



**Емпіричні дослідження
для реформування освіти
в Україні**

UERA

Ukrainian Educational Research Association

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

**Empirical Research
for Educational Reforms in Ukraine**

Selection

of abstracts of the 1st International Scientific
Conference of Ukrainian Educational Research
Association

February 11, 2017

Kyiv 2017

Українська асоціація дослідників освіти

**Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України**

**Емпіричні дослідження
для реформування освіти в Україні**

Збірник

матеріалів I Міжнародної наукової конференції
Української асоціації дослідників освіти

11 лютого 2017 року

Київ 2017

УДК378.091(477):303.4
ББК 74.580(4УКР)
Е60

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 1 від 23 січня 2017 року)

Рецензенти:

- Коляда
Наталя** доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки і
соціальної роботи Уманського державного
педагогічного університету імені Павла
Тичини
- Курбатов
Сергій** доктор філософських наук, старший
науковий співробітник, завідувач відділу
лідерства та інституційного розвитку
Інституту вищої освіти Національної академії
педагогічних наук України

Е60 **Емпіричні дослідження для реформування освіти в
Україні:** Збірник матеріалів I Міжнародної наукової
конференції Української асоціації дослідників освіти
(11 лютого 2017 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної,
О.Ковальчук. – Київ – Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2017. –
214 с.

Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук,
доцент Загоруйко Л.О.

ISBN 978-617-7263-44-8

Адреса редакційної колегії:

82100, Львівська обл., м. Дрогобич, вул. Лесі Українки, 46, каб. 210.

E-mail: ukrainian.era@gmail.com

©Автори публікацій
©УАДО

Редакційна колегія:

**Щудло
Світлана** президент Української асоціації дослідників освіти,
доктор соціологічних наук, професор,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка;

**Заболотна
Оксана** віце-президент Української асоціації дослідників
освіти, доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини, Інститут педагогіки НАПН України;

**Ковальчук
Олена** член правління Української асоціації дослідників
освіти, доктор педагогічних наук,
Луцький національний технічний університет

Збірник тез містить матеріали, представлені на I Міжнародній науковій конференції Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» 11 лютого 2017 року (місце проведення – Американський Дім Посольства США в Києві). Дискусія проходила за напрямками: освітні реформи й інновації; перспективи розвитку освіти в Україні; прикладне значення освітніх досліджень.

Збірник матеріалів конференції публікується за підтримки Відділу преси, освіти та культури Посольства США в Україні. Точка зору авторів може не співпадати з офіційною позицією уряду США.

The selection of conference abstracts contains materials presented at the First UERA Conference “Empirical research for Reforming Education in Ukraine” on February 11, 2017 (conference venue – America House by the US Embassy in Kyiv). The discussion was held in the following networks: Educational reforms and Innovation; Challenges and Perspectives for Development of Education in Ukraine; Applied value of educational research.

Publication of the conference materials is supported by the Public Affairs Section of the US Embassy in Ukraine.

Автори несуть відповідальність за наукову вірогідність і коректність уміщених у збірнику матеріалів

ЗМІСТ

Українська асоціація дослідників освіти	8
Лариса Андрейко Технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови	9
Людмила Андрощук Бар'єри розвитку хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища.....	11
Галина Барсуковська Інноваційний підхід до розвитку особистості дітей старшого дошкільного віку засобом дитячого туризму.....	14
Olena Bevz Students' Feedback As A Means For Adjusting Methodology Course To Their Needs, Interests And Level Of English.....	17
Ілона Бойчевська Компетентісний підхід до вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти	19
Галина Бондар Історико-теоретичні аспекти проблеми формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів.....	22
Віра Бутова Якість освіти в Україні і Фінляндії в контексті теорії відкритих систем.....	25
Наталія Варга Кар'єрні орієнтації студентів (на прикладі спеціальності «соціальна робота»).....	27
Людмила Веремюк Формування німецькомовної граматичної компетенції студентів.....	30
Наталія Гордієнко Роль соціологічних досліджень в оцінці діяльності шкіл-інтернатів.....	33
Наталія Горук, Ольга Біляковська Студентоцентрованість як основа розвитку самоосвітньої компетентності студентів.....	35
Яна Грищенко, Сергій Грищенко Підвищення якості навчання професійно-орієнтованої англійської мови фахівців залізничного транспорту.....	38
Ірина Грітченко Електронні ресурси як засіб підготовки студентів факультету мистецтв на заняттях з англійської мови.....	40
Наталія Гут Цільові пріоритети реалізації міжнародних проектів з питань освіти мігрантів у Португалії.....	43
Олена Демченко Фасилітаційна позиція фахівця соціономічного профілю як суб'єкта культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості.....	45
Наталія Діденко Сучасні технології організації позакласної роботи в практиці профільного навчання української мови.....	48
Олександр Длугопольський Проблеми гарантування належної якості вищої освіти в Україні.....	52
Людмила Загоруйко, Надія Шеверун Вища освіта Польщі та України: гендерний аспект у крос-культурному порівнянні	54
Юлія Заячук Глобальні тенденції та аспекти сучасних реформ у галузі вищої освіти.....	57

