свої предмети, а також розробляти нові методи навчання, які більш ефективно передають інформацію учням.

У 2010 році китайський уряд розпочав реалізацію «Національна програма з підготовки вчителів середньої школи» (中小学教师国家级培训计划) [7]. З 2010 по 2013 рік центральний уряд виділив 4,3 млрд. юанів (660 млн. доларів США) на фінансування навчальних заходів з підвищення кваліфікації вчителів по всій країні. Програму було спрямовано на поліпшення загальної якості роботи вчителів, особливо тих, які працюють у сільських загальноосвітніх школах. Вона стала ключовою у досягненні мети з підвищення професійної кваліфікації вчителів, проте й освітні місцеві органи також випустили низку політичних документів на провінційному рівні, що описують цілі підготовки шкільних вчителів. Багато шкіл також організують та забезпечують можливості професійного розвитку для своїх вчителів [3].

Окрім підготовки вчителів, уряд також проводить навчальні програми для адміністраторів освіти, зокрема директорів шкіл. Керівники-початківці до того, як розпочинати виконання своїх обов'язків повинні пройти понад 300 навчальних годин, які зосереджуються на навичках, необхідних для їхніх посад. Керівники зобов'язані кожні п'ять років прослухати щонайменше 360 навчальних годин. Ця програма розроблена, щоб допомогти директорам шкіл здобувати нові знання, вдосконалювати управлінські навички та обмінюватися досвідом з іншими керівниками шкіл.

Існують й своєрідні методи для підвищення кваліфікації шкільних вчителів, такі як створення навчально-дослідницьких груп для спостереження та оцінювання уроків. Відповідно до програми кожен вчитель є членом певної навчальної групи, тобто всі вчителі, які викладають однаковий предмет, утворюють навчальну групу. У такій групі на початку семестру розробляється детальний, практичний план з конкретного навчального предмету. Кожен учитель з групи виконує аналогічний план. Під час групових сесій вчителі аналізують підручники, визначають ключові моменти та обговорюють найкращі підходи до навчання. Навчальна група виконує функцію консолідації навчального досвіду та підвищення якості навчання. Успішний досвід навчальних груп часто публікуються в освітніх журналах КНР. На чолі навчально-дослідницької групи лідерами зазвичай стають досвідчені вчителі, тож інші викладачі, особливо вчителі-початківці, можуть навчатися у них і вдосконалювати свої навички викладання. Тоді як для досвідчених вчителів це хороший спосіб контролювати діяльність вчителів-початківців та надавати їм своєчасні ефективні пропозиції. Такий метод вимагає від кожного вчителя ретельного спостереження за плануванням та викладанням навчальних дисциплін своїх колег і своєчасного надання зворотного зв'язку для вирішення нагальних питань [5].

В системі підвищення кваліфікації вчителів в Китаї активно використовуються інноваційні методи і форми навчання: лекція-дискусія, лекція-диспут, відео-лекція; семінари, рефлексія, «кейс-метод», робота творчих груп, проведення наукових досліджень, тематичні проекти, створення інтернет-портфолію, конкурси мультимедійних презентацій, рефлексивний аналіз, коучинг тощо. В епоху активного розвитку ІКТ, реальною альтернативою традиційної системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів в Китаї стає економічно вигідна форма навчання – дистанційне навчання. Але головна особливість такої форми навчання – можливість охопити 80% шкільних вчителів з сільської місцевості [1].

Отже, на даному етапі державна політика направлена на такі аспекти професійного розвитку вчителів, як: формування професійно-етичної компетентності; інформаційно-комунікативна компетентність педагогів; професійний розвиток сільських вчителів як основна умова рівного високоякісного розвитку освіти КНР, впровадження інноваційних методів професійного розвитку сучасного викладача (ІКТ, навчально-дослідницькі групи тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Кекеева З. (2012). Учитель в образовательной системе Канады и Китая [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/v/uchitel-v-obrazovatelnoy-sisteme-kanady-i-kitaya-1>.

2. Цзянь Сяоянь (2016). Высококвалифицированные учителя как ключевой фактор качества образования. Практика в Китайской народной республике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.hse.ru/data/2016/03/17/1127403847/Цзянь%20Сяоянь.docx>.
3. Hongyang Liu, Liu Chengfang et al. (2016). Describing the Landscape of Teacher Training in China [Electronic resource]. – Mode of access: https://reap.fsi.stanford.edu/sites/default/files/290_-_describing_the_landscape_of_teacher_training_in_china.pdf.
4. National Bureau of Statistics of China (2016). China Statistical Yearbook 2016 [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2016/indexeh.htm>.
5. OECD (2016). Education in China: a snapshot. [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.oecd.org/china/Education-in-China-a-snapshot.pdf>.
6. 教育部 [MOE] (1993)中华人民共和国教师法[Закон про учителя] http://www.npc.gov.cn/wxzl/wxzl/2000-12/05/content_4603.htm.
7. 教育部[MOE] (2011). 中小学教师国家级培训计划取得显著成效 [Програми з розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл домоглася значних результатів] [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/s3582/s3922/s4568/201105/t20110530_120285.html.

РОЗДІЛ 4 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНІХ СИСТЕМАХ РІЗНИХ КРАЇН

Chernyakova Zhanna
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko,
Sumy, Ukraine

INNOVATIVE MODES OF LEARNING AND TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Keywords: innovative technologies, higher education, innovation, innovative mode.

At present time innovative technologies enable universities to meet a broader range of learners' needs, adapting traditional teaching methods and offering a mix of face-to-face and online learning possibilities that allow individuals to learn anywhere, anytime. They also create openings to engage in new kinds of collaboration and offer opportunities to distribute resources more effectively.

Given the societal and economic potential that can come from harnessing technological innovation in higher education, it is imperative that Europe takes the lead in this arena. While pedagogy and curriculum design are matters for institutions, governments are responsible for defining the policy, legal and funding contexts which impact on the motivation and ability of institutions to integrate new modes across higher education provision.

The analysis of European educational documents, recommendations makes it possible to identify the key challenges: instigating an open culture for change; developing political and institutional leadership; supporting digital skills for teachers and learners; adapting funding frameworks for targeted investment into new technologies and pedagogies and quality assurance regimes that apply to onsite and online education. We believe that Europe has a comparative advantage compared to other regions in the world. With our European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) higher educational establishments have a credit system recognized worldwide, that can be used for all forms of provision and help solve the problems of certification and recognition of online learning.

We are observing changes in the way higher education is taught and in the way students learn. While the conventional setting of the lecture hall will continue to form the bedrock of higher education systems, it will be enhanced by the integration of new tools and pedagogies, and it will be complemented by many more online learning opportunities and a greater variety of providers in higher education.

The innovative technologies and approaches to education have already had a clear and positive impact on higher education provision. They can support efforts within the Bologna Process and the European Union Modernization Agenda to enhance the quality and extend the reach of higher education across Europe. They have already facilitated better quality learning and teaching for both on-campus and online provision, as educational resources from around the globe have become more freely accessible and more interactive media for learning are employed. Methods of teaching can be better adapted to individual students' needs and advances in learning analytics are enabling quicker feedback on students' performance [1].

Nowadays there is enormous potential for widening access to higher education and increasing the diversity of the student population. Online technologies provide opportunities to learn anywhere, anytime and from anyone. This flexibility is essential for non-traditional learners and will enable a change in the engagement of higher education institutions in lifelong learning and continuing professional development. This will provide an important tool to governments in ensuring a diversity of provision within higher education systems to meet the needs of all learners. It also provides a platform for reaching international markets and complements existing developments in cross-border education.

To conclude, new technologies can facilitate greater collaboration both with global partners and at a more local level. Developing educational partnerships is an important element of Europe's strategy for cooperation with other parts of the world and also provides a mechanism for enhancing educational attainment rates in emerging economies. At the local level technologies can underpin national efforts to drive greater collaboration between institutions, combining expertise and delivering greater critical mass. In its turn governments should strongly encourage and support a greater integration of new technologies and associated pedagogical approaches in conventional provision.

The providers should diversify their offering and deliver more courses online, especially targeting continuing professional development and lifelong learning. They should also be encouraged to engage with newer forms of open, online courses. The momentum towards openness and freely accessible education resources needs to be maintained and built on. The goal should be to ensure that all publicly funded education resources are openly available.

European policy-makers are sure that it is now time for governments and institutions to develop comprehensive strategies at both the national and institutional level for the adoption of new modes of learning and teaching within higher education. Governments need to decide on the mix of provision necessary across the system to meet the needs of all learners, and they must identify the support needed to deliver this. Teaching staff are at the frontline of delivering these changes and they must be equipped with the skills and knowledge to allow them to fully utilize the range of new teaching tools available. Continuing professional development for teachers should become the norm across all European institutions [1].

It should be noted that new models of provision such as open online courses bring specific challenges. But given the opportunities that they offer for lifelong learning, continuing professional development and internationalization, it is imperative that public authorities consider how these learning opportunities can be brought more fully into the higher education system. Guidelines around quality assurance and developing a means of providing credit and recognition for these forms of learning will advance efforts to instill them as a credible alternative to the traditional degree programme. The ECTS system gives Europe an obvious advantage in this regard. Online learning has also brought with it the ability to collect and analyze learner data that has not been possible before. This brings great potential for personalized learning and enhanced retention, although the utmost care must be taken to ensure students are fully aware of and give full consent for the collection and use of their personal data [2].

While accepting that higher education institutions and particularly teaching staff are the main actors in delivering these pedagogical changes, it is the responsibility of public authorities to create the environment and incentive for action. The European Union also has an important role to play. Through the Erasmus+ programme, financial support can be given for supportive policy initiatives at a national or institutional level. Support can also be made available for peer learning and collaborative cross-border initiatives, for example, infrastructures, quality assurance guidelines and credit recognition.

To sum it up we'd like to mention that we have already witnessed considerable and ongoing changes in the sphere of higher education in recent years. This has been driven by many factors: the economic and social imperatives are calling for higher levels of skills, the students become more diverse, people are continuing to study throughout their working life and there is a growing desire for more flexible study opportunities. Furthermore, as digital technologies become ubiquitous, there is an emergent expectation from society for easier access, better quality, more flexible approaches and greater online opportunities in higher education provision.

REFERENCES

1. Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education ,October 2014. – Luxembourg: Publications Office of the European Union2014. – 68 p.
2. UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001924/192417m.pdf>



Komochkova Oksana
Khmelnyskyi Secondary General School No 21
Khmelnyskyi, Ukraine

PROMOTING EDUCATIONAL INCLUSION: THE UK EXPERIENCE

Keywords: inclusion, inclusive education, UK, disabled students.

The processes of developing modern Ukrainian society and integrating into the European Community (EC) imply ensuring social protection of all citizens and, in particular, children with special educational needs and disabilities. The problem of inclusive education is primarily topical due to the fact that the number of children in need of correctional training is steadily increasing. Therefore, the search for approaches to enhancing inclusive education is an important issue.

The UK has come a long way in recognizing and enshrining educational inclusion of disabled children and young people in its laws and policies. Recent legislation, including the Special Educational Needs and Disability Act (2001) and Equality Act (2010), clearly outline the responsibilities of all public bodies – including schools – to include disabled people when they provide services. While they do not guarantee the quality of inclusion or its implementation in all cases, they do offer structures, guidance and expectations that support inclusion to happen. The legislation supporting inclusion is underpinned by a commitment to human rights and to reducing the barriers in society that cause discrimination. On a global level, the UK has ratified both the UN Convention on the Rights of the Child and the UN Convention on the Rights of People with Disabilities, the second of which explicitly protects the right to an inclusive education in mainstream schools. While all local authorities and schools will manage their work towards inclusion differently, there are national standards that prohibit discrimination in education and support inclusive provision. Therefore schools must not treat disabled students less favourably than their non-disabled peers [1].

As stated by Nigel Utton, Headteacher, Bromstone Primary School and Chair, Heading for Inclusion, «we should not accept that ‘change of school’ is an option. There is no earthly reason why a child with a spinal cord injury should not go back into their own school with their peers – that should be a prerequisite!» [1].

D. Crabtree (2014) highlights the difference between integrated and inclusive education. Thus, integrated education tends to focus more on children with disabilities attending schools and inclusive education focuses more ensuring children with disabilities are learning. The best learning occurs when teachers have: 1) thorough and detailed knowledge of the children’s needs, 2) thorough and detailed understanding of teaching and learning strategies and techniques, 3) a sound understanding of child development and how different learning difficulties and disabilities influence progress.

Inclusive education aims to significantly improve the educational opportunities of all children and young people who: are not attending school, but could if families, communities, schools and education systems were more responsive to their needs; attend school but fail to achieve adequately, due to poor quality or irrelevant education; are required to attend segregated schools because the mainstream education system is not adapted to their needs.

Rather relevant are ten principles underpinning inclusive education outlined in the policy paper «Save the Children UK»:

1. Every child has the right to quality education: all children should have equal opportunities to access education.
2. All children can learn and benefit from education.
3. No child should be excluded from, or discriminated against within, education on the grounds of race, colour, sex, language, age, class or caste, religion, political or other opinion, national, ethnic or social origin, poverty, disability, birth, or any other status.

4. Inclusive education promotes changes throughout the education system and with communities, to ensure that the education system adapts to the child, rather than expecting the child to adapt to the system.

5. Children's views must be listened to and taken seriously as active participants in school and in their own learning.

6. Individual differences between children are a source of richness and diversity, not a problem.

7. The diversity of needs and patterns of development of children should be addressed through a wide and flexible range of responses.

8. Regular schools with an inclusive orientation are the most effective means of combating discrimination, building an inclusive society and achieving education for all.

9. Simply placing excluded children within a mainstream setting does not of itself achieve inclusion: reform of mainstream education is usually necessary to ensure that the needs of all children can be met.

10. All aspects of education, including the curriculum, teaching methods, school culture and environments, present opportunities for promoting inclusion [3].

They state that making inclusive education a reality involves making these principles central when approaching how education systems are planned and resourced, how schools and classrooms are managed, and how teachers and children interact.

Subsequently, they have defined the following approaches that are thought to be key to developing inclusive schools and education structures: 1) understand inclusion as a continuing process, not a one-off event; 2) assess how and why education systems are excluding children, both from access to education and within education; 3) assess the roles and responsibilities of relevant duty bearers in fulfilling the right to education through an inclusive approach; 4) strengthen and sustain the participation of children, teachers, parents and community members in the work of each school; 5) identify and reduce barriers to learning for all children (rather than simply developing separate services for one group of children); 6) identify and provide support for teachers as well as students; 7) provide an accessible curriculum; appropriate teacher training programmes; and fully accessible information, environments and support for all students [3].

Considering the fact that Ukraine has recently launched the campaign of promoting inclusive education, it is extremely imperative to study innovative foreign experience, so that its positive aspects may be incorporated into the national practice of inclusive education. Based on the stated above, we can conclude that the UK has developed a powerful legal framework for educational inclusion and continues to search for the most efficient ways of involving students with special education needs into learning environment. The described principles of inclusive education may be rather useful for curriculum developers, since they encompass all the aspects, Ukrainian educators should still take into account, namely, proper teacher training, harmless adaptation and reforming mainstream education.

REFERENCES

1. Back up Trust. (2014). Inclusive education toolkit section 1.6 October. Retrieved from <https://www.backuptrust.org.uk/wp-content/uploads/1.6-Legal-duties-and-responsibilities.pdf>.
2. Crabtree, D. (2014). UK's experience and best practice – inclusive education. Retrieved from https://www.britishcouncil.mk/sites/default/files/david_crabtree_inclusive_education_presentation_eng.pdf.
3. Save the Children UK. (2006). Inclusive education. A policy statement. Retrieved from <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/SC UK IE policy English.pdf>.



Mahdach Zoryana,
English Language Centre
Burlington, Ontario, Canada

AN OVERVIEW OF CONTEMPORARY ALTERNATIVE EDUCATION IN CANADA

Keywords: alternative education, individual needs, Canada.

Education is crucial to success of any person and significantly contributes to finding the right path in life as well as making career in modern competitive world. With this in mind, educators, governments, parents, social organizations and anybody who is involved in educational processes are striving to identify and meet individual learner's academic and emotional needs so that any student can develop their abilities. Being one of the countries that actively implement individual approaches to learning, Canada also offers a series of alternative education options.

Once geared only towards students experiencing learning difficulties in the traditional educational setting, alternative education in its broad sense is much more than teaching behaviourally challenged students or those with high dropout potential [2]. In fact, alternative education refers to any education that departs from the mainstream K-12 system. Alternative school is defined as any school that offers a curriculum, learning environment, or philosophical predisposition that diverges greatly from traditional schools (including home schooling, General Education Development programs, special programs/schools for gifted children, charter schools, etc) [1]. «...Because they are often associated with students who were unsuccessful in the past, many alternative schools are thought to be of much poorer quality than the traditional K-12 school system, and yet because they are challenged to motivate and educate disengaged students many alternative education programs are highly valued for their innovation and creativity» [3, p. 3].

Each alternative school is unique, with a distinct identity and approach to curriculum delivery, and offers a range of courses approved by the Ministry of Education of the respective Canadian province or territory. Some of them focus on an in-depth study of particular subject areas, others implement curriculum aimed at developing artistic, musical or vocational skills. However, alternative schools share similar educational practices, implementation of experiential learning techniques, integrated curricula, personalized and collaborative learning, critical thinking and problem solving skills are some of the common examples.

According to Alternative School Guide, 2018, key characteristic features of alternative schools in Canada are:

- small classes with low teacher-to-student ratio. This enables a teacher to address each and every students' needs and allocate enough time for every individual;
- focus on the holistic development of a child. This includes not only intellectual, but also physical, emotional, and spiritual growth of a child, which might be different for every person;
- integrated curriculum, that emphasizes on making connections between different areas and subjects and studying them as interrelated processes/phenomena rather than separately;
- individualized curriculum. Contrary to traditional education model, where students are forced to keep pace with the majority of their classmates, in alternative educational course of study is designed specifically for each individual student;
- customized support programs. This includes hiring and maintaining contact with a variety of consultants, such as social workers, psychologists, specialists in dealing with children with developmental impairment, etc. in order to provide teaching staff with an overview of the learning and social needs of their students;
- experiential learning. Many alternative schools implement this type of learning by including genuine experiential initiatives like robotics, industrial arts, instrumental music, cooking, camping, fine art and comic books in the curriculum.

- inquiry-based learning, which includes critical coaching skills and conversational-based learning model;
- project-based learning, which is a style of active learning, involving research, analysis, creative and critical thinking skills. It assists students in obtaining deeper knowledge of the subject through exploration and speculation.

Some of the most popular types of alternative education schools in Canada, following a distinct instruction pattern are Montessori, Waldorf and Arrowsmith schools.

Montessori schools are well known all over the world for their unique approach to child development. Montessori method is based on self-directed activity, hands-on learning and collaborative play [5]. Students in Montessori schools are studying in mixed age classes with minimal direct instruction by teachers, and children work in groups or individually to discover and explore knowledge of the world and to develop their maximum potential. There are about 500 Montessori schools across Canada, roughly half of them are situated in Ontario. Montessori teaching method has even found its way to public schools of two of the Canadian provinces – some of its aspects are now implemented in British Columbia and Alberta [4].

Another option of alternative education is Waldorf schools, founded in 1919 by Rudolf Steiner, a prominent Austrian educator. Currently there are around 150 schools in North America, 30 of which are located in Canada. Core principles of Waldorf philosophy of education are: educating the whole child, curriculum flexibility, postponing formal education (usually until grade 1 or 2), postponing formal assessment usually until grade 6), focus on creativity, arts and drama, developing imagination, practical learning as well as focus on nature. Classrooms in these schools are often made from simple, natural materials, and organized in a way to resemble home. Cooking, gardening, and environmental education are also a big focus [1].