Оксана Зелена	
Дослідження етнічної толерантності школярів пограниччя (case study Дрогобича).....	60
Галина Іванчук	
Уроки філософії у школах США.....	64
Олена Книш	
Проблема формування комунікативної компетентності студента у системі сучасної аграрної освіти	65
Олена Ковальчук, Лілія Потапюк	
Децентралізаційний вектор реформування шкільної освіти в Україні: вітчизняний науковий потенціал.....	68
Ольга Комар	
Теоретичні засади використання комунікативного підходу майбутніми вчителями іноземної мови у професійній діяльності.....	71
Тетяна Комісаренко	
Гендерний підхід в освіті Англії.....	73
Катерина Котеленець	
Застосування популяційного підходу до аналізу евакуйованого університету.....	75
Інесса Краснокутська, Олександр Краснокутський	
Створення вчительських блоків.....	79
Алла Красуля	
Формування академічної культури дослідника в контексті євроінтеграційних процесів	80
Katerina Krutiy	
Building a Culture of Engineering Thinking Opportunities Stream-Education of Preschool Children.....	83
Катерина Кузан	
Тьюторство у процесі підготовки студентів до міждисциплінарних досліджень.....	86
Yuliana Lavrysh	
The Incorporation of Soft Skills into Engineering Education.....	88
Ірина Литовченко	
Чинники сприяння соціальному партнерству між вищою освітою та промисловістю: американський контекст.....	92
Тетяна Лісова	
Схильність до вгадування правильної відповіді на запитання тесту: гендерний аспект.....	95
Олена Локшина	
Європеїзація освіти в Україні.....	98
Joanna Madalińska-Michalak	
Policy and Educational Research in Improving Teacher Education	101
Євген Мамчур	
Ціннісні орієнтації як соціальна якість особистості.....	107
Tetiana Maslova	
Developing Pragmatic Competence For Professional Communication.....	109
Тетяна Медіна	
Підготовка до сімейного життя як напрям виховання підлітків у системі шкільної освіти.....	112
Ірина Мірчук	
Інтернет-ресурси як засіб розвитку школярів.....	115
Тетяна Модестова	
Потенціал взаємодії із академічною спільнотою Великобританії в контексті розробки стратегії розвитку для переміщених ВНЗ України.....	119
Ярина Мороз	
Валідність соціологічних методів дослідження якості вищої освіти.....	121

Валентина Нечипоренко, Юлія Сілявіна Емпіричні дослідження якості інклюзивного навчання в умовах санаторної школи-інтернату.....	123
Ірина Нечітайло Соціально-класове відтворення через освіту: дослідження кодів нерівності.....	126
Олег Ножовнік Стан і шляхи фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в Україні.....	129
Наталя Огородник Соціолінгвістичні особливості спілкування на борту багатонаціонального судна.....	132
Ірина Олейнікова Використання інтерактивної дошки на уроках на рівні мультимедійності чи інтерактивності?.....	135
Інна Пак Соціологічний досвід вивчення академічної культури сучасного українського студентства.....	137
Ілона Палагута Педагогічна підтримка вчителя - початківця у Великій Британії.....	140
Єлизавета Панченко Анкетування як спосіб поєднання якісного та кількісного збору даних при дослідженні лідерських якостей.....	143
Людмила Перпері, Ганна Голобородько Концепція перебудови функціонування внутрішніх систем із забезпечення якості освіти.....	145
Леся Перхун Компаративні підходи до організації інклюзивної освіти в європейських країнах та Україні.....	149
Вікторія Погрібна, Ірина Підкуркова Ринок праці як чинник реформування юридичної освіти в Україні.....	151
Елліна Позднякова-Кирбят'єва Ціннісні диспозиції учнів освітньо-реабілітаційного закладу.....	154
Надія Постригач Методологія емпіричного дослідження у галузі освіти дорослих.....	157
Ольга Свиридюк Проблеми і перспективи розвитку полікультурної освіти в Україні.....	160
Ірина Ставицька Особливості мовної політики в Україні та світі.....	163
Яна Тікан Формування навичок міжкультурної комунікації в умовах вищої школи.....	166
Світлана Федоренко Загальноосвітня підготовка на бакалавраті у вищій школі США як базис формування гуманітарної культури студентів	169
Olena Fimyar, Paola Contreras, Mariya Vitrukh, Natalia Horuk, Tetyana Medina, Natalia Varga Social Aspects of Transition from School to Higher Education in Ukraine: Gender, Age, Nationality.....	172
Ганна Харламова Наукометричні показники та профіль вченого в аспекті розвитку та реформування сучасної освіти України.....	174
Наталія Холявко Формування інформаційної економіки: роль освіти та інновацій.....	178
Oksana Chugai Implementing Discussion In Esl Professional Development Course.....	181

Світлана Шумаєва	
Обов'язковість вивчення іноземних мов в Європі та Америці: порівняльний аналіз.....	183
Ірина Щербань	
Реформування діяльності сільської школи в Україні	185
Світлана Щудло	
Потенціал дослідження TALIS для реформування освіти в Україні.....	187
Людмила Юзва	
Застосування рефлексивних методик у емпіричних соціологічних дослідженнях освіти.....	190
Денис Яковлев	
Університет на роздоріжжі: наука – зміст освіти <i>versus</i> освіта замість науки.....	193
Олена Ярова	
Стандарт-орієнтовані реформи в європейській початковій освіті.....	197
Ірина Бородкіна, Георгій Бородкін	
Якість освіти та її оцінювання у вищій школі в контексті впровадження засад Болонської декларації.....	200
Тетяна Несторенко, Александер Остенда	
Економічний вплив переміщеного університету на місто.....	203
Ганна Подосиннікова	
Експериментальна перевірка методики навчання ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення студентів-філологів.....	206
Тетяна Ліснівська	
Візуалізація навчальних знань в початкових класах.....	209
Світлана Хобта	
Шляхи залучення студентів до науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах.....	210

Українська асоціація дослідників освіти: перші кроки в науковому полі

Створення Української асоціації дослідників освіти (UERA) починається з ідеї чотирьох науковців-волонтерів інтегрувати українську наукову спільноту дослідників освіти та набути членство у Європейській асоціації дослідників освіти (EERA <http://www.eera-ecer.de/>), яка заснована у 1994 році і сьогодні налічує понад 30 національних та регіональних Асоціацій. Реалізація цієї ідеї розпочата у червні 2015 року з подання заявки та пакету необхідних документів до керівництва EERA (<http://www.eera-ecer.de/about/council/>). У вересні до команди долучилися ще п'ятеро осіб. Переговорний процес з керівництвом EERA був продовжений на особистій зустрічі з Президентом EERA Theo Wubbels та генеральним секретарем EERA Marit Honerod Hoveid у вересні 2015 у Будапешті (Угорщина) під час щорічної наукової конференції (<http://www.eera-ecer.de/ecer-2015-budapest/>).

12 вересня 2015 року члени Правління EERA на черговому засіданні прийняли позитивне рішення про прийняття української заявки і надали статус асоційованого члена EERA Дрогобицькому державному педагогічному університету імені Івана Франка. Наступним кроком стало заснування на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Української асоціації дослідників освіти та розпочався процес розбудови цієї організації до всеукраїнського рівня.

1 грудня 2015 року відбулися Установчі збори засновників Української асоціації дослідників освіти, на яких було прийняте рішення про утворення організації. 14 грудня 2015 року Українська асоціація дослідників освіти була зареєстрована як добровільна неприбуткова громадська організація та набула статусу юридичної особи.

У червні 2015 р. команду ініціаторів створення UERA сформували: Світлана Шудло (Дрогобич), Олена Фім'яр (Кембридж), Ірина Косуля (Харків), Ірина Кушнір (Единбург). У вересні 2015 р. до команди приєдналися Надія Скотна (Дрогобич), Олена Ковальчук (Луцьк), Марія Вітрух (Львів), Оксана Заболотна (Умань), Тетяна Лісова (Ніжин).

UERA вибудовує свою діяльність, базуючись на таких принципах:

- демократичне управління;
- дослідницька етика;
- рецензування (peer-reviewing);
- педагогіка, базована на доказах (evidence-based pedagogy);
- розширення дослідницького потенціалу;
- міждисциплінарність.

Сьогодні членами УАДО є понад 120 дослідників з усіх областей України. Асоціація виграла грант Посольства США в Україні на реалізацію проекту "Підтримка реформування вищої освіти в Україні" (№178 -12/19/2016), в рамках якого проведено Першу літню школу «Освітні дослідження: комунікація, гранти, методологія і публікації», створено новий веб-сайт організації, здійснено пілотаж інструментарію TALIS, а також організовано конференцію «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні», матеріали якої увійшли до цього видання.

Лариса Андрейко,
кандидат філологічних наук, доцент,
ННІ БТ «УАБС» Сумського державного університету

ТЕХНОЛОГІЯ «ПЕРЕВЕРНУТОГО КЛАСУ» У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ключові слова: «перевернутий клас», «перевернуте навчання», технології, відео, домашнє завдання, автономність навчання.

Сьогодні використання технологій стало невід'ємною частиною навчального процесу. Сучасні технічні засоби відкривають нові унікальні можливості і для викладачів англійської мови. Впровадження технологій дозволяє не лише збагатити арсенал інструментів, що використовуються у викладанні, а й створити додаткову мотивацію та інтерес до вивчення іноземної мови. Однією із таких технологій є модель «перевернутого класу» (англ. *flipped learning*). Це нове явище в освіті, в основі якого лежить принцип, запропонований у 2007 році двома вчителями природничих наук – Дж. Бергманом та А. Самсом, який потім був розвинений, зокрема у працях таких дослідників, як С. Литвинова [1], А. Басал [2], Дж. Дей та Дж. Фолі [3], Р. Станнар [4].

Суть технології «перевернутого класу» полягає у зміні послідовності етапів навчального процесу: те, що традиційно викладалося в класі, виносить на опрацювання вдома, а завдання, які зазвичай були домашньою роботою, виконуються в класі. Студенти переглядають відео, записані викладачем або взяті з інших джерел, самостійно вивчають додаткові матеріали, а аудиторна робота присвячена обговоренню найбільш важливих питань під керівництвом викладача та роз'ясненню складної інформації [1]. Головна ідея полягає не в тому, щоб записати дидактичний матеріал на відео та розіслати студентам перед заняттям, а в тому, що час в класі має бути важливішим за відео. Саме аудиторія стає тим місцем де відбувається навчання [2].