Arrowsmith schools, named after its founder, Barbara Arrowsmith, have been established to enhance the cognitive development of students with various learning dysfunctions. Through a careful assessment, Arrowsmith program helps to identify areas of learning strengths and weaknesses and creates an individual learning profile for each student and then designs a program of individualized exercises for each student to target their precise areas of weakness. This enables students to become effective, confident, self-directed learners, motivated to achieve their goals.

In conclusion, it should be noted that although there are numerous alternative schools all over Canada, each one being unique in its methodology and instruction patterns, one common characteristic feature of them is that both curriculum and instruction are tailored to individual students' needs in order to make them grow and promote their holistic development.

REFERENCES

1. Alternative School Guide. Retrieved from <http://www.ourkids.net>.
2. De Nobile, S. An Analysis of Public Alternative Education Schools and Programs in the State of New Jersey: A Comparison to National Data. – Seton Hall University, 2009. – 157 p.
3. Laudan, A. An Overview of Alternative Education. – The Urban Institute, 2006. – 42p.
4. Montessori Method: the Learning that Emerges from Within. The Globe and Mail. – September, 26. – 2013.
5. Montessori Northwest. Retrieved from: <https://montessori-nw.org/what-is-montessori-education/>



Клекот Марія
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ВЕБ-КВЕСТУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: веб-квест, інноваційні методи навчання.

У сучасному світі важливо підлаштовуватися під його постійні зміни. Швидкий темп розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та зміна системи освіти вимагає створення та використання нових інноваційних форм навчання. Впровадження інноваційних засобів в навчально-виховний процес сприяє підвищенню якості навчання. Безперечно, основною метою навчання іноземною мовою на сучасному етапі розвитку освіти є особистість учня, який би міг і бажав брати участь у міжкультурній комунікації мовою, яку він вивчає, й самостійно вдосконалюватися в процесі засвоєння іншомовної мовленнєвої діяльності. Завдання, що стоїть перед школою, полягає в першу чергу у впровадженні та ефективному використанні нових педагогічних технологій, однією з яких є веб-квест технологія. Веб-квест технологія є альтернативою традиційному підходу до освіти, побудованому, головним чином, на засвоєнні готових знань і їхньому відтворенні.

Дана методика детально досліджена багатьма вченими-педагогами: Б. Доджем і Т. Марчем, які вперше визначили методичні вимоги для веб-квесту у 1995 році, використання інформаційних технологій у навчальному процесі досліджували також М. Кадемія, О. Шевцова, В. Силантьєв.

Освітній веб-квест – це інтернет-пошук, метою якого є навчання, отримання нових знань, закріплення наявних знань, у яких більшість або навіть вся інформація, що використовується учнями, походить з інтернету [3]. Тобто, це проектна робота, яка базується на інтернеті як на основному джерелі інформації. Проте основною рисою веб-квесту є те, що замість того, щоб шукати інформацію в інтернеті, учні отримують від викладача список уже підібраних ним веб-сторінок, які відповідатимуть завданням проекту і задовольнятимуть потреби учнів. Та все ж таки учням доведеться шукати ці веб-сторінки і вибирати потрібну інформацію, аналізувати, систематизувати та вирішувати поставлені задачі. Результатом роботи є публікація результатів робіт учнів у вигляді веб-сторінок або презентацій.

Розробники веб-квесту, як навчального завдання Берні Додж та Том Марч виділили такі види завдань для веб-квестів:

- переказ – демонстрація розуміння теми, на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання;
- планування та проектування – розробка плану або проекту, на основі заданих умов;
- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;
- творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, пісні, відеоролика;
- аналітична задача – пошук і систематизація інформації;
- детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;
- досягнення консенсусу – винесення рішення з гострої проблеми;
- оцінка – обґрунтування певної точки зору;
- журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів);
- переконання – схилення на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;

- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн джерел [1; 2] .

Веб-квест здійснюється за певною схемою. Дослідники визначають наступні структуру в роботі над завданням:

- вступ (формулювання теми, опис головних ролей учасників, сценарій квеста, план роботи або огляд усного квесту);
- центральне завдання (питання, на які учасники мають знайти відповідь в межах самостійного дослідження та який підсумковий результат має бути досягнутий);
- список інформаційних ресурсів, які можна використати під час досліджень, у тому числі Інтернет-ресурси;
- опис основних етапів роботи; керівництво до дії;
- висновок (підсумки дослідження, питання для подальшого розвитку теми) [1; 2].

Ключовим розділом будь-кого веб-квесту є детальна шкала критеріїв оцінки, спираючись на яку, учасники проекту оцінюють самих себе, товаришів по команді. Цими ж критеріями користується і учитель. Б. Додж рекомендує використовувати декілька критеріїв оцінювання:

- розуміння завдання;
- аргументованість висновків;
- навички роботи в групі;
- оригінальність запропонованих рішень;
- виразність презентації;
- чітке та логічне подання інформації;
- демонстрація різних підходів до вирішення проблеми [1].

Застосування веб-квесту у процесі організації занять з іноземної мови – це досить творча, клопітка робота з поетапним виконанням завдань, від успішності реалізації яких залежить кінцевий результат. Проте в процесі роботи над питанням кожен учень знайде завдання, яке йому буде цікаво виконувати для поставленої перед групою чи особисто ним мети.

В цілому можна зробити висновок, що веб-квест, як сучасна педагогічна технологія, забезпечує успішне формування всіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції, заохочує учнів до творчих експериментів, креативного мислення, продуктивно з'єднує дітей різних рівнів та здібностей. Даний вид роботи дозволяє перетворити простий урок на справжнє дійство, де учні яскраво презентують своє бачення та вирішення завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кадемія М. Ю. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів: навчально-методичний посібник / М. Ю. Кадемія, О. В. Шестопалюк. – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015. – 155 с.
2. Шевцова О. Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс] / О. Г. Шевцова // Конференция «ИТО-2008». – Режим доступу: <http://www.ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>.
3. Dodge В. Some Thoughts About WebQuests. 1995 – 1997. Режим доступу: <http://webquest.sdsu.edu/aboutwebquests.html>.



Манюк Любов, Кучумова Наталія
Львівський національний медичний
університет імені Данила Галицького
м. Львів, Україна

ДОДИПЛОМНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО ФАХОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ ЗАСОБАМИ ІКТ В УКРАЇНІ ТА США

Ключові слова: майбутній лікар, фахова комунікація, медичні школи США, вища медична освіта в Україні, ІКТ.

Медичні школи США пройшли довгий і трудомісткий шлях до інформатизації комунікативної підготовки майбутніх лікарів. Беручи до уваги їх цінний досвід у цій царині, ВМНЗ нашої країни можуть уникнути багатьох непродуманих помилкових дій, що ведуть до уповільнення модернізації навчального процесу.

Мета доповіді – здійснити компаративний аналіз процесів підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації в університетах США та ВМНЗ України за цільовим, нормативно-правовим, організаційним, змістовим, технологічним, стратегічним і результативним критеріями.

Вивчені ідеї досвіду підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації засобами ІКТ у університетах США відповідно до цільового критерію дозволяють виокремити особливість, що позитивно відрізняє американські підходи від вітчизняних аналогів, зокрема: пацієнтоорієнтованість вищої медичної освіти США та формування лідерських рис майбутніх лікарів, на відміну від української [6], що зосереджена на послідовному засвоєнні обсягу професійно-наукових знань та формуванні суспільно-адаптивних якостей випускників в умовах глобалізаційних процесів [2], що свідчить про абсолютну перевагу американських університетів на соціально-економічному рівні.

Здійснивши порівняльний аналіз, відповідно до нормативно-правового критерія, з'ясовано, що управління вищою медичною освітою в Україні та США ґрунтується на системі законодавчих актів, що стосуються комунікативної підготовки зокрема. В обох країнах комунікативні аспекти професійної підготовки лікарів є складовими законів, що стосуються покращення якості вищої медичної освіти, проте лише у США готовність випускників ВМНЗ перевіряється за допомогою технології «стандартизований пацієнт» під час ліцензійних іспитів, що зафіксовано у відповідних нормативних документах.

Порівняльно-педагогічний аналіз за організаційним критерієм демонструє, що вища освіта обох країн є ступеневою та забезпечує підготовку лікарів за освітніми рівнями бакалавра та магістра. До основних відмінностей систем вищої медичної освіти США та України належать: критерії вступу та вартість навчання у ВМНЗ, а також тривалість процесу підготовки майбутніх лікарів, що становить 11-16 років та, відповідно, 7-9 років [2; 6].

На результативність підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації впливає велика кількість практичної підготовки. В університетах США їй приділяється значна увага на всіх курсах навчання. Структура й зміст виробничої практики США та України мають спільні ознаки, а саме: 1) чотири блоки практичної підготовки; 2) практика в основних медичних галузях – терапія, хірургія, педіатрія, акушерство та гінекологія; 3) увага до комунікативної та морально-етичної культури майбутніх лікарів. До основних відмінностей належать обсяг, змістове наповнення та стандарти оцінювання практичної діяльності студентів-медиків. Практичні навички оцінюються за допомогою тестового контролю, стандартизованих і віртуальних пацієнтів [1]. Цей напрям все ще є перспективним у нашій країні. Теоретичні та практичні засади фахової комунікації оцінюються за допомогою письмового або електронного тестового контролю у вітчизняних ВМНЗ [2].

Матеріально-технічне забезпечення ВМНЗ США та України є визначальними чинником переваги ВМНЗ США над українськими порівняння. Наявність у медичних

школах США найновіших комп'ютерних, високотехнологічних симуляційних центрів, обладнаних найсучаснішими моделями комп'ютерної техніки і віртуальних пацієнтів, високошвидкісний Інтернет створюють сприятливі умови для їх застосування під час професійної підготовки майбутніх лікарів до фахової комунікації [3; 4; 5]. На сьогодні в Україні функціонують шість симуляційних центрів, аудиторії ВМНЗ частково обладнані мультимедійними та інтерактивними технологіями, розвиваються віртуальні університети, платформи для електронного навчання.

Фахова комунікативна підготовка засобами ІКТ у нашій країні здійснюється за допомогою викладання теоретичних дисциплін та їх електронного методичного забезпечення, що включає розміщення навчального матеріалу на платформах для електронного навчання, створення дистанційних курсів, організацію сторінок і спільнот в електронних соціальних мережах [1; 2].

Перспективним стратегічним напрямом для обох країн є впровадження в навчальний процес мобільних технологій. Наявність у студентів-медиків власних мобільних пристроїв та інших гаджетів, доступ до Інтернету та можливість підключення пристрою до електромережі сприяє вирішенню проблем, пов'язаних із матеріально-технічним забезпеченням, що є основними причинами сповільнення процесу модернізації та інформатизації ВМНЗ у нашій країні.

Отже, до спільного або подібного у комунікативній підготовці майбутніх лікарів належать період вивчення доклінічних дисциплін під час перших двох років навчання у ВМНЗ США й України; модернізація освітнього процесу, що є провідним напрямом в обох країнах і має подібний зміст; розвиток ВНС та навчальних Інтернет-ресурсів закладів; спроби застосування новітніх технологій і мобільного навчання у підготовці майбутніх лікарів.

До основних відмінностей належать: структура вищої медичної освіти, період та терміни навчання, структура, зміст та обсяг практичної підготовки, що значно перевищує в США, стандартизована практична комунікативна підготовка та розвиток навичок міжособистісної взаємодії у США впродовж усіх років навчання, велика кількість теоретичних обов'язкових та елективних курсів соціо-культурологічних та мовних засад в Україні; іншомовна комунікативна підготовка у ВМНЗ нашої країни; стан використання ІКТ і новітніх засобів із метою розвитку професійних і комунікативних умінь у США; кількість та якість наукових досліджень напрямів застосування ІКТ для професійної та комунікативної підготовки у ВМНЗ.

Зазначені відмінності, які умовно можна віднести до проблемних моментів вищої медичної освіти України, спонукають до необхідності осмислення концептуальних напрямів удосконалення професійної та комунікативної підготовки майбутніх лікарів у ВМНЗ шляхом запозичення прогресивних ідей американського досвіду модернізації медичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артьоменко В. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід / В. Артьоменко, С. Семченко, О. Єгоренко // Одеський медичний журнал. – 2015. – № 6 (152). – С. 67-74.
2. ЛНМУ імені Данила Галицького [Електронний ресурс] : [Веб-сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу: http://meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=161&Itemid=237&lang=uk.
3. DeZee K. J. Medical education in the United States of America / K. J. DeZee, A. R. Artino, M. D. Elnicki // Medical Teacher. – 2012. – Volume 34. – Issue 7. – P. 521-525.
4. Manyuk L. V. Development of the programs for future physicians communicative skills training in the USA / L. V. Manyuk // Cades international conference on education, pedagogy and humanities research : Book of proceedings ; St. Louis, USA, August 17th 2016. – Vol. 1. – P. 48–53.
5. Mauksch L. Design, dissemination, and evaluation of an advanced communication elective at seven U.S. medical schools / L. Mauksch, S. Farber, H. Greer // Acad Med. – 2013. – 88 (6). – P. 843-851.

6. Stanford Medicine [Electronic resource] : [web-site]. – Electronic data. – Mode of access: <http://med.stanford.edu/>.

Тименко Марія
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

СУЧАСНИЙ МЕТОД ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОГО ТА КАР'ЄРНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ПОРТФОЛІО В ШКОЛАХ АНГЛІЇ

Ключові слова: метод навчання, профорієнтація, кар'єрне навчання, портфоліо, учні.

У профорієнтаційному навчанні в середніх навчальних закладах Англії застосовується підхід до навчання на основі портфоліо. Портфоліо відноситься до пояснювально-ілюстративних методів навчання. Портфоліо – це власне середовище учнів, де вони фіксують свій досвід, культивують оптимізм і керують своїми планами. По суті це колекція, створена учнем для представлення свого прогресу та досягнень. Портфоліо художника, наприклад, буде складати деяку кількість картин, які можуть сприйматись кожна окремо, але разом можуть розповісти набагато більше про художника. У більш широкому сенсі це автопортрет, що презентує не лише інформацію про особу, але також її ідеї, перспективи та інтерпретацію такої інформації. Дж. Холман вважає, що портфоліо є особливо корисним для: створення особистого кар'єрного оповідання; фіксації досвіду, що відстежує досягнення; зберігання та запису даних, які потрібні учням для створення резюме та заповнення анкет; структуризації роздумів (наприклад, «що я отримав, щоби бути вдячним?») [2, 25].

Учні можуть використовувати свої портфоліо, щоб сприймати себе більш позитивно та відчувати, що їх цінують. Вони можуть використовувати його для визначення того, що вони вважають хорошою роботою, а також щоб відчувати себе більш задіяними та відчувати підтримку у постановці мети та плануванні дій.

Е. Вотс відзначає, що підхід до навчання на основі портфоліо поєднується з іншими підходами, особливо тими, що базуються на розповіді та плануванні дій. Воно також може використовуватись у традиційний спосіб зі збирання та оцінки роботи, яку вони виконують протягом профорієнтаційного та кар'єрного навчання, та з інших предметів програми. Матеріали портфоліо можуть також долучатись до заяв на працевлаштування, які складають учні. Це може стати організаційним середовищем для програми профорієнтації та кар'єрного навчання у цілому [4, 56].

Портфоліо з профорієнтації та кар'єрного навчання також може бути об'єднаним зі шкільною інформацією про учня – його особовою справою, що включає його успіхи, успішність із предметів та активність в участі у шкільних заходах. Портфоліо також може використовуватись для проведення «конференцій» або підведення підсумків, де учні обговорюють зміст своїх портфоліо зі своїми наставниками, батьками та вчителями.

При розгляді користі портфоліо, на думку Д. Бімроуз, слід зазначити побажання учнів:

- знати, які частини портфоліо призначені для їх особистого використання, а якими вони «володіють» спільно зі школою;
- персоналізувати вигляд та сприйняття власних портфоліо;
- застосовувати інформаційні технології для полегшення використання, зберігання та спільного з іншими користування частинами портфоліо (безоплатні та комерційні системи електронних портфоліо є наявними для учнів у Великій Британії). Важливо показати учням, як застосувати заходи безпеки та як задавати параметри конфіденційності у випадку використання соціальних мереж для створення портфоліо; отримувати задоволення від створення портфоліо, тому важливо урізноманітнювати таку діяльність для того, щоб учні не нудьгували [1, 205].

Робота з портфоліо передбачає написання розповідей «моя історія на теперішній момент», «моя історія з різними кінцівками», та «я у середньому віці», які можуть бути дуже вагомими. Написання розповідей учні починають з побудови простого графіку з ключовими подіями, перехідними періодами та досягненнями, а потім працюють над обраними ділянками історії, відслідковуючи свої відчуття по відношенню до вибору та змін, ризику та пригод. Британські спеціалісти з кар'єрного навчання М. Савікас та П. Хартунг (M. Savickas, P. Hartung) зображують кар'єру як історію, яка має глави. Нерішучість щодо наступного кроку, який треба зробити, є еквівалентом «творчої кризи», отже спеціалісти з профорієнтації мають зіграти «роль наставника для письменника». Єдиний шлях побачити, якою буде наступна глава – це переглянути попередні та написати альтернативні кінцівки для історій (наприклад, у випадку вступу до коледжу та здобуття бізнес-освіти, у випадку мандрівки протягом деякого часу, у випадку працевлаштування та мешкання в місті разом зі своєю кухнею та ін.) [3, 87] Спеціалісти з профорієнтації та кар'єрного навчання заохочують учнів включати фотографії, свідоцтва, вирізки, художні витвори або листи та доповіді, щоби допомогти їм побачити себе у історії. Існує багато доступних видів діяльності, які допомагають учням перелічити або розглянути свої сильні сторони або здібності. Вони починаються від простого переліку того, «що мені вдається», та «моїх якостей» і закінчуються результатами комплексного психометричного тестування. Більш важливим є вміння розмірковувати, аніж перелік сам по собі (оскільки він звичайно змінюється з плином часу), щоби визначити такі здібності. Адже «що мені вдається» може не співпадати з тим, «що мені вдається на погляд інших». Якщо учень відзначається у багатьох сферах, то те, що він або вона сприймають як середні здібності, можуть вважатись іншими як видатні [1, 187].

Отже метод профорієнтаційного та кар'єрного навчання на основі портфоліо є досить ефективним та сучасним інструментом для допомоги учням в розумінні своїх сильних та слабких сторін, визначенні своїх прагнень та здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bimrose J. Resilience and Career Adaptability: Qualitative Studies of Adult Career Counseling / Bimrose J., Hearne L. // *Journal of Vocational Behavior*. – 2012. – Vol. 81, Issue 3. – 338 p.
2. Rowe N. Mapping of Seminal Reports on Good Teaching: NFER Research Programme: developing the Education workforce / Naomi Rowe, Anne Wilkin, Rebekah Wilson. – Slough: NFER, 2012. – 34 p.
3. Savickas M. L. My Career Story: an Autobiographical Workbook for Life-Career Success / Savickas M. L., Hartung P. J. – London, 2012. – 186 p.
4. Watts A. G. Evaluating the effectiveness of careers guidance: a review of the British research / Watts A. G., Kidd J. M. // *British Journal of Guidance and Counseling*. – 2011. – August. – 240 p.

РОЗДІЛ 5

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ПРОГРЕСИВНИХ ІДЕЙ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ



Rohulka Oksana, Tarasova Olga
Khmelnytskyi National University
Khmelnytskyi, Ukraine

NEW TENDENCIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Keywords: language education, modern technologies, student portfolio, learner autonomy, collaborative models.