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел, вивчення передового педагогічного досвіду зарубіжних і вітчизняних педагогів з проблеми «перевернутого навчання», узагальнення отриманих результатів.

Серед суттєвих переваг технології «перевернутого класу» є те, що вона сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні. Викладачі вже не є основним джерелом інформації. Вони допомагають студентам здобувати знання автономно, розвивати вміння самостійно планувати й ефективно організовувати свою навчальну діяльність і нести відповідальність за своє навчання. Акцент переноситься на процес пізнавальної діяльності, в ході якої він сам відкриває для себе нові знання. Таким чином роль викладача змінюється, він стає наставником, консультантом, помічником. Згідно з дослідженням успішність студентів, які навчалися за технологією «перевернутого класу», є вищою, порівняно з тими, хто навчався за традиційною моделлю [3].

Втім мають місце й певні застереження до використання технології «перевернутого класу». Справедливо виникає питання – як можна бути впевненим, що студент переглянув відео і підготувався до заняття? Адже кожен з них має власний рівень персональної відповідальності і

самоорганізації. На жаль, реальність є такою, що студенти часто приходять на заняття непідготовленими.

Також вагомим аргументом є те, що в сучасному суспільстві молодь і так проводить дуже багато часу за комп'ютером, а «перевернуте навчання» лише погіршить цю тенденцію.

Окрім цього, дана технологія вимагає від викладачів додаткового часу на підготовку, позаяк створення якісного й змістовного відео потребує неабияких зусиль та навичок. До того ж, щоб викладачі оволоділи технічними навичками, може знадобитися додаткове фінансування.

Із урахуванням усіх перелічених переваг й недоліків, розглянемо доцільність використання технології «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови. Як слушно зауважує Р. Станнارد, на заняттях з англійської мови ця технологія не є чимось новим, адже викладачі зазвичай вміло використовують час на занятті, де студенти виконують цікаві завдання в групах або парах на основі матеріалу, опрацьованого вдома [4]. Цю думку поділяє також А. Басал, який стверджує, що попередньо записані відео мають бути інтегровані з іншими видами діяльності в класі для того, щоб навчання було успішним [2].

Яким чином може бути застосована технологія «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови? Це можуть бути дискусії, дебати, презентації. Оскільки відео є основним інструментом, доцільно щоби студенти не просто його переглядали вдома, але й виконували певні завдання до нього, наприклад, тести на перевірку розуміння. Також вони можуть занотовувати важливі поняття та приклади, відповідати на поставлені їм питання, записати принаймні одне питання стосовно переглянутого. Окрім відео, корисними інструментами є подкасти, електронні книги, статті, тощо. Студенти також можуть вивчати граматичні правила за допомогою уроків з You Tube.

А. Басал дає такі поради тим, хто хоче застосувати технологію «перевернутого класу» у своєму викладанні:

1. Зважайте на стиль навчання своїх студентів.
2. Навчіться користуватися базовими технічними засобами.
3. Детально плануйте, що ви будете робити в класі, а що задавати додому.
4. Обирайте відповідні завдання залежно від стилю навчання ваших студентів.
5. Застосовуйте широкий вибір завдань, щоб задіяти всіх студентів.
6. Інтегруйте відповідні інструменти web 2.0.
7. Використовуйте LMS (Learning Management System) для поєднання аудиторних занять та завдань, що виносяться на домашнє завдання [2].

Отже, попри всі застереження щодо використання технології «перевернутого класу» у викладанні іноземної мови, можна впевнено стверджувати, що вона є ще одним важливим інструментом в арсеналі викладача, який можна успішно використовувати в поєднанні з іншими видами діяльності.

Список використаних джерел:

1. Литвинова С.Г. Технології навчання учнів у хмаро орієнтованому навчальному середовищі загальноосвітнього навчального закладу / С.Г. Литвинова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015.– Т.47, вип.3. – С. 49-66.
2. Basal, A. (2012, November 15-17). The Use of Flipped Classroom in Foreign Language Teaching. Paper presented at The 3rd Black Sea ELT conference: Technology: A Bridge to Language Learning, Samsun, Turkey. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Betul_Sayin/publication/257308725_Using_video

recording_method_in_listening_and_speaking_classes/links/0deec524e38242c047000000.pdf#page=8

3. Day, J., & Foley, J. (2006). Evaluating web lectures: A case study from HCI. Paper presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems, Montreal, Quebec, Canada. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=1125451.1125493>

4. Stannard, R. (2015). Is the Flipped Classroom Relevant to ELT? ELT Magazine. The magazine for English Language Teachers. Retrieved from <http://eflmagazine.com/flipped-classroom-relevant-elt>

Людмила Андрощук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

БАР'ЕРИ РОЗВИТКУ ХОРЕОГРАФІЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО ЯВИЩА

Ключові слова: педагогічна інновація, хореографічно-педагогічна освіта як інновація, класифікація інновацій, умови реалізації інновацій, бар'єри розвитку хореографічно-педагогічної освіти.

Глобальні зміни, зумовлені викликами сучасного суспільства до виховання людини-творця нової епохи, значною мірою вплинули на формування творчого мислення молоді засобами рухової активності, до яких відноситься і хореографічне мистецтво. У різні етапи його становлення навчання хореографії перебувало у різних статусах, було поєднане з різними науковими та навчальними дисциплінами, поки не було віднесене в окремий напрям – хореографічно-педагогічну освіту, що забезпечила збалансоване поєднання освітньої хореографічної і педагогічної підготовки.