The field of language education is changing at an ever-increasing rate. Traditional notions of education are giving way to newer, more innovative ways of thinking about how to teach and acquire knowledge. Old, authoritarian models are giving way to more collaborative models. Today's language classroom is vastly different from that of the mid- to late twentieth century. The focus is no longer on grammar, memorization and learning from rote, but rather using language and cultural knowledge as a means to connect to others around the globe. Geographical and physical boundaries are being transcended by technology as students learn to reach out to the world around them, using their language and cultural skills to facilitate the connections they are eager to make. There is a case for a reconceptualized field that is more learner-centered, more collaborative and more technologically driven. The trends in language learning are moving us forward in such a way as to empower the students to communicate with others across the globe in real time. Today's tech-savvy students have a world of resources and information at their fingertips. Today's job market requires more than a knowledge of another language. In the twenty-first century, a comprehensive essential skill set is needed for employment. This includes competence in areas beyond languages such as: numeracy, thinking skills, computer use, creativity and the ability to work well with others [5].

A student portfolio demonstrates success in tangible ways, and also provides a means to assess students' learning using an asset-based approach. Asset-based assessment is replacing traditional, deficit-based models of evaluation. Today language acquisition is seen as a complex, nonlinear and communicative endeavor [7]. Traditional multiple choice or fill-in-the-blank (also called "cloze") activities and tests, which are easy to grade do not reflect the complexity that is involved in learning a language. Over the past 20 years, there has been a worldwide movement towards the development and implementation of benchmark systems and frameworks that take an asset-based approach to language assessment. One example of a successful national benchmarking system is the Canadian Language Benchmarks (CLB) for Canada's two official languages, English and French. On a larger scale in Europe, over 40 countries have adopted the Common European Framework of Reference for Languages, developed by the Council of Europe. Researchers and practitioners in other countries are closely following how the European framework is being implemented and used (Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT/ACPLS)) [1]. It is not impossible that one day the Common European Framework of Reference for Languages may evolve into a common global framework. What these systems have in common is an asset-based approach to evaluating learning. Traditional models of testing revealed "gaps" in students' knowledge. There was an underlying expectation that if only these gaps could be filled with the appropriate knowledge that students' learning would be complete. This is an

outdated approach. Educational leaders of the new millennium are asking questions such as, “What can my students do?” and “How do we help them grow from where they are now?” For language teachers this means not focusing on verbs and vocabulary lists. It means recognizing students’ abilities to understand, use and produce language in a variety of forms, for a variety of purposes. Asset-based approaches using benchmarks and frameworks are the new trend in language learning evaluation and assessment [4].

In addition to the technologies that demonstrate student learning, there are also the technologies that facilitate student learning. These technologies may be synchronous (done in real time), such as Skype, Moodle or virtual live classes; or they may be asynchronous (not done in real time) such as podcasts and blogs. It is likely that asynchronous technology will give way to synchronous technologies, as the latter become more sophisticated. Let’s take it one step further: mobile technology for learning is definitely in. It’s called “MALL” (mobile assisted language learning) and it is quickly gaining as much buzz today as “CALL” (computer-assisted language learning) created in the 1980s and 90s [6]. It is quite possible that in the future “apps” or some variation of mobile applications, may replace textbooks. Students are harnessing their creativity to express themselves and demonstrate what they know using technology [2]. The challenge for the twenty-first century teacher will be to find ways to allow them to do that. In today’s world, students are the creators, not simply consumers, of technology and technology-produced art and projects.

As important as each of these trends might be individually, it is their integration into an approach to language learning premised on making learners more autonomous that is likely to have a far greater impact on enhancing student learning in the classroom. Learner autonomy has been described by Little (1991) as the buzzword in language learning in the 1990s and it seems set to become a mega-trend in learning in the 21st century [3]. According to the literature on learner autonomy, autonomous learners are those who are prepared to assume responsibility for self-directing their learning. What emerges clearly in the growing body of research into learner autonomy is that autonomy, especially in its initial stages, is very dependent on teacher support. Teachers who adopt a critical approach to technology; who seek to promote a positive affective climate and who enhance metacognition in their students are engaged in practices which promote the qualitative involvement of students in learning. Classrooms which encourage high quality learning and student involvement are more likely to be classrooms in which autonomy flourishes, than are classrooms where teachers retain total control of the process and motivation of learning. Final responsibility for actualizing learner autonomy, however, rests with the learner. Although it is readily admitted that instructional practices that promote greater learner self-direction can foster the development of the capacity for autonomy, ultimately, it is the learner herself who must decide whether she will engage in practices that reflect her capacity for autonomy. In other words, however critical teacher support might be to the development of autonomy, the most influential person in autonomy remains the learner. A learner who is prepared to use the resources of the new technologies, manage her affect, and summon up her metacognitive knowledge and strategies will very likely act in an autonomous way.

So the world is changing at a rapid pace. How we learn is changing. How we teach and assess learning is also changing. Students are as hungry as they ever were to be guided, coached and mentored. Their curiosity about the world around them continues to be piqued. The difference now is that they have that world at their fingertips. They are experiencing the world through technology in a way that their parents and teachers never did. As there are many kinds of students and each of them have their own character and learning rhythms and styles it is not easy to keep everyone’s attention. Some students might assimilate the information at once; others cannot do that, though. The learning style that fits one student doesn’t fit another one. The best thing to do in class with the students is not to ask them for rote memorization but to always look for new methods that have more significant tasks, which are suggestive and informative.

REFERENCES

1. Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT/ACPLS). Common Framework & Portfolio for Languages. Retrieved from http://www.caslt.org/what-we-do/what-we-do-research-common-framework_en.php

2. Collins, T. G. (2017). English Class on the Air: Mobile Language Learning with Smart Phones. Paper presented at the Fifth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05). Retrieved from <http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ICALT.2005.137>
3. Global Trends in Language Learning in the 21st Century. Retrieved from http://www.gladwell.com/outliers/outliers_excerpt1.html
4. Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. (2016). Paradigm Shift: Understanding and Implementing Change in Second Language Education. Retrieved from: <http://tesl-ej.org/ej17/a1.html>
5. Kohn, K. (2017, March 23-25). Trends in Language Learning & Teaching Technologies. ICC Annual Conference Retrieved from www.icc-languages.eu/download/31870101/Kurt+Kohn.pdf
6. Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2017). An Overview of Mobile Assisted Language Learning: Can Mobile Devices Support Collaborative Practices in Speaking and Listening. Retrieved from The Open University, UK: portal.acm.org/citation.cfm?id=1520087
7. Rehorick, S., & Lafargue, C. (2015). The European Language Portfolio and its Potential (Proceedings of a conference held at UNB). Retrieved from http://www.unbf.ca/L2/Resources/PDFs/ELP/UNB_ELP_fullreport.pdf



Аксьонова Ірина
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ УЗАГАЛЬНЮЮЧИХ ТАБЛИЦЬ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: іншомовна граматична компетенція, узагальнюючі таблиці, граматики, навчальний процес, уроки англійської мови.

У навчанні іншомовному говорінню граматики посідає важливе місце, це свого роду каркас, на якому базується лексика. Основною метою навчання іноземної граматики в школі є практична або комунікативна, яка полягає у формуванні в учнів граматичних мовленнєвих і мовних навичок як компонентів мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання і письма. Навчання граматиці і правильному оформленню висловлювання, а також розпізнавання граматичних форм у мові і письмі відбувається за допомогою формування граматичних навичок.

Одним із способів інтенсифікації навчального процесу є використання на уроках узагальнюючих граматичних таблиць. Граматичні таблиці та схеми – це наочні моделі граматичної структури, в яких графічно подані основні ознаки, необхідні та достатні для її розпізнавання та запам'ятовування. Таблиці дозволяють систематизувати знання, сприяють кращому запам'ятовуванню досліджуваного граматичного матеріалу, а під час самостійної роботи сприяють їх «освіженню» в пам'яті. З погляду дидактики таблиці виконують такі функції: слугують своєрідною опорою для застосування правил; сприяють виробленню навичок вживання конкретного граматичного явища в мові; сприяють узагальненню і систематизації вивченого матеріалу. На жаль, на наш погляд, останнім часом в навчально-методичній літературі таблицям приділяється недостатня увага (особливо в порівнянні з тестовими формами навчання). Але ж і таблиці і тести це дві сторони однієї медалі. Якщо перші спрямовані на первинне розуміння і засвоєння навчального матеріалу, то другі сприяють його закріпленню і контролю (в тому числі і самоконтролю) рівня знань.

Таблична форма викладу матеріалу дозволяє викладачеві в короткій формі оформити конспект і в подальшому економити його час як на підготовку до занять, так і на пояснення нового матеріалу під час уроку.

При навчанні іноземних мов узагальнюючі таблиці використовуються давно, проте кожен автор підходить до їх складання з різних позицій, виходячи з власної концепції викладання або задуманої ним концепції підручника (навчального посібника).

Граматичні таблиці є важливою допомогою вчителів в його роботі. На сьогоднішній день існує безліч різних навчальних посібників і довідників, де навчальний матеріал представлений переважно в табличній формі. Однак до сих пір так і не створені універсальні граматичні таблиці, які змогли б задовольняти запити того чи іншого викладача, вимоги тієї чи іншої навчальної програми і повністю замінити пояснення граматичного матеріалу.

При більш глибокому вивченні і практичному використанні різних таблиць доводиться стикатися з тим, що не усі вони однаково підходять для використання в навчальному процесі. Це відбувається за різних причин. Звичайно, автори численних підручників, при складанні таблиць, переслідували одну мету – полегшення розуміння навчального матеріалу учнями і полегшення роботи вчителя. При цьому, кожен з них досягав її по-своєму. Чому ж все таблиці так різняться між собою?

По-перше, це залежить від концепції самого підручника, від того, для кого він призначений і яку мету переслідував автор при його складанні. Так, наприклад, для шкільної програми цілком можна обійтися спрощеними таблицями і схемами, що дозволяють зрозуміти лише основні граматичні правила. Для підручників більш високого рівня, навпаки – немає сенсу вказувати в таблицях елементарні (базові) правила і поняття, які учень чи студент, безумовно, вже повинен знати. У таких таблицях опора робиться саме на складнощах, особливостях досліджуваної граматичної теми, а основні правила виносяться за межі таблиці як необхідне пояснення або нагадування.

Можна спробувати сформулювати наступні вимоги до граматичних таблиць:

– наочність (виділення шрифтом, кольором, курсивом і т.д.). Тут слід зазначити, що надмірне захоплення цими засобами призводить до того, що таблиця, привсіх її достоїнствах стає строкатою і її зміст погано сприймається учнями.

– повнота (або стислість) викладеного граматичного матеріалу в залежності від цілей, поставлених автором при складанні таблиці. Таблиця повинна відповідати рівню знань учнів, для яких розраховано цей навчальний посібник (підручник).

– доступність і простота розуміння. Занадто коротка або занадто складна таблиця часом вимагає додаткового усного роз'яснення викладача. Включення граматичних правил і прикладів може занадто розширити таблицю, але одночасно зробити її більш зрозумілою і доступною при самостійному вивченні.

Отже, таблиці не тільки узагальнюють, систематизують граматичний матеріал, ілюструють словотвір або утворення тимчасових форм, а й полегшують використання конкретного матеріалу в мові. У таблицях широко використовують малюнки, які ілюструють важкі випадки утворення граматичної форми. Щоб зробити матеріал таблиці більш наочним, використовується також колір. Крім кольору цю ж мету виконують схеми. Роботі з таблицею по граматиці передують усне відпрацювання зразка без опори на друкований текст. Таблиця використовується для виявлення певних закономірностей, а також для узагальнення і систематизації мовного матеріалу.



Андрійчук Лілія
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ВПЛИВ НАВЧАЛЬНИХ ІГОР-ВПРАВ НА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Ключові слова: дидактична (навчальна) гра-
вправа, іншомовна лексична компетенція.

Одним із важливих завдань, яке ставиться перед учнями при вивченні іноземної мови, є оволодіння лексичною компетенцією, яка включає в себе лексичні навички, знання та здатність їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Вона стає підґрунтям для реалізації мовленнєвої, соціокультурної та соціолінгвістичної компетенцій школярів.

Іншомовна лексична компетенція, на думку С. Ю. Ніколаєвою, є навичками інтуїтивно-правильного утворення, вживання і розуміння іншомовної лексики на основі мовленнєвих лексичних зв'язків між слухо-мовленнєво моторною і графічною формами слова і його значенням, а також зв'язків між словами іноземної мови [1, с. 94].

Формування іншомовної лексичної компетенції школярів є дуже складним процесом, який відбувається за допомогою застосування різних засобів навчання. Одним з таких засобів є навчальні ігри-вправи – вправи, розроблені за допомогою ігрових елементів з метою кращого засвоєння навчального матеріалу. Ці вправи спрямовані на вдосконалення пізнавальних здібностей учнів, розвиток пізнавальних інтересів, осмислення і закріплення навчального лексичного матеріалу, застосування його в нових ситуаціях. До дидактичних ігор-вправ відносяться: різноманітні вікторини, кросворди, ребуси, загадки, пояснення прислів'їв і приказок.

Як свідчать психолого-педагогічні дослідження останніх років, зазвичай за допомогою гри учні засвоюють навчальну інформацію на 70 %, що значно ефективніше порівняно з такими методами, як лекція (5%) або читання (10%) [2, с.61].

Ми вважаємо, що систематичне використання різноманітних навчальних ігор-вправ під час занять дають такі позитивні результати:

1) робота з загадками та вікторинами допомагає краще засвоювати новий лексичний матеріал, запам'ятовувати правопис слів. Вони розвивають в учнів спостережливість, винахідливість, логічне мислення;

2) ребуси удосконалюють володіння мовним матеріалом, сприяють розвитку творчого мислення та запам'ятовуванню графічних форм слів;

3) кросворди сприяють розвитку пошуково-творчих здібностей учнів. Розв'язування кросвордів тренує пам'ять, виробляє наполегливість, здатність логічно мислити, розширює кругозір і найголовніше – стимулює процес вивчення слів. Щоб підібрати потрібне слово, учні згадують безліч лексичних одиниць певної теми, їх правопис, підбирають синоніми;

4) приказки та прислів'я збагачують лексичний запас учнів. Знання англійських прислів'їв та приказок допомагає засвоїти образну будову мови, розвиває пам'ять. Процес вивчення нових слів відбувається швидше, адже в коротких реченнях зазвичай легше запам'ятати нові лексичні одиниці. Завчаючи вирази напам'ять, учні збагачують свій словниковий запас не тільки новою лексикою, але й усталеними конструкціями, які в процесі подальшого вивчення іноземної мови зможуть використовувати у якості активного словника.

Також ми виокремили певні рекомендації щодо застосування навчальних ігор-вправ на уроках:

1) учнів до дидактичних ігор-вправ слід готувати заздалегідь, враховуючи, час проведення, деякі атрибути і правила;

2) дидактичні функції ігор-вправ повинні забезпечити широку, але, одночасно з цим, посилену творчу і розумову діяльність учнів, тобто ігри-вправи повинні відповідати віковим особливостям, рівню підготовки і розвитку учнів;

3) гру необхідно розпочинати з найпростіших завдань, поступово ускладнюючи їх;

4) учитель, як керівник, повинен активізувати роботу пасивних учнів. Іноді слід додати до правил гри-вправи заохочувальні та штрафні бали, щоб стимулювати дітей до кращої праці на уроці;

5) вчителю не слід допускати зниження рівня зацікавленості дітей до ігор-вправ;

6) під час виконання ігор-вправ необхідні дисципліна і порядок. Також, потрібно намагатись забезпечити нормальний психолого-педагогічний клімат;

7) між педагогом і учнями повинна бути атмосфера поваги, довіри та взаєморозуміння. Тон вчителя має бути доброзичливим та лояльним. Діти повинні відчувати, що вчитель завжди готовий допомогти та підтримати;

8) педагог повинен чесно та об'єктивно оцінювати результати кожного учасника;

9) не потрібно перенасичувати дидактичними іграми-вправами навчальний процес;

10) перед виконанням вправ необхідно пояснити правила та вимоги до того чи іншого виду ігор-вправ.

Отже, навчальні ігри-вправи є невід'ємною частиною навчального процесу. Вікторини, кросворди, ребуси, прислів'я, приказки, загадки сприяють формуванню іншомовної лексичної компетенції, тобто швидшому запам'ятовуванню нових слів та словосполучень, вмінню застосовувати їх у фразах та реченнях, навичкам правопису нових лексичних одиниць та швидшому запам'ятовуванню графічних форм слів. На нашу думку, ігри-вправи також розвивають пізнавальну діяльність школярів, підвищують рівень зацікавленості, активності та мотивації до вивчення іноземної мови. Проте не слід забувати, що результат буде позитивним лише за умови використання загальних рекомендацій щодо застосування ігор-вправ під час занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. / Кол. авторів під керівн. С. Ю.Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328с.
2. Щербань П. М. Прикладна педагогіка / П. М. Щербань. – К.: Вища школа, 2002. – 61 с.



Безбородих Ірина

Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

АНАЛІЗ ІННОВАЦІЙНИХ ПРИЙОМІВ ВИКЛАДАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Ключові слова: викладання зарубіжної літератури, інноваційні прийоми навчання, заклад вищої освіти.

Викладання зарубіжної літератури у закладах вищої освіти України потребує оновлення та впровадження інноваційних методів та прийомів роботи. У зв'язку з цим актуальним є аналіз закордонного досвіду викладання дисциплін літературознавчого циклу в університетах. Ми проаналізували, які інноваційні прийоми використовують викладачі зарубіжної літератури у закладах вищої освіти США.

Головною відмінністю навчального процесу у ЗВО світу сьогодні є зміна навчальної парадигми зі студентоцентристської на наукоцентристську. З цим пов'язані зміни у підходах до викладання зарубіжної літератури: збільшується відсоток самостійної роботи студентів, більше уваги приділяється організації самостійних студентських наукових досліджень під

керівництвом викладача. Основне завдання викладача при цьому полягає у сприянні формуванню у студентів навичок самостійного пошуку та аналітичного опрацювання матеріалу. Викладач за такого підходу – це науковець-ментор, що володіє методикою наукового пошуку та може передати її наступним поколінням.

Зменшення аудиторного навантаження та збільшення навчальних потоків вимагає перебудови системи оцінювання, шляхів отримання зворотного зв'язку, переоцінки ефективності застосування тих чи інших видів роботи.

Інший чинник, що зумовлює зміну підходів до викладання зарубіжної літератури у ЗВО – це вимоги сучасності, а саме, зміна світогляду сучасної молоді, засобів отримання та передачі інформації, зростання ролі Інтернету у взаємодії з суспільством та світом. Змінюється ставлення до художнього тексту та особливостей його читання та сприйняття. Сьогоднішній читач, особливо це стосується молодого покоління, інакше сприймає текст, застосовує інші стратегії читання та декодування прочитаного. Молоде покоління сьогодні більше орієнтоване на використання цифрових технологій та медіа, ніж на читання книжок, і навіть студенти-філологи не є виключенням з цієї загальної тенденції.

Тому все частіше викладачі звертаються до використання інтернет-технологій у процесі навчання. Популярними серед викладачів американських університетів є інтерактивні навчальні платформи Moodle, Blackboard, Hotseat, Ecollege та iClicker. Ці платформи дозволяють приймати завдання студентів та здійснювати оцінювання, отримувати запитання від студентів та надавати відповіді. Вони також мають функції створення анонімних опитувань, завантаження текстових файлів, відео, зображень та ін. Крім того, для групового спілкування та роботи над проектами використовуються й загальнозживані соціальні мережі Facebook та Twitter.