Розробці наукових основ вищої мистецько-педагогічної освіти в Україні присвячені праці Л. Масол, О. Музики, О. Олексюк, В. Орлової, О. Ребрової, Ю. Ростовської, Т. Смирнової, О. Таранцевої, О. Хижної та ін. Інновації в сучасній освіті розглядаються в працях В. Андрущенко, С. Гончаренка, Л. Даниленко, М. Євтуха, І. Зязюна, І. Коновальчука, І. Прокопенка, Н. Тверезовської.

Аналіз еволюції хореографічного мистецтва дозволяє стверджувати, що на певному етапі розвитку хореографічного мистецтва виникають передумови відкриття хореографічно-педагогічних спеціальностей, зокрема:

– виникнення суперечності між потребою в педагогічно-хореографічних кадрах та відсутністю відповідних структурних підрозділів з їх підготовки в вищих педагогічних навчальних закладах України;

– відсутність вищих навчальних закладів культури в деяких регіонах України при наявності потреби в спеціалістах відповідної кваліфікації в галузі хореографічного мистецтва;

– потреба в більшій кількості кваліфікованих спеціалістів в галузі хореографічного мистецтва в регіонах, де стрімко розвивалось аматорське та професійне хореографічне мистецтво (Кіровоградська область, Харківська область та інші);

– творчо-педагогічні пошуки видатних хореографів та творча діяльність колективів, які стали взірцем та осередком розвитку хореографічного мистецтва в регіоні та першими сприяли становленню хореографічно-

педагогічної освіти України (ансамбль «Пролісок» (м. Кіровоград), керівник – Коротков Анатолій Єгорович);

– підпорядкування шкіл мистецтв Міністерству освіти;

– діяльність аматорських колективів при вищих педагогічних навчальних закладах [1].

Поєднання хореографічного і педагогічного полів у підготовці фахівців створило умови для пошуку нових шляхів впровадження інновацій.

Інновації в хореографічно-педагогічній освіті розглядаємо як нові продукти інноваційної наукової, освітньо-виховної, творчої діяльності, які виникають на рівні пошуку ідеї як джерела інновації, створюються та впроваджуються в практику хореографічно-педагогічної освіти з метою переходу на якісно новий рівень підготовки майбутніх учителів хореографії.

Метою інноваційної підготовки майбутнього вчителя хореографії на засадах персоналізованої парадигми в системі педагогічно-хореографічної освіти є підготовка педагога, спроможного до реалізації творчого потенціалу особистості учня, що стає можливим при створенні умов для власного всебічного творчого розвитку майбутнього фахівця.

Серед умов реалізації інновацій в хореографічно-педагогічній освіті є функціонування хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища та результату еволюції хореографічної освіти та подолання бар'єрів її функціонування [2].

Дослідники проблем освіти виділяють такі зовнішні бар'єри інновацій:

1. Соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення).

2. Організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій).

3. Методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики).

4. Матеріально-технічні бар'єри [3, с. 49].

Соціальні бар'єри у становленні хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища існують впродовж двадцяти шести років від моменту відкриття в 1989 році при спеціальності «Початкове навчання» спеціалізації «Хореографія» на педагогічному факультеті Кіровоградського державного педагогічного інституту ім. О. С. Пушкіна. Виникла несумісність хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві щодо підготовки мистецьких кадрів, традиції підготовки яких в Україні сформувалися в середині 30-х років ХХ ст. Першим вищим навчальним закладом культури України став Харківський державний інститут культури (1929 р.), в якому підготовка фахівців в галузі хореографічного мистецтва розпочалась у 1989 році. Як бачимо, підготовка спеціалістів в галузі хореографічного мистецтва у вищих навчальних закладах України розпочалась одночасно в закладі культури (ХДУК) та закладі освіти (КПІ ім. О. Пушкіна) як результат еволюції хореографічного мистецтва. Чи можна стверджувати, що право на підготовку хореографів мають лише навчальні заклади культури? Така думка стала соціальним бар'єром у розвитку хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища.

Серед організаційних бар'єрів функціонування хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища – протидія керівних органів освіти, зокрема Міністерства освіти та науки України.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 06 листопада 2015 року № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і

спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, напрям підготовки «Хореографія» входить до галузі знань 0202 Мистецтво. Згідно наказу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266», спеціальність 024 Хореографія віднесено до галузі знань 02 Культура і мистецтво та галузі знань 01 Освіта спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями). Така суперечність призвела до розмежування підготовки спеціалістів в галузі хореографічного мистецтва в вищих педагогічних навчальних закладах за спеціальністю 024 Хореографія та 014 Середня освіта (хореографія), до втрати державного замовлення у 2016 році на спеціальність 014 Середня освіта (хореографія) та до зменшення кількості педагогічних навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогів-хореографів за спеціальністю 014 Середня освіта (хореографія) [4; 5].

Черговим бар'єром розвитку хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища є методичні бар'єри, зокрема брак методичного забезпечення. Вперше було розроблено навчальні плани, програми та підручники з дисциплін хореографічного циклу для підготовки хореографів у вищих навчальних закладах в 40-70-тих роках в провідних вищих навчальних закладах Радянського Союзу (зокрема підручники «Класичний танець» (М. Тарасов), «Народний танець» (Т. Ткаченко), «Історико-побутовий танець» (М. Васильєва-Рождественская), «Мистецтво балетмейстера» (Р. Захаров) [1].

Відкриття спеціальності «Хореографія» у вищих педагогічних навчальних закладах зумовило потребу в розробці комплексу навчально-методичного забезпечення. Перші в Україні програми та навчально-методичні посібники для відділень хореографії в педагогічних ВНЗ було створено викладачами кафедри хореографічних дисциплін КДПУ ім. В. Винниченка. Упродовж двадцяти п'яти років функціонування хореографічно-педагогічної освіти як інноваційного явища здійснено ряд наукових досліджень, розроблено комплекс навчально-методичного забезпечення та недостатня поінформованість щодо розробки і впровадження інноватики в системі хореографічно-педагогічної освіти знижує ефективність підготовки майбутніх учителів хореографії.

Серед матеріально-технічних бар'єрів функціонування хореографічно-педагогічної освіти – відсутність фінансування хореографічних колективів профільних кафедр, недостатнє фінансування наукових досліджень викладачів.

Діяльність творчого колективу в системі хореографічно-педагогічної освіти ми розглядаємо як одну із форм позааудиторної роботи, яка за умов впровадження інновацій, забезпечує ефективність підготовки майбутнього вчителя хореографії нової генерації. Функціонування творчого колективу потребує певного фінансового забезпечення для виготовлення танцювальних костюмів, участі в фестивалях та конкурсах. У системі хореографічно-педагогічної освіти фінансування творчих колективів часткове, або взагалі відсутнє.

Науково-дослідна робота кафедри сприяє ґрунтовному та інноваційному вирішенню проблем сучасного підготовки майбутнього вчителя хореографії. Фінансування наукових досліджень у системі хореографічно-педагогічної освіти сприятиме створенню умов для якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців відповідно до досягнень вітчизняної та світової науки і освіти, загальнодержавних, міжнародних критеріїв і стандартів вищої освіти [5].

Отже, сучасне суспільство потребує переосмислення змісту освіти та визначення засад підготовки вчителя нової генерації. Хореографічно-педагогічна освіта як інноваційне явище забезпечує перехід на якісно новий рівень підготовки майбутніх учителів хореографії, долаючи найскладніші бар'єри.

Список використаних джерел:

1. Андрощук Л.М. Еволюція хореографічного мистецтва як явища культури в контексті передумов відкриття хореографічно-педагогічних спеціальностей в вищих педагогічних навчальних закладах України / Л. М. Андрощук // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Впуск 12, Ч.2 . – С.272-281
2. Андрощук Л.М. Теоретичні основи інновацій у контексті становлення хореографічно-педагогічної освіти / Л.М. Андрощук / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 3 (57). – С. 292-300.
3. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 124 с. <http://poippo.pl.ua/file/book/innovacii%20Surotenko.pdf>
4. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>
5. Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1460-15>
6. Андрощук Л.М. Наукова діяльність кафедри як аспект професійної підготовки майбутніх учителів хореографії в системі хореографічно-педагогічної освіти / Л.М. Андрощук // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. – Київ, 2016. – Вип. 86. – 544 с. – С. 14-21.

Галина Барсуковська,

старший викладач,

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ДИТЯЧОГО ТУРИЗМУ

Ключові слова: дитячий туризм, краєзнавчо-туристична діяльність, рухова діяльність, смуга перешкод, стежина здоров'я.

Туризм – одна із форм фізичного виховання дітей, яка містить усі необхідні компоненти для збереження і зміцнення здоров'я. Це: спілкування з природою, зміна обстановки, психологічне розвантаження й фізична активність.

Так, Т. Грицишина зазначає, що краєзнавчо-туристська діяльність має велике значення для гармонійного розвитку особистості старших дошкільників. Вона вважає, що під час краєзнавчо-туристської діяльності відбувається зміна типу взаємодії вихователя з дітьми від позиції наставника до позиції співдружності, коли між дорослим і малюками встановлюються

партнерські стосунки. Саме ця діяльність є найкращою формою пізнання кожного вихованця, тому що тут ми спостерігаємо дитину в діяльності, в природних умовах, коли вона розкута, коли між нею і педагогом немає бар'єра [1].

На думку Г. Буковської, проблеми залучення дошкільників до туристської діяльності засобом виховання носіїв нової культури, взаємовідносин із природою, людиною і власне собою є екологізована краєзнавчо-туристська діяльність. За Г. Буковською, в сучасній освітній системі краєзнавчо-туристська діяльність старших дошкільників розглядається як ефективний засіб, що дозволяє вирішувати в комплексі освітні й оздоровчі завдання, розвиваючи дитину інтелектуально, морально, фізично й емоційно. Цей вік, на думку науковця, є найбільш сприятливим для формування основ екологічної культури, адже в цей період розвитку дитини інтенсивно формуються властивості та якості особистості, що визначають її сутність у майбутньому [2].