Економія університетами коштів призводить до збільшення лекційних потоків, Це впливає на характер взаємодії між викладачем та студентами, особливості сприйняття та засвоєння навчального матеріалу. У великих групах студентів важче заохотити до активної участі у роботі, створюється комунікативний бар'єр між викладачем та аудиторією. Інша проблема, що виникає під час проведення лекцій у великих аудиторіях – це важкість в утриманні уваги студентів, підтримці постійного занурення у навчальний матеріал.

Методичні відділи університетів США пропонують зменшувати вплив цих негативних чинників, використовуючи на лекційних заняттях мультимедійні засоби. Найпоширенішим способом візуалізації під час лекцій в університетах США є застосування презентацій PowerPoint. Дослідження, проведене у 1996-1997 рр. в університеті Плімута, показало, що студенти, які відвідували лекції із застосуванням презентацій PowerPoint, отримали вищі оцінки на іспитах [3]. До інших програм для створення презентацій, які використовують американські викладачі, відносяться GoogleSlides, Prezi, Visme, Slidedog та ін. Водночас, слід зазначити, що застосування презентацій може мати як позитивний, так і негативний ефект, суть якого полягає у зростанні пасивності студентів та зниженні рівня залученості до обговорень під час занять. Тому не в усіх вищих навчальних закладах Сполучених Штатів використання презентацій на лекціях вітається [4].

Крім презентацій, викладачі американських університетів досягають урізноманітнення навчального матеріалу шляхом застосування графічних та семантичних органайзерів (Timeglider, Timeline, Meograph, Timetoast, Capzles та ін.). Останні дозволяють ілюструвати концепти та встановлювати взаємозв'язки в тексті, допомагають читачеві концентруватися на концепті, розуміти структуру тексту.

Інша інтернет-технологія, що добре зарекомендувала себе при роботі з великими аудиторіями в університетах США, - це системи підрахунку реакцій аудиторії. Це мобільні додатки, що дозволяють лектору відстежити у реальному часі, чи розуміють студенти зміст навчального матеріалу, отримати запитання від студентів, перевірити присутніх. Використання таких технологій дозволяє студентам вільніше вказувати на незрозумілі місця у лекції, знижує рівень особистісної тривожності. Серед таких додатків, на які ми знайшли вказівки у науковій та методичній літературі ЗВО США – Kahoot та Mentimeter [2, С. 695].

Популярним сьогодні у США шляхом проведення практичних занять є робота у мікрогрупах. Використовуються такі види робіт для мікрогруп на заняттях з зарубіжної

літератури: аналіз уривку критичної статті з пошуком відповіді на поставлені запитання, аналіз уривку художнього тексту (наприклад, спрямований на пошук стилістичних засобів), літературні пазли, розташування фрагментів тексту у вірній послідовності, складання запитань до тексту для іншої підгрупи, пошук онлайн-джерел з теми (за умови, що у студентів під час заняття є доступ до інтернету), створення паратекстів та ін. При цьому різноманітним може бути як алгоритм групування, так і спосіб взаємодії між групами (виступ однієї мікрогрупи перед іншими, передача матеріалу від групи до групи, обмін учасниками, прийоми акваріуму та снігової кулі) [1, С. 10].

Ми розглянули деякі з інноваційних прийомів, що використовуються на заняттях з зарубіжної літератури у закладах вищої освіти США. Вважаємо, що проаналізовані прийоми позитивно впливають на рівень засвоєння студентами знань з історії зарубіжної літератури та сприяють формуванню навичок вдумливого читання та аналізу художнього тексту. Ці прийоми роботи заслуговують на те, щоб їх взяли на озброєння українські викладачі ЗВО та використовували їх у своїй роботі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gibson G. Small group teaching in English literature : a good practice guide / Jonathan Gibson // Report series. – 2010. - № 23. – 28 p.
2. Lirca C.A. Generating motivation for the study of literature at university / Corina Alexandrina Lirca // Perspectives on European Integration between Tradition and Modernity. – TarguMures: PetruMaior University, 2014, P. 693-697.
3. Lowry R. Electronic Presentation of Lecture – Effect upon Student Performance [Electronic resource]/ R. Lowry // University Chemistry Education. – 1991. – Vol. 13. - № 1. – Access mode : http://www.rsc.org/images/Vol_3_No1_tcm18-7036.pdf#page=20.
4. Young J. R. When computers leave classrooms, so does boredom [Electronic resource]/ J. R. Young //The Chronicle of Higher Education. – 2009. - July 20. – Access mode : <http://chronicle.com/article/Teach-Naked-Effort-Strips/47398/>.



Біла Аліна
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: метод проектів, проектна робота, учні середньої школи, учитель, англійська мова.

У сучасній практиці навчання англійської мови в школах широко використовується метод проектів, який передбачає опору на творчість школярів, заохочення їх до дослідницької діяльності, дозволяє реально інтегрувати різні навчальні предмети, використовувати різні режими роботи учнів, організувати навчання в співпраці.

Метод проектів - освітня технологія, спрямована на здобуття учнями знань у тісному зв'язку з реальною життєвою практикою, формування в них специфічних умінь і навичок завдяки системній організації проблемно-орієнтованого навчального пошуку. Мета цього методу – дати учню можливість виконати незалежну роботу, побудовану на знанні мови та уміннях і навичках, здобутих упродовж певного періоду вивчення теми. Проектні роботи ідеальні для різнорівневих груп, оскільки кожне завдання може бути виконане учнями, що мають різний рівень підготовки. У процесі проектної діяльності учні реально спілкуються між собою і з навколишнім світом англійською мовою [2].

Практична мета виконання певної проектної роботи може базуватись на удосконаленні різних умінь та навичок. Деякі роботи вимагають більше практики усного

мовлення, інші більше спрямовані на розвиток навичок письма, ще інші вимагають застосування певних артистичних здібностей. Якісь завдання більше підходять для індивідуальної роботи, інші - для роботи в парах або малих групах. Дуже важливо допомогти учням обрати завдання та такі методи його виконання, щоб вони почувалися максимально комфортно.

Переваги методу проектів були належно оцінені у викладанні таких предметів, як географія, історія, основи хімії та фізики, упродовж багатьох років. Мовні навчальні програми почали систематично використовувати цей підхід тільки недавно, проте результати помітні уже сьогодні, тому що метод проектів [1]:

мотивує (учні пишуть про себе – свою сім'ю, свій дім, свої інтереси і уподобання. Працюючи над проектом, учні проводять невелику дослідницьку роботу з теми, яка їх цікавить. Учні займають активну позицію під час проектної роботи. Виконуючи проект, учні часто щось вирізають, зафарбовують, про щось пишуть, шукають інформацію в книжках, спілкуються з іншими людьми, знаходять ілюстрації – можливо, навіть, роблять аудіо- чи відеозаписи. Учні різного рівня мовленнєвого розвитку можуть виконати свій власний проект – великий чи малий, простий чи складний – і зможуть пишатися ним. Наприклад, деякі учні в класі можуть слабше знати мову за інших, але це їм не заважатиме у процесі виконання проекту виявити здібності до проектування чи ілюстрування своєї роботи або знайти оригінальний підхід до презентації проекту).

особистісно зорієнтована (готуючи розповідь про своє оточення в письмовій формі, учні відкривають для себе значення англійської та інтернаціональної мови. Колись у майбутньому, можливо, їм доведеться розповісти іноземцю англійською мовою про свою сім'ю, місто чи свої уподобання. Робота над таким проектом допомагає їм підготуватися до такої події. Зосереджуючи увагу на темі, що вивчається англійською мовою, учні мають можливість ознайомитись з особливостями культури англійськомовних країн, порівняти їх зі своїми уявленнями і таким чином збагатити власне розуміння інших культур).

має загальноосвітню цінність (більшість сучасних шкільних програм вимагають, щоб викладання предметів сприяло розвитку в учнів ініціативи, незалежності, уяви, самодисципліни, співпраці з іншими учнями і корисних дослідницьких навичок. Проектна робота є практичним шляхом реалізації цих освітніх цілей на уроці та в позаурочний час).

З точки зору практичних міркувань проектна робота включає різні види діяльності. Учням, можливо, доведеться рухатися по класу, щоб, наприклад, поставити запитання іншим учням чи знайти інформацію у довідковій літературі. Звичайно, у класі тоді не буде тиші. Але це продуктивний гамір, який сприятиме виконанню завдання.

Підготовка, виконання і презентація проекту займає значно більше часу, ніж виконання традиційних завдань. Але не вся проектна робота мусить бути виконана на уроці. Якщо проект готується як індивідуальний, то учні можуть продовжувати працювати над ним удома. Багато учнів захочуть додатково попрацювати над проектом, щоб створити таку роботу, якою б вони могли дійсно пишатися.

Зрозуміло, що більшість учнів будуть говорити рідною мовою під час роботи над проектом. Це природно й неминуче, і немає потреб це сприймати як проблему. Головне – щоб кінцевий результат був сформульований англійською мовою. Проектна робота забезпечує можливості реального використання перекладу – наприклад, перекладу англійською мовою листівок, карт, інтерв'ю з членами родини, текстів з довідника, написаного рідною мовою.

Ключем до успіху проектної роботи є добра підготовка і організація. Для виконання проекту необхідно, щоб у класі були ножиці, лінійки, клей і великі аркуші паперу. Учням також треба мати доступ до невеличкої довідкової бібліотеки, у якій можна було б знайти словник, граматику та атлас. Учнів слід заохочувати збирати і приносити в клас власні матеріали: журнали, брошури, карти, листівки тощо, навіть якщо всі ці матеріали написані рідною мовою. Учителям також варто збирати такі матеріали [3].

Школярі повинні навчитися самостійно знаходити потрібну інформацію і звертатися по допомогу до вчителя тільки у тих випадках, коли вони самі не можуть знайти відповідь на

запитання. Діти також мусять навчитися планувати свої дії і самостійно вирішувати, які матеріали їм знадобляться для виконання завдань проекту і де вони їх можуть знайти.

Важливим етапом в роботі над проектом є його оцінювання. Учні завжди хочуть почути відгук про свій проект від учителя. Надзвичайно важливо, щоб робота учнів оцінювалася не тільки з точки зору лінгвістичної правильності. Учителі мусять відзначати, наскільки творчою й оригінальною є робота і як багато зусиль було докладено для її виконання.

Для учителя важливо не виправляти помилки в кінцевому варіанті проекту. Для цього слід запропонувати учням підготувати й показати для перевірки спочатку чернетку проекту. Таким чином, помилки будуть знайдені, і заключний варіант проекту не матиме виправлень.

Все вищезазначене свідчить про те, що, не дивлячись на часте використання завдань з розробки проектів як в підручниках для середніх шкіл, так й в різних додаткових посібниках, неможна казати, що всі аспекти використання даного методу достатньо проаналізовані в навчальній літературі, особливо в контексті рішення виховних завдань засобами англійської мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Метод проектів як технологія навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://pidruchniki.com>.
2. Проектні технології навчання [Електронний ресурс] // Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org>
3. Травнікова С. В. Використання проектної технології на уроках англійської мови [Електронний ресурс] / С.В. Травнікова // Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/40940/

Дроздович Наталія

Національний технічний університет України
"Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського"
м. Київ, Україна

ТРЕНУВАННЯ СТУДЕНТІВ У НАПИСАННІ ПРОЕКТНОЇ ПРОПОЗИЦІЇ НА ЗАНЯТТЯХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Ключові слова: проект, проектна заявка, замовник проекту, користувач проекту, ділова гра.

В умовах глобальної економіки науково-технічні працівники постійно стикаються з необхідністю пошуку фінансування зі сторонніх джерел, якими виступають національні і, в першу чергу, міжнародні грантодавці. У цьому випадку проектні заявки повинні подаватися англійською мовою, до рівня якої зазвичай висуваються дуже високі вимоги.

Для успішного проходження заявки майбутні інженери повинні, крім бездоганного володіння предметною областю, продемонструвати якісне викладення проектної пропозиції англійською мовою, наближене до рівня носіїв мови. Мета навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» передбачає формування у студентів професійно орієнтованої іншомовної мовленнєвої компетентності та навичок письма, прийнятого у діловій сфері. Сюди відносяться вміння стисло, а за потреби розгорнуто викласти зміст заявки, дотримуючись визначеної в проектному оголошенні структури. Важливим умінням стане коректне з точки зору ефективності сприйняття матеріалу форматування тексту заявки, правильно організовані абзаци тексту з їх заголовками та підзаголовками; змістовні вступ та висновки. Окремо слід зазначити вміння переконливо підтвердити здатність успішно виконати заявлений проект з максимальною вигодою для грантодавця.

Проектна заявка готується на підставі аналізу інформації, поданої в оголошенні конкурсу заявок (за його наявності) або, виходячи з доступної інформації про замовника. Не

останню роль відіграватиме успішна презентація власного досвіду. Мета заявки – дати замовнику чітке уявлення про вашу кваліфікацію, попередній досвід і досягнення, доцільність і продуктивність вашого підходу. На підставі проектної пропозиції замовник приймає рішення про доцільність проекту. Це рішення значною мірою впливає з того, наскільки переконлива проектна пропозиція з точки зору потреб замовника.

Зупинимося на кількох важливих частинах заявки. Типовою виявляється ситуація, при якій замовник проекту діє в інтересах третьої сторони, яка виступить його користувачем. Відтак заявник повинен будувати документ, керуючись потребами як замовника, так і кінцевого користувача. Важливими частинами заявки виступають загальний вступ до неї та виконавче резюме. Виконавче резюме складається в розрахунку на керівників найвищого рівня, що приймуть рішення про подальший розгляд заявки фаховими експертами. Тоді настане черга загального вступу, на підставі якого будуть прийняті рішення про склад експертів для дослідження суті заявки. Важливо продемонструвати розуміння цілей замовника і потреб користувача.

Визначення цілей замовника. Цей розділ переконує замовника у тому, що ви володієте ситуацію на ринку відповідних послуг, розумієте роль і місце замовника на цьому ринку, дієте в напрямку максимального задоволення потреб його користувачів. Потреби користувача відіграють роль вирішального фактору в успішному проходженні заявки. Відтак варто провести додаткове їх дослідження, спираючись як на матеріали, надані замовником, так і на інформацію із сторонніх джерел. Дуже корисно вдало підібрати прецеденти з вашого власного досвіду, спираючись на приклади подібних попередніх розробок.

Подання та обґрунтування методу. Відштовхуючись від цілей замовника і потреб користувача, підводите замовника до висновку про успішність методу з точки зору одного та іншого. Корисним може стати розгляд можливих варіантів технічних та технологічних рішень, їх вартісне порівняння в узгодженні з доступністю та ефективністю. Це допоможе переконати замовника у вашій здатності приймання рішень, виходячи з цілей замовника та потреб його користувачів, а не власних преференцій.

Проектна заявка складається англійською мовою, її структура повинна мати приблизно такий вигляд (грантодавець часто визначає власний формат структури заявки):

- Title page;
- Summary;
- Contents list;
- Introduction;
- Body of the report;
- Conclusions;
- Recommendations;
- Appendices;
- Bibliography and/or References;
- Glossary or Nomenclature.

Особливою частиною відповідної навчальної теми служить вивчення типової лексики, прийнятої в діловій сфері. Як приклад наведемо деякі вирази, корисні при створенні заявки.

- As the head of PR, I was asked to write a report on...
- The purpose of this proposal is to compare/ describe/ evaluate/ outline the shortcomings.
- stated that they would be keen for...
- A survey of.... revealed that...
- After studying ..., it was found that...
- Comments (from clients) have shown a need for [1] і т.д.

Працюючи над цією темою, студенти набувають досвіду викладення своїх думок у професійно орієнтованому контексті з розрахунком на стороннього читача створеної заявки. Створення ділових документів взагалі і проектної документації, зокрема, сприяє розширенню індивідуального мовного досвіду особистості в його культурних аспектах від рівня побутового мовлення до мови професійного спілкування.

Окремим завданням може служити взаємне рецензування студентами проектних заявок, конкурсний відбір заявок на одну і ту ж тему тощо. В цьому випадку робота над проектними заявками стає свого роду діловою грою, здатною підвищити зацікавленість студентів у вивченні іноземної мови професійного спрямування. Добре відомо, оцінка тексту стороннім читачем, в нашому випадку іншим студентом, призначеним на роль рецензента, здатна виявити значну кількість недоліків, непомічених автором тексту. Студенти охоче виступають в ролі рецензентів і, як показує досвід, часами дають прискіпливіші оцінки, ніж дані викладачем. Все це робить вивчення теми створення проектних заявок цікавою і змістовною частиною курсу англійської мови професійного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bulats-writing-part-two-useful-phrases-for-reports. [Electronic resource]. – Mode of access: Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?q=bulats-writing-part-two-useful-phrases-for-reports&oq=bulats-writing-part-two-useful-phrases-for-reports&aqs=chrome..69i57.1186j0j1&sourceid=chrome&ie=UTF-8>

Заруденська Ольга

Хмельницького національного університету
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАОЧНОСТІ ДЛЯ АКТИВАЦІЇ НАВИЧОК ІНШОМОВНОГО УСНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Ключові слова: наочність, принцип наочності, усне мовлення, візуальна наочність, іноземна мова.

У сучасному суспільстві, котре невпинно розвивається, опанування іноземною мовою перетворюється на невід’ємну складову інтелектуально, культурно та духовно розвиненої особистості. В Україні у зв’язку з європейською інтеграцією, швидкою глобалізацією та прагненням людства до «суспільства без кордонів», приділяється значна увага вивченню іноземної мови, особливо англійської. Мова є основним інструментом комунікації і взаєморозуміння людей, тому вільне володіння іноземною мовою не лише сприяє розвитку неупередженого ставлення до інших культур, а й також створює гарні перспективи для самореалізації на міжнародному ринку праці. Водночас процес вивчення англійської, або будь-якої іншої іноземної мови, досить складний, тому виникає необхідність пошуку нових опцій для пришвидшення і покращення ефективності вивчення іноземної мови. Для успішності реалізації процесу навчання важливо не лише знати його структуру та сутність, але й вміло оперувати його основними принципами на практиці. У результаті вивчення науково-теоретичних джерел та практики викладання іноземних мов, нами з’ясовано, що одним з найсуттєвіших й найефективніших є саме принцип наочності.

Наочність – це принцип навчання, який ґрунтується на показуванні конкретних предметів, явищ, процесів, моделей або їх образних відтворень. Наразі використання різноманітних засобів візуальної наочності є досить популярним серед сучасних педагогів, адже в умовах шкільного навчання, де учні старших класів не мають безпосереднього контакту з іншомовним середовищем, саме засоби наочності сприяють моделюванню об’єктивного світу. За допомогою візуальних засобів наочності, учні старших класів залучаються до комунікації, асоціюючи їх фрагменти з відповідними іншомовними формами у процесі спілкування, розвивають навички аналізу та вчаться не лише відтворювати певну інформацію, а й висловлювати власні думки на основі схем чи зображень.

Питання вивчення іноземних мов з використанням методів наочності, досліджувалось низкою відомих вітчизняних і іноземних педагогів та методистів. Використанням та вивченням наочності займалися такі вчені як: Й.Песталоці, Жан-Жак Руссо, К.Ушинський,

В.Вахтерів та багато інших. Я. Коменський сформулював і обґрунтував принцип наочності, як один з найважливіших принципів дидактики, що є основою пізнання та навчання. Я. Коменський теоретично обґрунтував, що процес навчання повинен супроводжуватись не лише словами та розповідями, а й спостереженнями. Якщо ж безпосередній контакт з предметом навчання не можливий, то потрібно моделювати його за допомогою різноманітних схем, зображень, малюнків тощо [2].