Цікавою і корисною ми вважаємо програму рухової і пізнавальної діяльності з використанням засобів туризму, яку рекомендує Т. Зав'ялова. Програма має ряд особливостей, а саме: автор рекомендує використовувати систему взаємозв'язаних екскурсій, прогулянок, прогулянок-походів, а також фізкультурних і пізнавальних занять, об'єднаних сюжетною лінією, що детально розкриває зміст програми впродовж усього навчального року. По-друге, Т. Зав'ялова рекомендує раціонально поєднувати рухову, ігрову, пізнавальну діяльність; включати матеріал туристичної тематики не тільки в активний відпочинок і фізкультурно-оздоровчу роботу, але і в роботу з фізичного виховання; адаптувати матеріал до віку дитини; застерігає від жорстких розпоряджень щодо розподілу годин на різні види підготовки туриста-дошкільника, що обумовлює можливість творчого підходу вихователя, заснованого на його досвіді, активності й підготовленості дітей, їхніх батьків, а також на можливостях конкретного дошкільного навчального закладу [3].

Гідною уваги вважаємо думку педагога-новатора М. Єфименка про можливість використання форм роботи туристичного наповнення з дітьми дошкільного віку в умовах ДНЗ, зокрема про раціональне використання території ДНЗ для організації тренувальних піших переходів з дітьми. У кожному дитячому закладі є вільні ділянки на території, доріжки, місце за павільйонами, галявинки, квітники, велосипедні доріжки тощо. Їх можна використати для створення і обладнання «Стежини здоров'я», яка поєднує в собі доріжку для різних видів ходьби, стрибків, бігу, смугу перешкод- (теренкур), комплекс для метання й лазіння, «Галявину казок», куточок лісу. «Стежина здоров'я» для міні-походів ділиться на ділянки від 2 до 5 метрів, які мають різне покриття: трав'яну, піщану поверхню, поверхню з галькою, з дренажним пластом від застою вологи [4].

Маршрут стежиною здоров'я починається від входу в садок, проходить по території й продовжується за павільйонами, сягаючи 300-500 метрів. Кожна туристична прогулянка реалізує певні завдання. «Стежину здоров'я» можна використати не тільки на заняттях, але і як один з елементів роботи з дітьми під час прийому на відкритому повітрі, на прогулянці, у другу половину дня.

«Стежину здоров'я» можна використати й з екологічною метою – ознайомлення з природою, виховання бережного ставлення до неї, надання допомоги в її охороні й захисті. Інтеграція розвитку мовлення дошкільників з туристичною прогулянкою, театралізована діяльність на відкритому повітрі є новим розв'язанням проблеми оздоровлення дітей.

Існує безліч варіантів проведення туристичної роботи в умовах ДНЗ, пропонуємо такий орієнтовний варіант проведення пішої прогулянки:

- перехід до місця з доданням різних природних перешкод;
- спостереження в природі й збір природного матеріалу;
- бесіда про природу з використанням художнього слова;
- виконання імітаційних рухів (птахи, звірі, комахи);
- рухливі й дидактичні ігри;
- фізкультурна розвага;
- комплекс вправ загальнорозвивального впливу (в ігровій формі);
- вправи на смузі перешкод;
- самостійні ігри (на привалі).

Пропонуємо кожний міні-похід проводити з урахуванням трьох етапів:

I етап-підготовки: одягання з урахуванням сезону; робота з батьками, розповідь про майбутній похід; виготовлення емблеми; підготовка спорядження. II етап-проведення: пересування за маршрутом; рухова діяльність у відповідності з темою прогулянки; спостереження. III етап – підбиття підсумків: міні-звіт про прогулянку (малюнки, поробки, фотовиставки, тощо); засідання клубу «Юних мандрівників».

Організуючи піші прогулянки-походи, можна використати такі поради:

1. Доцільно зробити по ходу маршруту насипні гірки з природного ґрунту різної довжини й висоти. Дітям цікаво підніматися й спускатися з таких гірок.

2. Що метати в мішені? М'ячі, шишки, сніжки. Добре, коли під час попадання, мішень перевертається або закривається.

3. Як обладнати комплекс для лазіння? Один із найпростіших способів лазіння – «павутина»: це фізкультурний комплекс, зроблений зі шнурів, резинки з опорою на 3-4 стовпи, або між стовбурами дерев.

4. Для організації стрибків у природних умовах можна використати різної висоти пеньки з набитими кришками – «мухомори».

5. Галявину казок можна використати для проведення вступної частини, розминки, імітаційних рухів.

6. Куточок лісу ідеально підходить для організації привалу.

7. Лабіринт можна зробити авторським за своїми кресленнями.

Усі ці споруди треба встановлювати поступово, подивитися, як працюють, і тільки після цього вносити доповнення або зміни. І, саме основне, завжди пам'ятати про техніку безпеки обладнання.

Велике значення мають фізкультурні свята з туристичної тематики (спільні з батьками), зміст яких рекомендуємо узгоджувати з сезонними явищами.

Список використаних джерел:

1. Грицишина Т. Маленькі туристи / Т. Грицишина. – К. : Редакція загальнопедагогічних газет, 2004. – 145 с.

2. Буковская Г. В. Игры, занятия по формированию экологической культуры младших школьников / Г. В. Буковская. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 192 с.

3. Завьялова Т. Туристыя. Программа двигательной и познавательной деятельности с использованием средств туризма / Т. Завьялова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 8. – С. 50–53.