Дослідженням принципів наочності займався також Й.Песталоцці. Він був переконаним, що навчання може бути ефективним лише тоді, коли воно супроводжується наочністю, так як дитина самотужки може отримати певні знання, уявлення про світ безпосередньо контактуючи з ним і розвивати мислення та мову [3]. Песталоцці розкрив роль наочності у розвитку логічного мислення дитини під час навчання і, спираючись на свою теорію пізнання, дав цьому психологічне пояснення. Ю. Безкоровайна стверджує, що наочність - це засіб, що допомагає покращити якість навчального процесу та пришвидшити процес засвоєння матеріалу. В учнів старшої школи за допомогою використання засобів наочності на заняттях активізується процес вивчення іноземної мови, а це сприяє розвитку креативності учня [1]. Таким чином, можна стверджувати, що наочність є результативною. Проблема використання наочності також розглядалась у роботах багатьох інших методистів, зокрема І.Біма, Н.Гальскової, А.Климентенка, Л.Панова, С.Шатілова. Тему доцільності використання засобів наочності у процесі навчання школярів висвітлювали у своїх працях Н.Бориско, С.Гапонова, О.Котенко, С.Ніколаєва та багато інших.

Загалом виділяють слухову, зорову і предметну наочність. Основною метою методу наочності у вивченні іноземної мови учнів є:

- розвиток усної мовленнєвої компетенції на основі матеріалів, представлених у вигляді схем, малюнків, мовленнєвих шаблонів тощо;
- розвиток спостережливості;
- створення умов для активізації абстрактного мислення;
- стимуляція мовної дії;
- підвищення мотивації до вивчення мови;
- конкретизація знань мовної логіки;
- розвиток зорової пам'яті;

У процесі дослідження з'ясовано, що використання різноманітних засобів наочності є особливо актуальним для розвитку учнів старшого віку, оскільки на цьому етапі старшокласник уже володіє значним багажем знань та відрізняється відносно широким кругозором і високим культурним рівнем, тому під час вивчення іноземної мови на цьому етапі пріоритетним для педагога є навчання учнів вільно висловлювати власні думки та переконання засобами іноземної мови, а не просто відтворювати подану інформацію. У зв'язку з стрімким розвитком суспільства та прагненням опанувати іноземну мову впродовж короткого часу, впроваджуються різноманітні методики та методи навчання, але використання та поєднання слухової, зорової та предметної наочності залишатиметься актуальним й надзвичайно ефективним завжди. Різноманітні методи наочності слугують опорою для стимуляції учнів старших класів на висловлення потрібного змісту, використовуються як засіб семантизації іншомовного спілкування й іншомовної лексики, сприяють поступовому розвитку комунікативної компетенції та мотивують учнів для подальшого вивчення іноземної мови.

Варто також зауважити, що особлива увага до використання засобів наочності під час вивчення англійської мови у старших класах зумовлена тим, що серед випускників наразі існує прагнення до навчання закордоном, де для вступу до університету необхідний документ, що підтверджує рівень знань іноземної мови. Популярними міжнародними тестами, котрі офіційно підтверджують рівень володіння англійською мовою є РТЕ, FCE, TOEFL тощо. В їх структуру також входять завдання на основі наочності, де потрібно описати або порівняти зображення, проаналізувати чи охарактеризувати схему.

Таким чином, доцільність використання засобів наочності у процесі навчання усного іншомовного мовлення учнів старших класів має не лише теоретичне обґрунтування у наукових роботах багатьох дослідників, а й значне практичне значення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів / Ю. Безкоровайна // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов, 2009. Вип 1 (6) – 60с.
2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский., 1982. – 576 – 156с.
3. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / Под ред. В.А.Ротенберг, В.М.Кларина. - М.: Педагогика, 1981. - Т.1-2. – 98 с.

Ісакова Єлизавета

Донбаська державна машинобудівна академія
м. Краматорськ, Україна

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЯПОНІЇ

Ключові слова: англійська мова, навчальні заклади, інтернаціоналізація навчального процесу, Японія.

Сучасний соціально-економічний розвиток передових країн світу вимагає від них активної участі у світових глобалізаційних процесах, знання англійської мови в яких є головною передумовою успішної інформаційно-комунікативної інтеракції. Англійська мова набула всіх ознак міжнародної мови, що, в свою чергу, обумовило підвищення інтересу до її вивчення у всіх передових країнах.

В Японії приділяється багато уваги вивченню англійської мови. В більшості випадків офіційна політика та суспільна думка ототожнює поняття «іноземна мова» з англійською мовою [3, 48]. Саме англійська мова наразі вивчається в більшості шкіл. Вона також складає важливу частину єдиного вступного екзамену в університети.

В країні функціонують декілька урядових організацій, які контролюють та впливають на мовну політику. Головним з них є Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій, *monbucakaku*, або скорочено МЕХТ, яке в першу чергу формує освітню політику, встановлює програмні стандарти та щорічно затверджує зміст вступних екзаменів в університети Японії. Рада місцевих органів влади з міжнародних відносин (*the Council of Local Authorities for International Relations*) просуває англійську та інші мови на території країни [3, 59].

Обов'язкове вивчення іноземної мови, здебільшого англійської, в освітній системі Японії триває 9 років: 6 років в початковій школі, починаючи з 5 класу, і 3 роки в молодшій середній школі (*juniorhighschool*). Тривалий час в системі викладання іноземної мови панував граматично-перекладацький підхід (*grammar-translation approach*), який значно критикувався і критикується педагогами та дослідниками. Недостатня кількість академічних годин, застосування неефективних методів та прийомів при викладанні іноземної мови, низький рівень підготовки викладачів іноземних мов, велика кількість учнів в класі також негативно вплинули на ефективність процесу навчання іноземної мови. За статистичними даними у 2006 році Японія мала низький рейтинг на екзамені TOEFL з англійської мови і зайняла останнє місце серед Азійських країн [3, 55].

З метою модернізації та підвищення якості вивчення англійської мови Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технологій (МЕХТ) Японії в 2002 році підготувало доповідь з назвою “Розробка стратегічного плану підготовки японських громадян з англійськими здібностями” (“*Developing a strategic plan to cultivate Japanese with English abilities*”), метою якої є розвиток та формування у громадян Японії комунікативних навичок з

англійської мови в умовах активізації глобалізаційних процесів в світі [6]. Наступного 2003 року МEXT випускає стратегічний документ “Щодо створення плану дій з підготовки японських громадян з англійськими здібностями” (“Regarding the establishment of an action plan to cultivate Japanese with English abilities”). Цей документ окреслює головні напрями реформування системи мовної освіти в Японії, а саме: технічне та методичне переоснащення навчального процесу, підвищення ефективності і продуктивності самих занять з англійської мови за рахунок активізації комунікативно–кооперативного підходу до організації навчального процесу і відпрацювання всіх основних аспектів мовної компетенції – читання (reading), письма (writing), слухання (listening) та говоріння (speaking); підвищення якості та модернізація процесу підготовки вчителів іноземних мов; активізація комунікативного підходу в початковій школі та сприяння практичним дослідженням в сфері освіти [6].

У зв'язку з оновленням підходів до викладання іноземних мов в навчальних закладах Японії перегляду набули і завдання та цілі навчання на кожному освітньому етапі. Комунікативний підхід прийшов на зміну формальному, граматично-перекладацькому. З 2011 року вивчення англійської мови стає обов'язковим в початковій школі у 5 і 6 класах. Основним завданням на даному етапі навчання є формування у учнів здібностей вести комунікацію на прості побутові теми, наприклад, привітання, тварини, одяг, частини тіла, тощо. Цілі навчання досягаються на стандартних заняттях, а через гру, рольові ігрові сценки, співання англійських пісень, участь у невеликих англомовних виставах, тощо [4]. В молодшій середній школі (junior high school) учні віком 12-16 років повинні вміти здійснювати простий інформаційний обмін; розуміти співрозмовника під час побутової комунікації; описувати знайомі явища на англійській мові [6]. Хоча навчання в вищій середній школі (senior high school) не є обов'язковим, 98% учнів закінчують її з метою подальшого вступу до університету. Англійська мова є обов'язковою дисципліною в ній, адже є невід'ємним компонентом Єдиного вступного екзамену до університету в Японії. Англійська складова вступного іспиту складається з граматики, читання, перекладу та слухання, яке було додане в 2006 році, і є обов'язковою частиною для всіх спеціальностей. Випускники університетів повинні вміти застосовувати англійську мову в професійній діяльності [3, 57].

Інтернаціоналізація навчального процесу, зокрема, викладання іноземних мов, також є сучасною тенденцією реформування освіти в Японії. На сучасному етапі в освітній системі Японії діє формула “English = internationalization = modernization” (“Англійська мова = інтернаціоналізація = модернізація”) [3, 54]. Інтернаціоналізація, як процес інтеграції міжнародного, міжкультурного і глобального вимірів з цілями, функціями і організацією надання освітніх послуг [2], включає багато форм співпраці, наприклад, такі як індивідуальна мобільність, мобільність студентів або професорсько-викладацького складу в освітніх цілях, мобільність освітніх програм, інтеграцію в навчальні програми міжнародного виміру і освітніх стандартів, інституціональне партнерство та ін. [1, 358].

Програма JET (Japan Exchange and Teaching Programme) є найбільш розповсюдженою в Японії і має за мету “сприяння інтернаціоналізації навчальних закладів на місцевому рівні шляхом запрошення молодих людей – випускників зарубіжних навчальних закладів для здійснення допомоги в міжнародному обміні та вивченні іноземної мови” [4]. З моменту заснування цієї програми (1987р.) приблизно 61 000 людей (з них 32 000 американці) мали досвід роботи в японських навчальних закладах, місцевих відділах освіти, урядових підрозділах по всій Японії. 90% учасників програми JET працевлаштовуються викладачами іноземної мови (Assistant language teacher або ALT), переважно англійської, в початкових, молодших або старших середніх школах і працюють під керівництвом консультантів вчителів іноземних мов при місцевих органах влади або японських вчителів англійської мови. Основна концепція організації навчального процесу із залученням англомовних вчителів – “командне навчання” (“team teaching”), мета якого створення таких умов на занятті, при яких учні, японський вчитель іноземної мови та ALT (вчитель - носій мови, яка вивчається) активно залучаються в комунікативну інтеракцію [4]. Програма JET охоплює 44 країни світу. Відповідно до статистики, наданої на офіційному сайті програми JET (www.jetprogramme.org), в 2017-2018р.р. всі перші місяці за кількістю представників країн-

учасниць програми зайняли англomовні країни: США (2 924 учасника), Канада (494), Великобританія (423), Австралія (351), Нова Зеландія (235), Ірландія (98).

З метою створення освітнього простору, який відповідає сучасним тенденціям глобалізації, і покращення якості навчання іноземним мовам Міністерство освіти, культури, спорту, науки та технології Японії розробило “План реформування системи навчання англійської мови у відповідності до глобалізаційних процесів” (“English Education Reform Plan in correspondence to Globalization”). Крім інновацій, зазначених нами вище, даний документ передбачає встановлення початкового етапу вивчення англійської мови в 3-4 класах, збільшення академічних годин на вивчення англійської мови в школі; школи проведення занять лише англійською мовою, починаючи з молодшої середньої школи; підтримку високої лінгвістичної активності на англійській мові у учнів (введення таких форм роботи, як підготовка презентацій на англійській мові, участь у дебатах, ведення перемовин, тощо); покращення рівня підготовки вчителів англійської мови за рахунок стажування в англomовних країнах та постійній організації курсів підвищення кваліфікації; оновлення та вдосконалення навчальних посібників; створення аудіо- та відео-навчально-методичних матеріалів, залучення ІКТ (Інформаційно-комунікативних технологій), тощо [6].

Проведений аналіз продемонстрував значне підвищення уваги японського суспільства до вивчення англійської мови як передумови успішного існування та розвитку в світлі сучасних глобалізаційних процесів. Поставлена урядом задача – сформувати суспільство громадян з високим рівнем комунікативного володіння англійською мовою з метою їх успішного функціонування в світовому середовищі – спричинила переформатування навчального процесу, змінення цілей та методів викладання англійської мови в навчальних закладах Японії. Серед головних напрямів реформування системи викладання англійської мови можна виокремити наступні: перехід від граматично-перекладацького підходу у викладанні іноземних мов до комунікативно-кооперативного, діяльнісного; інтернаціоналізація навчального процесу з метою покращення якості освіти та підвищення інтересу та мотивації учнів до вивчення англійської мови; переоснащення та осучаснення навчально-методичної літератури, розробка і активне використання аудіо-, відео- матеріалів та ІКТ; вдосконалення системи підготовки вчителів іноземних мов, забезпечення для них обов’язкової практики в англomовних країнах; введення англійської мови як обов’язкової дисципліни на ранніх етапах освіти (3-4 класи), тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулкеримов И.З., Павлюченко Е.И., Эсетова А.М. Современные тенденции интернационализации высшего образования // Проблемы науки. - 2012 - № 3 – С.358-361.
2. НайтДж. Пятыйистин об интернационализации //International Higher Education. – Бостонколледж, США. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.nkaoko.kz>.
3. Nagerman С. English language policy and practice in Japan [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.wilmina.ac.jp>.
4. JET PROGRAMME. The Japan Exchange and Teaching Programme. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jetprogramme.org>.
5. JETPROGRAMUSA. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.jetprogramusa.org>.
6. MEXT. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Japan. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mext.go.jp>.



Коваль Ірина
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ НА ЗАНЯТТЯХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Ключові слова: діалогічне мовлення, іншомовне спілкування, мовленнєві вправи, навчання, письмовий текст.

У викладанні іноземної мови накопичено багатий досвід практичного використання найрізноманітніших систем підготовки студентів з іноземної мови. За останні роки досягнуто багатообіцяючі результати в практиці інтенсивного навчання іноземній мові. Сучасна комунікативна лінгвістика висуває перед методикою нові завдання, з яких головним на заняттях іноземної мови є володіння мовою як засобом комунікації. На практиці інтенсивне навчання сприймається більшістю педагогів як специфічна система навчання. В її межах розроблено нові принципи відбору і організації мовленнєвого і мовного матеріалу, з яких основним є діяльнісний, рольовий, ситуативний. Складання моделі навчання іншомовному спілкуванню за методом активізації відбувається згідно з принципами інтенсивного навчання, а її реалізація здійснюється поетапно. Першим етапом можна вважати організацію мовного матеріалу в діалогічних одиницях та вправи для формування цих діалогічних умінь. Діалогічні одиниці можна класифікувати так: за кількістю реплік: на двохчленні, трьохчленні та багаточленні, за характером реплік: на репліку-питання, репліку-відповідь, репліку-твердження, репліку-заперечення та ін., за комунікативною функцією реплік та діалогу: репліка-запит інформації, репліка-повідомлення інформації, репліка-уточнення інформації.

Найчастіше вживаються студентами на початковому етапі навчання діалогічному мовленню двохчленні одиниці:

1. а) питання (запит інформації) – відповідь (повідомлення інформації);
б) твердження (повідомлення інформації) – підтвердження (в отриманні інформації);
в) сумнів-підтвердження(заперечення).
2. а) питання-відповідь-уточнення;
б) твердження-сумнів-підтвердження та роз'яснення.

На другому етапі ускладнюються типи реплік в діалогічних одиницях в функціональному та формальному відношеннях. Можна назвати такі типи діалогічних одиниць:

1. Двохчленні:
 - а) повідомлення інформації з емоційним відтінком-репліка-вираз незгоди;
 - б) повідомлення інформації – її розвиток або завершення;
 - в) повідомлення інформації – прохання, наказ в зв'язку з отриманою інформацією.
2. Трьохчленні одиниці:

- а) сполучення інформації (констатація факту)-перепитування, повторення думки;
- б) сполучення інформації – вираз емоційного відношення співрозмовника – реакція на нього.

Ці діалогічні вправи класифікуються за типами діалогічних одиниць на питально-відповідні, повідомлення-підтвердження та інші.

За участю партнерів в діалозі – на парні діалогічні вправи: вправи, які виконуються з студентами; вправи, які розраховані на цілу групу. Мовленнєві вправи можуть виконуватися на основі придуманих ситуацій, учасники діалогічного спілкування виступають як носії певних соціальних ролей та певних особистих якостей. В мовленнєвих вправах можна використовувати наочності: картини, відеофільми. Ситуативні тематичні відеофільми використовуються для навчання діалогічному та монологічному мовленню. Діалогічні ситуативні вправи можуть використовуватися з опорою на окремі кадри відеофільму або на весь фільм в цілому, при цьому можливі такі варіанти вправ:

1) ситуація, яка наочно представлена, розігрується учасниками діалогу на вимогу викладача;

2) ситуація, яка наочно представлена в фільмі, використовується для обговорення. На цьому етапі навчання діалогічному мовленню можливе проблемне обговорювання окремих епізодів ситуації, обговорювання діючих осіб та цілого фільму.

Однією з можливих опор для розвитку діалогічного мовлення є текст для аудіювання діалогічного чи монологічного характеру. Цей текст може бути мотивом для діалогічного спілкування по темі, якої він торкається, для обміну враженнями. Монологічний текст може використовувати для його трансформації в діалог та для обговорення.

Письмовий текст є традиційним засобом навчання діалогічному мовленню. Найпоширенішим видом вправ для розвитку діалогічного мовлення на основі письмового тексту є:

1. Питально-відповідні речення, відповіді на питання до окремих речень тексту та до окремих абзаців тексту. Висловлювання в цьому випадку не є репродукцією текстового матеріалу.

Корисність цієї вправи на етапі формування репродуктивного мовлення не підлягає сумніву, але захоплення цією вправою можна рахувати методично невірним, тому що ця вправа є вправою для запам'ятовування готового, тобто чужого тексту. Ця вправа має творчий характер, коли відповідаючий в відповідях трансформує текст певним чином (на рівні форми або на рівні змісту).

2. Питання до тексту, в основному на затронування різних типів питальних речень.

Питання до тексту можуть набути комунікаційну цінність, якщо вони мотивуються вказівками викладача, як: Präzisieren Sie durch Fragen; a) die Zeit der Geschehnisse; b) der Grund der geschilderten Ereignisse.

3. Питально-відповідні вправи до тексту: студенти дають питання та відповідають на них згідно до змісту тексту.

4. Усне відтворення діалогічного тексту.

5. Доповнення в діалозі відсутніх реплік за змістом та в зв'язку з текстом.

6. Інсценізація інтерв'ю з одним із героїв тексту.

7. Розширення діалогів.

8. Складання студентами діалогу по аналогії з діалогом тексту.

9. Проведення непередбаченого діалогу між героями тексту.

10. Обговорення проблем, які порушені в тексті.

В цілому можна сказати, що на перших двох етапах закладаються основи володіння діалогічним мовленням, які отримують подальший розвиток на старших курсах.

Кожуховська Анна

Хмельницького національного університету
м. Хмельницький, Україна

ПЕРЕВАГИ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «FACEBOOK» ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, студенти-філологи, інформаційно-комунікаційні технології, соціальна мережа, навчальний процес.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій відкриває нові перспективи у процесі опанування іншомовною комунікативною компетентністю. Одним із ресурсів, які мають значний потенціал з точки зору формування іншомовних компетенцій студентів напряму підготовки «Філологія (англійська мова)», є соціальні сервіси та соціальні мережі. Питання застосування інформаційно-комунікаційних технологій впродовж навчання

іноземних мов досліджували українські та іноземні вчені, однак проблема застосування соціальної мережі «Facebook» у цьому процесі і досі залишається малодослідженою.

Мета дослідження була спрямована на розкриття особливостей розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів-філологів засобами соціальних мереж у процесі навчання англійської мови.

Соціальна мережа здатна забезпечити максимальний ефект навчання, оскільки виглядає наступним чином: «Соціальна мережа – інтерактивний, багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Сайт являє собою автоматизоване соціальне середовище, що дозволяє спілкуватися групі користувачів, об'єднаних спільним інтересом».

Платформою для проведення дослідження виступала соціальна мережа «Facebook», яка в наш час є однією з найбільших соціальних мереж, що останнім часом приділяє не мало уваги освіті. Багато навчальних закладів використовують засоби «Facebook» для публікації новин, збирання інформації, спілкування, залученням абітурієнтів, та надання студентам потрібної інформації, для здійснення наукової діяльності. Крім того, студенти та викладачі використовують безліч додатків «Facebook» у наукових цілях.

Проведене дослідження вказує на низку переваг пов'язаних з використанням соціальних мереж на заняттях з англійської мови. Шляхом створення в соціальних мережах сторінок навколо академічних тем відбувається заохочення колективного розвитку учасників навчального процесу. Використання соціальних мереж забезпечує викладачів та студентів зручним засобом підтримання їх професійних зв'язків, а також уможливорює доповнення та посилення навчання студентів-філологів шляхом застосування стратегій формативного оцінювання, таких як: рубрики, портфоліо та рефлексії.

Виокремленні під час дослідження особливості соціальних мереж надають учасникам навчального процесу можливості отримати наступні освітні переваги:

- аудіо коментарі: студенти можуть записувати голосові повідомлення та практикувати вимову;
- експертна оцінка: користувачі можуть дозволити іншим учасникам читати, переглядати та залишати коментарі для інших студентів;
- групові сеанси чату: щотижневі консультації з викладачами щодо вивчення мови;
- аудіо-подкасти: учасники отримують уроки аудіо, пов'язані з мовою, яку вони вивчають;
- функція створення таблиці лідерів: користувачі соціальних мереж можуть бачити свою позицію по відношенню до інших студентів, виходячи з їхньої успішності за результатами тестування, таким чином збільшуючи мотиваційний фактор серед онлайн-спільноти.

Крім того, студенти та викладачі використовують безліч додатків «Facebook» у наукових цілях. Такими додатками є:

- Книги weRead – цей додаток дозволяє ділитися думками про книги, писати свої коментарі та дізнаватися думку інших читачів про книги;
- Flashcards – за допомогою цього додатка можна створювати флеш- карти, які допоможуть вчитися на «Facebook»;
- DoResearch 4ME – цей додаток призначений для збирання інформації за допомогою тез, інструкцій та багато іншого;
- Study Groups – за допомогою цього додатку можна реалізувати груповий проект. Такий наприклад, як курсова робота та ін.;
- SlideShare – це додаток дає можливість створення презентацій для відправки студентам слайд-шоу;
- BookTag – програма пропонує відмінний спосіб поділитися книгами, а також створювати цікаві тести для вивчення;
- Docs – додаток дозволяє створювати та обмінюватися документами Microsoft Office у «Facebook»;
- Zoho Online Office – користувачі мають можливість зберігати свої документи в Інтернеті, і навіть ділитися ними з студентами і колегами.

Беззаперечними є також переваги використання соціальної мережі «Facebook» для впровадження методики комбінованого викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Використання комбінованого навчання є перспективним напрямом у викладанні іноземних мов, оскільки у різній пропорції поєднує дистанційне та традиційне денне чи заочне навчання. Середовище «Facebook» є звичним для більшості сучасних студентів, що дає можливість студентам, які з певних причин не встигли опрацювати навчальний матеріал разом зі своєю групою, надолужити прогаяне чи покращити свої знання додатковими самостійними заняттями за підтримки викладача, однокурсників у дистанційній формі.

Однією з найважливіших переваг соціальної мережі «Facebook» є можливість її використання в якості служби для обміну інформацією та медіа, оскільки вона уможливорює миттєвий зворотній зв'язок. Крім того, сайти соціальних мереж є більш гнучкими та зручними для користувачів, ніж будь-яка інша система управління процесом навчання, зокрема тому, дозволяє заощадити час, витрачений на те, щоб студенти могли б звикнути до нового комунікативного простору, яке дозволяє опанувати неформальне спілкування між викладачем і студентами і допомагає організувати особистісно-орієнтоване навчання.

Соціальна мережа містить конкретний навчальний контент, таким чином в її межах відбувається ціленаправлена практика навчання. Багато активних користувачів сайту долучаються до дискусії на різні пов'язані з вивченням іноземної мови теми, використовуючи «стіну» та функції публікації та коментування. Як доповнення до вкладеного навчального контенту, було також виявлено ряд посилань на навчальні ресурси за межами «Facebook», такі як електронні книги та відеоролики.

Таким чином, інноваційний підхід, пов'язаний з використанням соціальної мережі «Facebook» в освітніх цілях, стимулює пізнавальну активність студентів і, як результат, сприятиме формуванню іншомовної комунікативної компетентності.



Колесник Марина
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ОСНОВНІ ТРУДНОЩІ ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: англійська мова, фонетична компетенція, вимова, труднощі, помилки.

У сучасному світі проблема розуміння іноземних мов та здатності спілкування ними, яка є неможливою без чітко сформованих навичок вимови, досі перебуває у центрі уваги передової світової науки та практики. Проте аспект подолання основних труднощів, пов'язаних із формуванням максимально апроксимованої вимови студентів, досліджений недостатньо, що й зумовлює актуальність теми нашої наукової роботи.

Під фонетичною компетенцією розуміємо здатність індивідів оперувати знаннями щодо функціонування основних одиниць фонетичної системи мови у мовленні, а також знання та навички сприймання та реалізації звукових одиниць (фонем) мови у певному контексті.

Фонетична компетенція містить знання та навички перцептивного та продуктивного характеру:

- звукових одиниць (фонем) мови та способів їх реалізації у певному контексті;
- фонетичних ознак розрізнення фонем (сонорності, назальності, закритості, лабіальності);
- фонетичного складу слів (складоподілу, фонетичних відрізків, словесного наголосу і тону);

- фонетики речення (наголос, ритм, інтонація);
- фонетичної редукції, асиміляції, елізії [1, с. 116].

Основні труднощі, що виникають у студентів під час формування фонетичної компетенції у вищій школі, є загальними для всіх україномовних студентів, які вивчають англійську мову, хоча і на початковому етапі, і в подальшому навчанні з'являється велика кількість індивідуальних помилок, притаманних окремим особам та всій групі у цілому.

Перший тип помилок виникає під впливом рідної мови. Вони властиві більшості студентів, які вступають на факультет англійської мови, тому на початку навчального курсу вправи будуються в першу чергу таким чином, щоб студенти змогли опрацювати артикуляцію кожного звука окремо в мінімальній кількості звукосполучень.

Друга група помилок виявляється впродовж навчального курсу. Ці помилки пов'язані із розрізненням фонем у мовних одиницях. На цьому етапі слід запропонувати вправи, що мають на меті опрацювання артикуляційних особливостей, які характерні декільком звукам. Наприклад, вправа на тренування артикуляції відразу декількох передньоязикових приголосних [2, с. 88].

Певні труднощі складають наявність у розбіжності між написанням літер і буквосполучень та їх вимовою або наявністю літер, що зовсім не вимовляються. Одна й та сама літера може мати різне значення в різному оточенні. Під час читання таких сполучень помилки у вимові легше усунути шляхом порівняльного аналізу послідовних дій, а не наслідуванням.

Робота над ритмом починається з перших занять курсу, з опрацювання простих ритмічних структур з одним наголосом і поступовим переходом до складних структур з декількома наголосами. Автоматизація інтонаційних навичок передбачає опанування студентами правильного відтворення і вживання основних інтонаційних структур у чотирьох комунікативних типах речення, а саме: розповідних, питальних, наказових та окличних реченнях, уживаних в основних фонетичних мовних стилях. Основна увага під час роботи над інтонаційно-синтаксичним членуванням мовного потоку концентрується на інтонаційній групі, в межах якої вивчається зміна основного тону. Подальшим етапом є перехід до роботи над інтонаційно-розчленованими фразами [2, с. 119].

Процеси асиміляції, редукції, елізії, насиченість емоційними наголосами та інтонаціями, прискорений темп також складають труднощі у набутті навичок вимови звуків.

Більші труднощі виникають у правильному відтворенні та вживанні емоційно-забарвленого мовлення. Хоча категоричні твердження, як привило, вимовляються студентами правильно, але питання різних типів та вигуки дуже часто неправильно оформлені з точки зору мелодики.

Робота над модально-емоційним значенням інтонаційних структур здійснюється за наступними етапами:

- Опрацювання інтонаційної структури в ізольованому реченні.
- Опрацювання структури у мікроконтекстах (розповідь, діалог і т.д.).
- Опрацювання структур у самостійно підготовлених репліках.
- Опрацювання структур у спонтанних висловлюваннях.

Досвід роботи із студентами свідчить про те, що формування артикуляційної бази ускладнюється вже набутими у минулому неправильними навичками вимови. На початку навчального курсу вправи повинні скеровуватися на те, щоб зруйнувати старий і створити новий динамічний стереотип відповідних рухів та положень органів мовлення. За допомогою технічних засобів навчання можна запропонувати наступну послідовність виконання вправ:

- слухання (без повторення);
- слухання з повторенням;
- слухання на розрізнення (визначення подібності та відмінності звуків);
- слухання з метою аналізу засвоюваного матеріалу;
- слухання з метою виправлення хиб у вимові [3, с. 110].

Отже, із врахуванням визначених труднощів зроблено висновок, що вдосконалення англійської вимови та покращення фонетичних навичок під час навчання здійснюється поступово: від визначення труднощів всієї групи та індивідуально у кожного студента до

призначення необхідних вправ для корекції наявних помилок. Тільки після корекції можна починати роботу над автоматизацією вимови. Проте активізація іншомовних здібностей, зокрема фонетичних навичок, не можлива без мотивації навчання фонетики. Тому існуючі методики навчання англійської вимови потребують подальшого аналізу та вдосконалення, що свідчить про можливість пошуку шляхів подальшого підвищення фонетичної компетенції студентів вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аракин В. Д. Методика работы над практическим курсом английского языка: метод. пособие / Аракин В. Д., Кирилова В. П., Соколова М. А. – М. : Высш. шк., 1984. – 263 с.
2. Жлуктенко Ю. О. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / Ю. О. Жлуктенко – К. : Вища школа, 1971. – 226 с.
3. Ніколаєва С. Ю. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003 – 273 с.



Кулінська Вікторія
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Ключові слова: автентичні відеоматеріали, навчання, мотивація, реалії, комунікативний, вимоги.

У сучасному світі технології подання навчальної інформації значно збільшилися. Сьогодні, технології заповнили практично всі аспекти нашого життя і здебільшого стали використовуватись для навчальних цілей. Основною проблемою навчання учня іноземної мови є обмежена можливість у спілкуванні з носіями мови. Для подолання цієї проблеми пропонуємо використовувати автентичні відеоматеріали.

Питанню використання автентичних відеоматеріалів присвячено ряд наукових праць, зокрема роботи І. Андреасяна, О. Барменкової, Ю. Верисокіна, Т. Леонтєвої, Г. Рогової та інші.

При використанні автентичних відеоматеріалів на уроках іноземної мови розвиваються два види мотивації: самомотивація, коли відео цікаве сам по собі, і мотивація, яка досягається тим, що учневі буде показано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає. Це приносить задоволення і додає віру в свої сили і бажання до подальшого вдосконалення. Необхідно прагнути того, щоб учні отримували задоволення від відео саме через розуміння мови, а не тільки через цікавий сюжет.

Поряд з цим важливо дати учням наочне уявлення про життя, традиції, мовні реалії англійськомовних країн. Цій меті можуть слугувати навчальні відео сюжети, використання яких сприяє реалізації найважливіших вимог комунікативної методики, тобто представити процес оволодіння мовою як збагнення живої іншомовної дійсності. Слід зазначити, що застосування на уроці відеоматеріалів це не тільки використання ще одного джерела інформації. Використання відео сприяє розвитку різних сторін психічної діяльності учнів, і, перш за все, уваги і пам'яті. Під час перегляду в класі виникає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. У цих умовах навіть неуважний учень стає уважним. Для того щоб зрозуміти зміст відео, учням необхідно докласти певних зусиль. Так, довільна увага переходить в предметну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Використання різних каналів надходження інформації (слуховий, зоровий, моторне

сприйняття) позитивно впливає на міцність фіксації країнознавчого та мовного матеріалу. Таким чином, психологічні особливості впливу навчальних відеоматеріалів на учнів(здатність керувати увагою кожного учня і групової аудиторії, впливати на обсяг довгострокової пам'яті і збільшення міцності запам'ятовування, надавати емоційний вплив на учнів і підвищувати мотивацію навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу та створюють гарні умови для формування комунікативної компетенції школярів [2, с.18].

Відео – це відносно молода технологія. Ефективність використання відео та його незамінність створює позитивне мовне середовище на уроці, а також у декілька разів підвищує мотивацію учнів. Відеоматеріали потрібно відбирати таким чином, щоб вони були проникнуті єдиною проблемою, адже вони становлять теоретичну основу для дискусій і повинні містити базову інформацію. Вміння вести дискусію у формі діалогу або полілогу є необхідною умовою успішної спільної роботи учнів. В процесі обговорення висувуються аргументи і контраргументи, вибудовується логічна послідовність доказів виступаючого. Учні вчать розглядати проблему з різних сторін, формулюють свою точку зору, роблять висновки.

Відео можна використовувати і для введення нових лексичних одиниць або нової лексичної теми. Замість того, щоб використовувати для введення назв тварин переклад або картинку, можна просто показати їх в зоопарку або на волі, що зробить набагато більше яскраве враження і буде сприяти кращому запам'ятовуванню. Як у цьому випадку, так і для завдання „опишіть картинку”, можна використовувати функцію „пауза”, щоб у учнів була можливість розгледіти всі деталі на екрані [3, с. 129]. Іншим завданням, яке можна вирішити за допомогою відео на цьому етапі, є задача навчання розуміння мови на слух, яку багато вчителів у силу різних причин взагалі не ставлять перед собою. Слід зазначити, що використання відео для навчання аудіювання має ряд переваг над звичайним прослуховуванням. Найголовніше, відеозапис, в порівнянні з аудіозаписом, має більш життєвий характер – ви не тільки чуєте, але і бачите їх міміку і жести, а також отримуєте інформацію при широкому контексті того, що відбувається.

Розглянемо можливі варіанти використання відеоматеріалів різного типу на заняттях з іноземної мови. Відеоматеріали можна розділити на наступні групи:

- постановочні навчальні ролики;
- музичні та рекламні відеокліпи;
- повнометражні художні фільми і телесеріали;
- додаткові матеріали, які супроводжують художні фільми на DVD, у тому числі рекламні трейлери;
- відеозаписи різних виступів;
- відеопрограми для вивчення окремих аспектів мови [1, с. 195].

Однак, при використанні відеоматеріалу необхідно дотримуватися певних умов:

- застосований відео матеріал повинен відповідати рівню знань учнів;
- наочність повинна використовуватися в міру і показувати її слід поступово і тільки у відповідний момент уроку;
- спостереження повинно бути організоване таким чином, щоб усі учні могли добре бачити демонстрований відео матеріал;
- необхідно чітко виділяти головне, істотне;
- детально продумувати пояснення, що даються в ході демонстрації відеоматеріалу;
- демонстрований відео матеріал повинен бути точно узгоджений з досліджуваним навчальним матеріалом, відповідати вивченому.

Вважаємо, що у сучасній школі використання відеоматеріалів на уроці є не тільки доречними, а й обов'язковими. Робота з такими матеріалами на уроці урізноманітнює види діяльності учнів у процесі навчання іноземної мови. Відеоматеріали створюють атмосферу реальної мовної комунікації, роблять процес засвоєння іншомовного матеріалу живим, цікавим, проблемним, переконливим та емоційним. Найбільш ефективно відеоматеріали можуть бути застосовані при навчанні усного іншомовного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреасян И. М. Практический курс методики преподавания иностранных языков / И. М. Андреасян. – М. : Просвещение, 2009. – 288 с.
2. Барменкова О. И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи / О. И. Барменкова. – М.: Просвещение, 1999. – 25 с.
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.



Магдюк Ольга

Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТА ІНТЕРНЕТ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Ключові слова: Інтернет ресурси, комп'ютерні технології, граматика англійської мови, студенти філологічних спеціальностей, навчальний процес.

Зі зростанням ролі комп'ютерних та Інтернет технологій в освітньому процесі, питання про їх інтеграцію у навчання іноземних мов привертає все більшу увагу викладачів та методистів. Використання електронних ресурсів у вивченні та навчанні граматики є об'єктом постійних дискусій, а отже, актуальність дослідження зумовлена як необхідністю пошуку та аналізу оптимальних шляхів навчання граматики іноземної мови, так і інтенсифікацією використання комп'ютера та мережі Інтернет як засобу здійснення навчальної діяльності.

Використання Інтернет технологій у процесі вивчення граматики англійської мови переслідує такі основні педагогічні цілі [1]:

– реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства;

– гуманітаризація та гуманізація навчального процесу;

– інтенсифікація всіх рівнів навчально-виховного процесу;

– розвиток особистості учня, підготовка його до самостійної продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства

Немає сумніву, що Інтернет технології надають нові можливості для опанування англійською мовою студентами філологічних спеціальностей, зокрема[3]:

– найпершою перевагою введення комп'ютерних технологій в навчальний процес є мотиваційний чинник. Новий спосіб подачі матеріалу викликає зацікавлення студентів, адже це дозволяє вивчати мову не лише за допомогою виконання традиційних тренувальних вправ, а й ігор та інших неординарних форм роботи, із залученням анімаційної графіки тощо. Це стимулює роботу зорової пам'яті та асоціативних механізмів і сприяє кращому засвоєнню матеріалу. До того ж особливістю використання електронних ресурсів є швидке отримання результату, миттєва реакція на помилку, система інтерактивної допомоги, підказок. Усе це сприяє заохоченню студента до вдосконалення конкретної граматичної навички, оскільки немає необхідності гортати довідники та підручники у пошуках необхідного правила.

– електронні ресурси також забезпечують вищий рівень індивідуалізації навчального процесу. Вони дозволяють розвивати необхідний для кожного студента, конкретний тип навичок, встановлювати індивідуальну швидкість виконання завдань залежно від рівня підготовки, мети навчання, темпераменту студента. Зазвичай у випадку комп'ютерної програми є можливість адаптації матеріалу до рівня підготовки студента, а також вибору

способу його презентації з кількох можливих [3]. Такої гнучкості підходів вчителів неможливо досягти при використанні роздаткового матеріалу та пояснень. Це особливо важливо при навчанні граматики, адже таких груп, в яких студенти мають абсолютно однаковий рівень підготовки, практично не існує.

– у процесі використанні комп'ютера на занятті відсутній і психологічний тиск на студента, а отже, немає психологічного бар'єру у процесі засвоєння матеріалу.

– часовий фактор є ще одним аргументом на користь використання комп'ютерних технологій у навчанні граматики. По-перше, електронний формат передбачає відсутність чітких часових рамок виконання завдань (за потреби). По-друге, комп'ютерні програми дозволяють заощадити час на занятті під час пояснення нового матеріалу і використати його для вправ комунікативного спрямування, що сприятимуть кращому засвоєнню вивченого на практиці.

– попри неможливість залучення студентів до справжнього двостороннього спілкування за допомогою комп'ютерних програм, їх використання забезпечує точне, зрозуміле пояснення граматичних явищ, яке, до того ж, студент може переглядати за потреби будь-коли.

– зручність і легкість у використанні, миттєвий зворотний зв'язок з користувачем, необмежений доступ до ресурсів.

– використання електронних джерел у навчальному процесі має свою перевагу і для галузі методики, адже його результати можна застосовувати у плануванні навчальної програми. Крім того, як і будь-яке інше нововведення, воно призводить до змін у методиці викладання. Однак, цей аспект може мати й негативні наслідки, якщо ці зміни суто зовнішні: старий матеріал набуває нової форми. Це відбувається тоді, коли потенціал нових технологій використовується не повністю (наприклад, лише для виконання традиційних вправ на підстановку) [2].

Аналіз наукової літератури дав можливість виділити оптимальні способи використання мережі Інтернет у системі викладання граматики англійської мови для студентів філологічних спеціальностей.

Перший спосіб – побудова всього заняття на основі роботи в мережі Інтернет з певними навчальними та інформаційними програмами. Використання Інтернету протягом заняття, як правило, побудоване на роботі з навчальними та інформаційними сайтами, цей метод є ефективним під час презентації нового матеріалу чи вивчення окремих тем.

Другий спосіб – застосування Інтернет мережі як структурного елементу заняття. Заняття побудоване на організації роботи з такими видами діяльності: використання електронної пошти та написання листа другу, опрацювання діалогічних ситуацій, перегляд відеосюжетів чи відеофільмів, виконання онлайн-тестів, квізів, завдань для закріплення лексичних, граматичних та фонетичних навичок. Під час заняття можна кілька разів створювати навчальні ситуації за допомогою використання електронного ресурсу.

Третій спосіб – застосування Інтернет мережі для самостійної роботи студентів – є досить ефективним засобом використання Інтернету для навчальних цілей. Завдання можуть бути індивідуальними для кожного студента або ж колективними. Як правило, студентам цікавіше виконувати проектні завдання разом із колегами [1].

Зважаючи на проаналізовані нами особливості використання електронних ресурсів у навчальному процесі, можна зробити такі висновки: використання комп'ютера саме по собі не є методом, а швидше середовищем для втілення різних підходів та педагогічних методик, а викладач повинен розробити такі види діяльності, у яких можна було б збалансовано використовувати комп'ютер та живе спілкування. Саме такий комбінований підхід може забезпечити максимальну ефективність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтернет-технології у навчанні старшокласників англійської мови [Електронний ресурс]/ Т. І.Олійник, В. Ю.Афанасьєва // Режим доступу :http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1132.

2. [Самченко І.В.](#) Застосування електронних засобів навчання на уроках англійської мови в початкових класах [Електронний ресурс] / І.В. Самченко // Режим доступу :<http://www.psyh.kiev.ua>.
3. Студинець Ю. Р. Переваги та недоліки залучення електронних та інтернет-ресурсів до навчання граматики англійської мови [Електронний ресурс] / Ю. Р. Студинець // Режим доступу : <https://naub.oa.edu.ua/2013/perevahy-ta-nedoliky-zaluchennya-elektronnyh-ta-internet-resursiv-do-navchannya-hramatyky-anhlijskoji-movy/>.

Наталюк Дар'я
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

Ключові слова: навички читання, види читання, прийоми читання, комунікативна компетенція.

Цілі навчання іноземної мови загалом і практичні цілі навчання цього предмета зокрема тривалий час зводили до розвитку усно мовленнєвих умінь. Інші види мовленнєвої діяльності вважалися допоміжними засобами навчання, їх вводили в навчальний процес лише після тривалого усного вступного курсу, що зумовлювало застосування такої методики навчання читання, яка залежала від рівня сформованості умінь усного мовлення.

Навчити читанню іноземною мовою – одне з основних завдань шкільного курсу іноземної мови. Однак, деякі вчителі вважають, що читання як мета навчання є чимось другорядним порівняно з усним мовленням [1, с. 4]. У зв'язку з цим багато лінгводидактичних досліджень останніх років присвячено проблемам навчання читання як самостійного виду мовленнєвої діяльності (О. Бігич, В. Жуковський, Н. Лисанова, Р. Мартинова, С. Ніколаєва, К. Онищенко, В. Плахотник, Г. Рогова, С. Роман, С. Фоломкіна). Питанню використання автентичних текстів на уроках іноземної мови присвячено чимало наукових досліджень (М. Брін, Л. Ліер, Г. Ноейр, Morrow, Phillips, Wilkins та ін.).

Читання – це один із видів мовленнєвої діяльності, що має велике пізнавальне значення і фактично реалізує всі три основні цілі навчання – виховну, практичну і загальноосвітню. Процес навчання читання іноземною мовою дає змогу формувати деякі універсальні лінгвістичні поняття, які функціонують в рідній та іноземній мовах, розвиваючи цим інтелектуальні, мовленнєві та пізнавальні здібності учнів. Читання також розвиває певні риси характеру в школярів, зокрема уважність, працелюбність, допитливість, цілеспрямованість, наполегливість, самостійність, посидючість тощо.

У методиці навчання іноземної мови існують різноманітні класифікації видів читання. Залежно від способу читання, класифікують такі його види як: вголос і мовчки, з перекладом і без перекладу, зі словником і без словника. У кожній із згаданих вище пар видів читання перший являється навчальним, тобто діяльністю, скерованою на формування зрілого, осмисленого читання. Види читання, яким вони протиставляються (мовчки, безперекладне, без словника), характеризують різноманітні сторони осмисленого читання. Вони стають метою навчання іноземної мови в школі.

Також виділяють наступні види читання: аналітичне, вивчаюче, переглядове, пошукове, ознайомлююче, тощо. Інші науковці виділяють три види читання, а саме: навчаюче, ознайомлююче і переглядове [3].

У зарубіжній англомовній методиці також виділяють декілька видів або умінь читання: *skimming* (визначення основної теми/ідеї тексту); *scanning* (пошук конкретної інформації в тексті); *reading for detail* (детальне розуміння тексту не лише на рівні змісту, але і сенсу) [4].

Та поміж усіх цих видів читання є три основних, які домінують у навчальній практиці. Це ознайомлювальне, вивчаюче та пошукове читання. Проте слід враховувати на якому ступені навчання знаходяться учні (початковому, середньому чи вищому), щоб проводити роботу з читання текстів відповідно до рівня розумового розвитку учнів та поступово розвивати у них уміння читати.

Навчання читання іншомовних текстів передбачає правильний вибір стратегії читання з тією метою, щоб воно було раціональним і результативним. Відповідно до поставленого комунікативного завдання обирається певна стратегія читання, тобто його техніка. Варто відзначити, що методисти єдині в тому, що для ефективного читання іноземною мовою необхідно сформувати основні базові технології роботи з текстом, що включають наступні вміння:

- ігнорувати невідоме, якщо воно не заважає виконанню поставленої задачі;
- прогнозувати та виокремлювати необхідну змістову інформацію;
- працювати зі словником;
- читати за ключовими словами;
- використовувати зноски та коментарі, що зустрічаються в тексті;
- інтерпретувати і трансформувати текст [3].

У нових державних освітніх стандартах особливо наголошується, що учні повинні бути знайомі із різними функціональними типами текстів: прагматичними, науково-популярними, художніми поетичними та прозаїчними текстами [2].

Проте в рамках різноманітних науково-лінгвістичних і методичних шкіл сформувались різні уявлення про пріоритетність використання тих чи інших типів текстів в навчальних цілях. У будь-якому випадку на уроках іноземної мови доцільно використовувати автентичні матеріали для формування комунікативної компетенції, в тому числі і мовленнєвої компетенції в читанні [3]. Саме це є актуальним власне для старшої школи, адже в початковій та середній школі доцільним є використання адаптованих у більшій чи меншій мірі матеріалів, що обумовлюється рівнем володіння мови та віком учнів.

На старшому ступені навчання учні повинні уміти читати без словника з метою отримання основної інформації, або зі словником – для повного розуміння змісту тексту, що включає до 6% незнайомих слів. Використовуються нескладні автентичні тексти суспільно-політичної, науково-популярної та художньої літератури. Удосконалюються прийоми прогнозування на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація) [1, с. 5].

Учні старших класів мають оволодіти навичками анутовання тексту (стисло передати зміст прочитаного в усній чи письмовій формі); реферування (визначити в тексті нову інформацію чи головні думки/ факти); рецензування (висловлювати свою думку, давати оцінку змісту тексту в усній чи письмовій формі) [2].

Отже, необхідно особливо підкреслити, що використання автентичних текстів у процесі навчання читання іноземною мовою створює сприятливе підґрунтя для розвитку комунікативних умінь учнів, забезпечує їхню активність та особисту зацікавленість на занятті. Знайомство з цінностями культур інших народів, опора на досвід у спілкуванні сприяє вихованню толерантності до інших культур, формує манери поведінки, власне бачення світу та своє місце в ньому і сприяє розвитку соціокультурної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех. Л. О. Концепція викладання іноземної мови в Україні / Л. О. Бех, Л. В. Биркун. // Іноземні мови. – 1996. – №2. – с. 3-8.
2. Іноземні мови. 1–11 класи : навчальні програми і методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2016/2017 навчальному році. – Х. : Ранок, 2016. – 160 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Grabe W. Teaching and Researching Reading / W. Grabe, F. Stoller. – London : PearsonEducationLongman, 2011. – 291 p.

Прут Олена
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

РОЛЬ ІМПРОВІЗОВАНОГО ДІАЛОГУ У ФОРМУВАННІ АНГЛОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ П'ЯТОГО КЛАСУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ключові слова: імпровізований діалог, діалогічне мовлення, навчальні вимоги, системи вправ для навчання діалогічного мовлення.

Одним із найважливіших аспектів вивчення іноземної мови є формування усномовленнєвої компетентності та оволодіння її важливою складовою – діалогічним мовленням. Для того, щоб спілкуватися та висловлювати свої думки іноземною мовою, необхідно втілювати зміст у адекватну форму іншої мови, вміти будувати власне висловлювання не лише на основі досвіду рідної мови, а й за законами та принципами організації іншомовного мовлення: розповідати, описувати, розмірковувати, й вміти говорити у формі діалогу.

Спираючись на визначення, запропоновані вітчизняними та зарубіжними дослідниками (О. Біляєв, Л. Васильєва, Дж. Голдернес, Ф. Гопкінс, Е. Джонсон, Д. Лазер, К. Хастінгз, П. Шиллер), ми розглядаємо імпровізований діалог як універсальну форму мовленнєвого спілкування й ключовий метод у формуванні діалогічного мовлення. Розмова відрізняється від говоріння промовлянням певної інформації, адже передбачає активну участь дітей у ній на правах співрозмовників.

Діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Саме тому в межах одного мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як слухач так і мовець [2, с. 100].

Цілком очевидно, що оволодіння іншомовним діалогічним мовленням представляє певні труднощі для школярів, джерелом яких є специфічні ознаки цієї форми мовлення. Перша з них викликана тим, що діалогічне мовлення об'єднує два види мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання та говоріння. У зв'язку з цим, завданням другого партнера є зрозуміти репліку першого партнера та швидко й адекватно відреагувати на неї, тобто відповісти реактивною реплікою. Ось тут і виникає гальмування процесу спілкування. Складність полягає в тому, що необхідність сприйняття і правильного розуміння першого партнера, з одного боку, і процес підготовки своєї відповіді – з другого, спричиняє стан роздвоєння уваги і, як результат, неспроможність вести діалог у нормальному темпі за умови недостатнього володіння мовними засобами.

Проте, нерідко трапляється ще і так, що розпочатий учнями діалог «завмирає» після обміну однією-двома репліками. Це, в першу чергу, спричиняється труднощами продукування саме ініціативних реплік. Наступною перешкодою в оволодінні учнями діалогом є його непередбачуваність. Діалог неможливо спланувати заздалегідь, оскільки, мовленнєва поведінка кожного з учасників спілкування значною мірою визначається мовленнєвою поведінкою інших партнерів. Ось чому кожному з них необхідно уважно стежити за перебігом думки співрозмовника, часом несподіваним. Досить часто така несподіваність веде до зміни предмета спілкування загалом.

Відповідно до навчальних вимог державної програми у навчанні діалогічного мовлення для учнів п'ятого класу, на кінець навчального року діти повинні уміти (без попередньої підготовки) брати участь у діалозі, обмінюватися інформацією, висловлювати свою думку про конкретні факти і події, використовуючи при цьому всі види запитань, репліки спонукального характеру і такі діалогічні єдності, як запрошення – подяка, згода або

відмова, пропозиція – контрпропозиція; наказ – запитання про умови виконання наказу або про його причину.

Висловлювання кожного співрозмовника має бути побудоване на матеріалах 1–5 класів і містити не менше 6 реплік, правильно оформлених у мовленнєвому відношенні.

Стосовно проблеми навчання діалогічного мовлення існує велика кількість різних підходів, серед яких можна виділити два основних. Згідно з першим підходом – «зверху вниз» – навчання діалогічного мовлення розпочинається зі слухання діалогу-зразка з його подальшим варіюванням, а згодом і створенням власних діалогів в аналогічних ситуаціях спілкування [3, с. 50].

Другий підхід – «знизу вгору» – передбачає шлях від засвоєння спочатку елементів діалогу, тобто реплік, до самостійної побудови діалогу на основі запропонованої схеми, що не виключає прослуховування діалогів-зразків. Ці обидва підходи є можливими і ефективними.

Сьогодні розроблені різноманітні системи вправ для навчання діалогічного мовлення, а саме:

I група – вправи для навчання «реплікування». За допомогою цього типу вправ учні навчаються швидко й адекватно реагувати на подану вчителем або диктором репліку, а також продукувати ініціативну репліку. До I групи входять вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, відповіді на запитання, повідомлення або запит певної інформації, спонукання до певних дій тощо.

II група – вправи на засвоєння єдностей різних видів. Мета вправ II групи – навчити учнів самостійно вживати різні види діалогічної єдності. До II групи включаються умовно-комунікативні, рецептивно-продуктивні вправи на обмін репліками. Основний режим роботи – робота учнів у парах.

III група – вправи на створення мікродіалогів. До III групи входять комунікативні рецептивно-продуктивні вправи нижчого рівня, які допускають використання штучно створених вербальних опор.

IV група – вправи на створення діалогів різних функціональних типів. Мета IV групи вправ – навчити учнів створювати власні діалоги різних функціональних типів. Вправи IV групи – комунікативні рецептивно-продуктивні (вищого рівня). При виконанні вправ цієї групи допускаються лише природні опори – театральні/концертні афіші, розклади руху потягів (літаків, автобусів, пароплавів), план-схеми міст/селищ, географічні карти, слайди, малюнки тощо [1, с. 200].

Висновки. Отже, відповідно до навчальних вимог чинної програми навчання діалогічного мовлення з англійської мови на кінець 5 класу учні повинні уміти (без попередньої підготовки) брати участь у діалозі, обмінюватися інформацією, висловлювати свою думку про конкретні факти і події, використовуючи при цьому всі види запитань, репліки спонукального характеру, побудовані на основі матеріалів 1–5 класів і містити не менше 6 реплік, правильно оформлених у мовленнєвому відношенні. На основі вітчизняного та зарубіжного досвіду виділено два основних підходи до навчання діалогічного мовлення: зверху вниз, знизу вгору. В системі вправ для навчання діалогічного мовлення виділяють чотири групи вправ: 1) для навчання «реплікування»; 2) на засвоєння єдностей різних типів; 3) на створення мікродіалогів; 4) на створення діалогів різних функціональних типів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колнер Я. М. Практична методика навчання іноземної мови: посібник / Я. М. Колнер, Е. С. Устинова. – Воронеж : «Інтерлінгва», 2002. – 1020 с.
2. Леонтьев А. А. Основы теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 2006. – 368 с.
3. Wolfson N. Rules of Speaking / Nessa Wolfson. – London and N. Y. : Longman, 2014. – 61 p.



Садовець Олеся
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (НА ОСНОВІ ДОСВІДУ МІЖНАРОДНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ АСОЦІАЦІЇ TESOL)

Ключові слова: іноземна мова, викладання, стандарти, TESOL.

Глобалізація та інтернаціоналізація суспільства, а також все зростаючий попит на фахівців з вільним володінням іноземними мовами висувають все жорсткіші вимоги до здійснення процесу їх викладання. Відповідність якості цього процесу поставленим вимогам можливо перевірити лише за чітко визначеними стандартами.

Питанням стандартів викладання іноземної мови, підготовки вчителів іноземних мов в Україні займаються такі вчені, як В. Баркасі, О. Вишневський, О. Котенко, С. Ніколаєва, проте наразі розроблених стандартів немає. Виникає необхідність звернення до зарубіжного досвіду. Проблемою стандартизації процесу викладання іноземної мови займаються такі зарубіжні вчені, як К. Burke (2011) [1], М. Fullan (2005) [3], А. Hargreaves [4], N. Kuhlman (2010) [5], J. Richards (2011) [7] та інші. Міжнародні організації, такі як Рада Європи (Council of Europe) [2], Міжнародна рада стандартів професійної підготовки, діяльності й навчання (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction – IBSTPI), Національна рада акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) [6], Британська Рада в Україні (зокрема проект «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment»), міжнародна організація TESOL (TESOL International Association) приділяють цьому значну увагу [8; 9].

У результаті вивчення напрацювань згаданих авторів, а також документів і матеріалів міжнародних організацій нами було здійснено дослідження щодо перспектив розробки власних стандартів процесу викладання іноземних мов. З'ясовано, що найбільш прийнятними для розробки таких стандартів в Україні можуть слугувати професійні стандарти викладання іноземної мови TESOL (TESOL P-12 Professional Teaching Standards) – міжнародної організації вчителів англійської мови [9, с. 2–7]. Таке рішення було зумовлене й тим, що асоціацією не просто сформульовано стандарти, а розроблено керівні засади для створення відповідних стандартів іншими країнами. Вони передбачають можливість їх використання у різних контекстах із урахуванням освітньої політики країни [1, с. 61]. Керівні засади TESOL визначають усі необхідні параметри для розробки (адаптації) стандартів, які відповідають потребам глобального суспільства, враховують національну та місцеву освітню політику, передбачають участь міністерства освіти, професійних та неурядових організацій у цьому процесі. Вони пропонують теоретичну основу й організаційні формати для стандартів, показники діяльності вчителів іноземних мов, методи її оцінювання, покроковий процес створення стандартів і описують досвід розробки й впровадження професійних стандартів викладання англійської мови у країнах, що розвиваються [8, с. 3–6].

У результаті дослідження визначено умови, які є ключовими для розробки стандартів:

Теоретична і концептуальна основа (теоретичні засади, мета, завдання стандартів). В основі концепції професійних стандартів викладання іноземних мов має лежати професіоналізм учителя, який зумовлений чотирма основними факторами: 1) знанням мови; 2) культури та її впливу на учнів; 3) навчанням, яке планується, впроваджується та оцінюється на основі стандартів викладання іноземної мови та передбачає ефективне використання ресурсів і технологій; 4) оцінюванням учителів на предмет знання мови [3, с. 43].

Належно обґрунтовані організаційні формати для стандартів. Загалом TESOL виокремлює два підходи до розробки стандартів: галузевий та такий, що базується на принципах (при цьому перший є більш поширеним) [6]. Підхід, що базується на принципах, є

більш концептуальним, а галузевий – більш практично-орієнтованим. Галузеві стандарти обов'язково мають показники діяльності, які свідчать про результативність процесу викладання.

Власне самі стандарти: кожен стандарт, який носить конкретний чи загальний характер, має окреслювати аспект того, що вчитель має знати чи вміти відповідно до кожного принципу чи критерію. Виділяють три типи стандартів: змістові, педагогічні та діяльнісні [5, с. 118; 8, с. 13].

Для кожного стандарту мають бути розроблені показники професійної діяльності вчителів іноземних мов, які є критерієм їх відповідності стандартам. Кожен стандарт при цьому повинен містити шкалу оцінювання показників діяльності за рівнями (наприклад, рівні «наближення до стандарту», «відповідність стандарту», «перевищення стандарту»).

Побудова усього процесу викладання іноземних мов у відповідності з розробленими стандартами (з обов'язковим зазначенням мети, концептуальної основи, загального плану і логічного поєднання всіх курсів).

Оцінювання відповідності викладацької діяльності вчителів іноземних мов стандартам (наприклад, за допомогою портфолію). Тестів тут недостатньо, оскільки вони відображають знання у певний проміжок часу, тобто служать підсумковим або загальним оцінюванням [2, с. 12]. З цієї причини набагато краще визначати успішність викладацької діяльності ключовими завданнями, такими як розробка планів уроків, тестів і практичних завдань у портфолію, яке забезпечує широке коло можливостей оцінки викладача іноземної мови [7, 34–36; 9, с. 8–9].

При розробці стандартів обов'язково має бути складений словник термінів, який має включати визначення усіх дефініцій (концепцій) для чіткого їх трактування та використання [8, с. 22–24; 9, с. 16–17].

Усі ці елементи становлять основу для розробки професійних стандартів викладання іноземної мови. При цьому важливо слідкувати, щоб вони були відкритими (для розширення та вдосконалення); динамічними (піддавалися змінам у результаті їх апробації); зрозумілими (щодо змісту та формулювання). Використання досвіду TESOL дає змогу визначити галузі для розробки стандартів (мова, культура, планування, реалізація і контроль процесу навчання; оцінювання, професіоналізм), а також використати механізм оцінки стандартів, перевірки того, наскільки вони є гнучкими, враховують місцевий контекст, культуру та потреби усіх зацікавлених осіб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Burke, K. (Ed.). (2011). *From standards to rubrics in 6 steps* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, p. 61.
2. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, p. 12.
3. Fullan, M. (2005). Resiliency and sustainability. *The School Administrator*, 62(2). Retrieved from http://www.cdl.org/resource-library/articles/ldr_sustainability.php, p. 43.
4. Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). *The seven principles of sustainable leadership*. Retrieved from: http://www.marylandpublicschools.org/NR/rdonlyres/F7D49A8D-E9D0-4C49-9DE6-3A878BC9F1F4/18748/seven_principles.pdf
5. Kuhlman, N. (2010). Developing foreign language teacher standards in Uruguay. *GIST Education and Learning Research Journal*, 4(1), 107–126.
6. National Council for Accreditation of Teacher Education. (2010, November). *Transforming teacher education through clinical practice: A national strategy to prepare effective teachers*. Retrieved from <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3D&tabid=715>.
7. Richards, J. (2011). *Competence and performance in language teaching*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, pp. 34–36.
8. TESOL International Association. (2008). *Standards for ESL/EFL teachers of adults*. Alexandria, VA: Author, pp. 3–24.

9. TESOL International Association. (2010). TESOL P-12 professional teaching standards (2nd ed.). Alexandria, VA: Author, pp. 2–17.

Сучок Галина
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

Ключові слова: інтерактивна технологія, граматична компетенція, особистісно-орієнтоване навчання.

Міжнародні зв'язки України, вихід на світову арену, її відносини з Європейським союзом, сьогоденні реалії та швидкий темп розвитку у всіх сферах людської діяльності вимагають, в першу чергу, забезпечення високого рівня освіти. Стає дедалі важче використовувати лише традиційні методи для досягнення цієї мети. Тому перед освітою постає нове завдання – переорієнтація існуючих методів та підходів, стратегічних напрямків. Тому важливо знайти нові підходи до викладання, дослідити їх та перевірити їхню продуктивність та результативність.

Одним із найбільш дієвих підходів до вивчення граматики англійської мови є використання інтерактивних технологій на заняттях. Застосування інтерактивного підходу до навчання сприяє досягненню заданих цілей. Цей метод є особистісно-орієнтованим, спрямованим не лише на засвоєння заданого матеріалу, але й на вміння мислити та швидко реагувати, застосовувати вивчене на практиці та на покращення комунікативних навичок.

На думку сучасного науковця В. Редька, інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активної соціально-психологічної взаємодії, у процесі якої учень вступає в діалог з учителем або однокласниками і бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи творчі, пошукові, проблемні завдання у парі або в групі [2, с. 152]. Про інтерактивне навчання, як спів-навчання, взаємо-навчання говорить О. Козакевич, наголошуючи на такій особливій ознаці, як рівноправність усіх учасників навчального процесу [1, с. 34].

Ключовим для інтерактивного методу є взаємодія учитель-учень, учень-учитель, де учень не просто засвоює і відтворює пройдений матеріал, але й виступає активним учасником навчального процесу.

Ці переваги даного методу є суттєвими саме при навчання учнів старших класів, оскільки важливим моментом у становленні особистості старшокласника є відчуття власного світу, що виявляється у формі переживань власної індивідуальної цілісності та неповторності. Відбувається інтеграція розвитку самосвідомості. Інтерактивний метод дозволяє учням юнацького віку виявляти свою позицію, аргументувати власну точку зору, доводити правильність або хибність окремих положень, ставити запитання вчителю, вміти чути позицію й точку зору іншої людини, рецензувати відповіді товаришів, допомагати однокласникам та ділитися власними знаннями з іншими.

Дуже ефективним є застосування даного методу під час вивчення граматики англійської мови та для формування граматичної компетенції. Граматична компетенція – це рівень засвоєння граматичного коду, включаючи лексику, правопис і вимову, синтаксис та правильну побудову речення. Але граматична компетенція – це не тільки здатність розпізнавати граматичні конструкції, а й вміння їй продуктивно використовувати і пов'язувати з активною лексикою.

Вивчення граматики має базуватися на активному аналізі матеріалу учнем, на його пошуковій та пізнавальній індивідуальній, парній та груповій діяльності, яка має корегуватися учителем. Необхідно організовувати навчальну діяльність учнів таким чином, щоб певні граматичні конструкції повторювалися, що сприяє формування автоматизмів. Вибирати вправи потрібно так, щоб вони були комунікативно спрямованими і ставили перед

учнем не тільки теоретичні завдання, але й практичні. Такі вправи будуть мотивувати учня і викликати у нього інтерес до навчання. На нашу думку, перше потрібно подавати вправи, які допоможуть учню запам'ятати граматичну конструкцію та довести її вживання до автоматизму, а пізніше – вправи на використання граматичних структур у мовленні, тобто ситуативно. Наголошуємо на тому, що ситуації мають бути доступні та зрозумілі учням, а також зачіпати близькі для них сфери життя.

Аналіз сучасних підручників показує, що більшість вправ спрямовані на механічне повторення і заучування граматичних конструкцій, а не їх розуміння і здатність зв'язати з реаліями життя, що спричиняє поганому засвоєнню граматичного матеріалу, а також не бажання в учнів вчитися.

Робота з граматичним матеріалом з використанням інтерактивного підходу має відбуватися у декілька етапів: забезпечення мотивації, ознайомлення з граматичним явищем, колективний аналіз, пояснення результатів, тренування та використання нового матеріалу під час спілкування.

До інтерактивних технологій навчання відносять евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, проведення творчих заходів.

Chainstory – гра на логіку, прояв фантазії та індивідуальності. Суть гри полягає у продовженні історії попереднього студента. Таким чином закріплюється пройдений граматичний матеріал, розвиваються комунікативні навички. Гра спрямована не на механічне запам'ятовування граматичних конструкцій, а на їхнє розуміння і вміння використовувати у різних ситуаціях.

Мозкова атака – інтерактивна технологія, яка стимулює мозкову активність студентів, їх творчий та інноваційний потенціал для виявлення нових ідей і рішень. Ведучий «мозкової атаки» оголошує певну проблему і просить учасників відразу висловити свої думки з приводу її рішення, не лякаючись самих найнеймовірніших пропозицій. Ведучий записує всі висловлювання, не допускаючи при цьому жодного обговорення їх переваг і недоліків, тобто критики до тих пір, поки не перестануть надходити нові ідеї. Ця технологія дозволяє поєднувати граматичний матеріал з лексичним, навчає студентів висловлювати свою думку та поважати думки інших.

Отже, під час ознайомлення і роботи з граматичним матеріалом доцільно і результативно використовувати інтерактивний метод, які спонукають учнів до роботи, пошуків, осмислення та аналізу. Цей метод допомагає подолати пасивність учнів та зробити навчальний процес активним, створити комфортні психологічні умови та збільшити якість оволодіння матеріалом. Має місце також усвідомлення учнями ситуацій повсякденного життя, в яких може бути застосований вивчений матеріал.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козакевич О. Сучасні інтерактивні методи навчання для формування граматичної компетенції студентів / О. Козакевич // Педагогіка. – 2010. – №9. – С. 11-14.
2. Редько В. Інтерактивні технології навчання іноземної мови / В Редько // Рідна школа. – 2011. – №3. – С. 28-36.



Тимчишина Юлія
Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ КАРТ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: інтелектуальні карти, уроки іноземної мови, «MindMaps».

Традиційні методи навчання поступово відходять на задній план, поступаючись місцем більш прогресивним. На даному етапі сучасна освіта з метою оптимізації навчальної діяльності все частіше звертається до інноваційних, сучасних методів викладання, які у відносно невеликий проміжок часу, могли б поглибити та вдосконалити знання учнів. Одним з різновидів прогресивних методів є «Mind maps», який порівняно нещодавно увійшов у методику викладання. Оскільки ця сфера в певному сенсі нова для навчального процесу і є не достатньо досліджена, потрібно поглибитись та визначити у чому ж полягає ефективність використання цього методу на уроках іноземної мови.

MindMaps – розумові карти (карти розуму, інтелект-карти, карти пам'яті, ментальні карти), що були винайдені американським вченим Тоні Бьюзенем в 60-70 роках ХХ століття. У перекладах книг Т. Бьюзена найчастіше використовується термін «інтелект-карти», хоча таким способом будови карти зображають процес асоціативного мислення, тому їх доречніше було б називати картами асоціацій.

Розумові карти можна використовувати для:

- роботи з лексичним матеріалом: запровадження нової лексики, закріплення нової лексики, контроль лексики.
- роботи з текстовим матеріалом: графічне представлення інформації значно полегшить процес переказу, а також інформація, яка запам'яталася в процесі переказу, буде зберігатися в пам'яті значно довше.
- навчання усного монологічного вислову за допомогою вербальних опор: розумова карта виступає як вербальна опора висловлювання.
- подання результатів проектної діяльності: можна зобразити весь процес створення проекту у вигляді інтелектуальної карти. А потім вся інформація, яка зображена на карті, під час презентації проекту, детально розшифровується.
- застосування так званого «мозкового штурму»: за допомогою карт можна створити сотні й більше ідей, вони є більш оригінальні та приносять неабияку ефективність.
- проведення дискусій, дебатів: виготовляється розумова карта для кожної зі сторін спору, яка допомагає об'єктивно та ефективно досліджувати розбіжності. У результаті створюється третя розумова карта, на якій будуть зображені спільні висновки, рішення, результати роботи з проблеми.

Ефективність інтелектуальної карти пояснюється великою схожістю її функціональних можливостей та роботи людського мозку в процесі запам'ятовування і пояснюється тим, що їх структура дублює розумові процеси, що проходять в мозку людини. Можна уявити інтелект карти як фотографію складних і пишномовних взаємин наших думок, які дають нашому мозку можливість впорядкувати й деталізувати об'єкти і явища. При використанні розумових карт ми як би намагаємося намалювати своє мислення.

Використання «інтелектуальних карт» на уроках допомагає розвивати творчі та інтелектуальні здібності учнів, мислення, пам'ять, створює мотивацію до оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. Надає величезні позитивні результати, оскільки діти вчать вибирати, структурувати і запам'ятовувати ключову інформацію, а також відтворювати її надалі.

Створення інтелектуальної карти вимагає також певної структури та послідовності: перш за все в центрі розміщується ключове поняття або проблема, далі слідує розгалужені

гілки, кількість яких варіюється відповідно до обраної теми. Учні на уроці іноземної мови вивчають тему «зовнішність», тут карта відіграє неабияку роль, оскільки тема є досить широка і підпорядковує собі багато підкатегорій.

Урок іноземної мови вимагає використання інтелектуальних карт, також при вивченні нових граматичних термінів, які є важкими для сприймання та запам'ятовування. Візьмемо за основу «розумову карту», у фокусі якої знаходиться Präsens німецького дієслова в активному стані. Проаналізувавши, як будуються граматичні форми дієслів у стверджувальному, питальному та заперечному реченнях, учням буде легше сформулювати свої власні приклади, оскільки в них буде чіткий ланцюжок правильної побудови речень.

Досить важливими є інтелектуальні карти при читанні текстів, складанні усних і письмових висловлювань, оскільки це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення та слугує альтернативою записам. Вона допомагає зібрати всі матеріали з певної теми на одній інформаційній панелі, окинувши їх одним поглядом, можна побачити загальне, а також є можливість сфокусуватися на деталях. Карти пам'яті активізують асоціативне мислення, яке дозволяє побачити важливі факти, втрачені при традиційному аналізі.

Також метод володіє певною особливістю - дозволяє згортати величезні потоки інформації, не втрачаючи при цьому її елементів. Згорнута інформація, представлена в графічній формі, хороша опора для розвитку монологічного мовлення. За допомогою інтелект-карти навчаються не тільки як правильно переказувати, а й вчаться виділяти ключові слова/моменти, їх систематизувати та групувати. При роботі з текстом за допомогою карти учні вчаться згортати і розгортати інформацію; запам'ятовувати її завдяки асоціаціям і малюнкам; бачити всі елементи тексту.

Отже, використання інтелектуальних карт сприяє отриманню відповідних до певної теми знань і формуванню навичок та розвитку вмінь на уроках іноземної мови. Варто зазначити, що в певному сенсі розумова карта створює мотивацію до вивчення та слугує стимулом для кращого освоєння предмета, оскільки учні сповна розуміють і засвоюють пройдений матеріал.



Черлінко Олена

Хмельницький національний університет
м.Хмельницький, Україна

ПІСНЯ ЯК ВИД АВТЕНТИЧНОГО МАТЕРІАЛУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ

Ключові слова: автентичний текст, міжкультурна комунікація, навчальний процес, комунікативна діяльність, пісенний матеріал.

У сучасній методиці навчання іноземних мов володіння і процес опанування іншомовної комунікативної діяльністю кваліфікуються як міжкультурна комунікація. До числа особливостей міжкультурної комунікації в умовах середньої школи відносять використання автентичних матеріалів, які містять культурні посилання. Під автентичними розуміються такі текстові матеріали, які спеціально не оброблені і відображають природне мовне вживання.

Інтегрування автентичних текстів у шкільну практику набуває все більшого значення. Навчання іноземної мови має бути побудовано так, щоб учень сам природно і органічно прийшов до необхідності продукувати саме ті автентичні тексти, які передбачені викладачем. Школяр повинен досить добре знати ряд культурних зразків і адекватно реагувати на вербальні і невербальні поведінкові коди свого іноземного співрозмовника. У роботі «Критерії змістовної автентичності навчального тексту» Є.Носонович і О.Мильруд

висловлюють думку, що краще навчати мові на автентичних матеріалах, тобто матеріалах, узятих з оригінальних джерел і не призначених для навчальних цілей!

Особливий інтерес викликає таке поняття як присутність у автентичних матеріалах звукового ряду: шум транспорту, розмови перехожих, дзвінки телефону, музика та інше. Це допомагає краще зрозуміти характер пропонованих обставин, формує навички сприйняття іншомовної мови на тлі різноманітних перешкод.

Основним із критеріїв автентичності вважається критерій функціональності. Під функціональністю розуміємо орієнтацію автентичних матеріалів на життєве використання, на створення ілюзії залучення до природного мовного середовища, що є головним чинником в успішному оволодінні іноземною мовою. Робота над функціонально-автентичним матеріалом наближає учня до реальних умов вживання мови, знайомить його із різноманітними лінгвістичними засобами і готує до самостійного вживання цих засобів у мовленні.

Оскільки метою навчання іноземним мовам є не тільки набуття знань, формування у школярів навичок і вмінь, але і засвоєння ними відомостей країнознавчого, лінгвокраєзнавчого та культурно-естетичного характеру пізнання цінностей іншої культури, то при визначенні змісту навчання безперечно постає питання культурного компоненту. Він включає в себе мовні та культурологічні знання, а також навички й уміння.

Комплексний розвиток практичних, освітніх і розвиваючих завдань навчання можливий лише за умови впливу не тільки на свідомість учнів, а й проникнення до їхньої емоційної сфери. Одним з найбільш ефективних способів впливу на почуття і емоції школярів є музика.

Сучасні пісні в курсі підсилюють актуальність вивчення мови. Звичайно, вибираючи пісню, викладач повинен бути автономним, незалежним, але й брати до уваги загальноновизнані критерії:

- пісня може бути запропонована одним або декількома учнями;
- її часто транслюють по радіо;
- вона відповідає моді, смакам учнів;
- тема пісні відповідає темі заняття;
- всю пісню, або приспів можна виконувати хором, усією групою.

Слід зазначити, що занадто важкі пісенні тексти можуть викликати розчарування учнів, позбавити їх віри в успіх. Занадто легкі аудіоматеріали також небажані. Відсутність моменту подолання труднощів робить роботу нецікавою, не кажучи вже про те, що вона не може бути розвивальним чинником у процесі навчання іноземної мови. Одним з ефективних засобів створення мотивації до вивчення іноземної мови є пісні, що відображають інтереси школярів тієї чи іншої вікової групи.

Викладений у ряді робіт досвід роботи над іншомовною піснею показав, що вона як автентичний матеріал є найбагатшим джерелом, який ще недостатньо використовують викладачі іноземних мов при формуванні комунікативної компетенції. Пісня іноземною мовою виходить далеко за рамки навчального процесу і є сполучною ланкою між навчанням, розумовим розвитком і вихованням особистості.

Використання пісенних матеріалів на уроці іноземної мови має цілий ряд методичних переваг. Пісенні матеріали різноманітні не тільки за змістом, але і з точки зору наявності в них лінгвістичної інформації. Пісні представляють всі мовні жанри (розповідь, опис, міркування), вони містять пряму і непряму мову, а також демонструють зразки різних функціональних стилів мови від розмовного до піднесеного.

Один і той самий пісенний матеріал може застосовуватися для досягнення різних цілей навчання залежно від виконуваних на його основі завдань, тобто пісні мають властивість комплексного багатоцільового використання.

Таким чином, можна стверджувати те, що використання пісенної творчості у навчанні англійської мови у середній школі є доцільним та ефективним. Використання іншомовної пісні сприяє удосконаленню навичок вимови, розвитку музичного слуху, дозволяє досягти точності в артикуляції, ритмі та інтонації, поглиблює знання англійської мови, збагачує словниковий запас, стимулює монологічне та діалогічне мовлення, сприяє розкриттю

творчих здібностей школярів, а також слугує потужним мотиваційним засобом навчання. Пісні сприяють естетичному вихованню учнів, згуртуванню колективу, повнішому розкриттю творчих здібностей кожного. Завдяки музиці на уроці створюється сприятливий психологічний клімат, знижується психологічне навантаження, підвищується емоційний тонус.

ЛІТЕРАТУРА

1. Носоновіч Є.В., Мильруд О.П. Критерії змістовної автентичності навчального тексту // Іноземні мови в школі, 1999. - № 2.

Підписано до друку 12.05.2018.
Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 9,06.
Наклад 100 прим. Замовлення № 81.
Віддруковано з оригінал-макету замовника.
Друк: «Термінова поліграфія»
29000, м. Хмельницький, вул. Рибалко, 63.
Свідоцтво про внесення до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 4164 від 23.09.2011 р.