4. Єфименко М. М. Програма з фізичного виховання дітей раннього та дошкільного віку «Казкова фізкультура» / М. М. Єфименко. – Тернопіль : Мандрівець, 2014. – 52 с.

STUDENTS' FEEDBACK AS A MEANS FOR ADJUSTING METHODOLOGY COURSE TO THEIR NEEDS, INTERESTS AND LEVEL OF ENGLISH

Key words: future English teachers, Methodology Curriculum, New Generation School Teacher, student teachers.

New Generation School Teacher, the joint Project of the British Council Ukraine and Ministry of Education and Science of Ukraine resulted in the designing of a new PRESETT Curriculum in Methodology Bachelor's Level [1]. Methodology is viewed as the core of language teacher education, and that it should provide a bridge between principles and practice. It is concerned with the application of knowledge in real situations rather than about knowledge itself. Ten Ukrainian universities, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University among them, have taken part in piloting of the Curriculum since September 1, 2016. The members of the working group of the Project are interested in the range of aspects of implementing the Curriculum including students' perception of the content taught to them and ways of its delivering.

The Methodology Curriculum consists of six Modules each in their turn are made up of three to five Units, which cover essential specialist topics for English teachers in training [2]. The curriculum was developed in English, and taught through the medium of English. Each module is designed to be taught for a semester, starting in Semester 3 to allow a focus on language improvement in the first year, thus preparing students to study Methodology in English. During the 1st Semester 2016/2017 Academic Year the 2nd Year students covered Module 1 Understanding Learners and Learning. Here I present students' feedback on Unit 1 Psychological Factors in Language Learning got from Unit Evaluation Form containing six open-ended questions filled in on learning the unit.

1. What did you enjoy most about the Unit (e.g. a session, an activity, mode of interaction, a follow-up task, an observation task)? Why?

Students' responses are diverse. Some of them are centred round the content and its personalization: *"I have got to know a lot of new information about me as a learner. I have learnt what factors influenced me while my learning. Besides, I've understood what should I do to reduce anxiety and raise my self-esteem"*. Also *"I enjoy that I have opportunity to remember my first year at the university and analyse that year, what I did wrong, what right"*. Or *"Most of all I enjoyed session 1 (Affective factors in language learning) and session 4 (Multiple Intelligences), especially the assessment "Find your Strengths" thanks to which I found out my top three intelligences, what is very useful for my successful language learning"*. Also about multiple Intelligences: *"...it was a way to better understanding the uniqueness and specific abilities of each individual"*.

Students appear to discover something that entirely differs from their own experience: *"I was really surprised that learners can be not only passive recipients while using deductive approach, but also they can detect, notice and work out a "rule" for themselves. In this case teacher uses inductive approach"*, and *"I can use different memory technics while learning and it makes this process much easier and more effective"*

Some underline modes of interaction new to them: *"The things I liked the most include creating posters and small-group discussions. Because both activities*

include teamwork, sharing of your own experience and gaining others', motivated us to use creativity and be more open to each other about our previous experience". Another feedback goes: "My favourites were group discussions and presented a different types of posters. Because such kind of work helped me better understand and memorise the information. Moreover I could hear different opinions, approaches and compare them with my point of view" and "...working in groups allowed me to practice my speaking a lot, enlarge my vocabulary and exchange experiences", also "it helped to get to know better my group mates". Also we read: "I find group work very useful for us because of great communication and finding out own ways of solving the problems".

Students' response to the observation tasks are most favourable as "it was the first time when I had pedagogical practice at school".

2. Was there anything you did not understand? Please provide specific examples. Some Forms contained the feedback of the following kind: "The new information was quiet interesting and presented in a proper way. So everything was clear". Among the topics that caused some difficulty, students name Bloom's Taxonomy e.g. "In general I understood the main definitions, but sometimes I am not able to differentiate between level thinking skills due to their proper actions and outcomes. That's why I didn't achieve a very big score on the Bloom's Taxonomy Quiz"; the confusion of overgeneralization with language interference, or cognitive styles: "...probably I wasn't attentive enough at lesson. But owing to the follow-up tasks and reading some further information, I got the material clearly".

Sometimes students point to the difficulty of understanding new words and terms: "I have some terms which were hardly to understand. But in this case I have a lot of handouts. At home search the information on the Internet or watch some videos". It proved that the level of English of students differs much and though some vocabulary practice or list of vocabulary units and terms are given to them before the sessions as a way of homework with further reinforcement at the beginning of the classwork, this kind of work should always be in teacher's focus while designing each session at least during the first year of Methodology Course.

3. Were the suggested materials user-friendly? Please provide specific examples. Mostly students appreciate the suggested materials: "On all lessons we had a presentation and a variety of challenges that helped us understand various topics", "We were given different materials. Some of them were printed, others were supported by using modern information technologies. I especially appreciated videos", "if I didn't understand something I could use Moodle where there was information used in classes and extra sources such as books, articles or video". Nevertheless sometimes students indicate that they fail to follow some Internet links due to their not being available any more. Though every time the access date is indicated, the revision of such links is welcomed.

4. What did you learn during the Unit that you anticipate using in your work? Some of the students emphasise specific topics learnt e.g. motivation, self-esteem, ways for overcoming anxiety, using Bloom's Taxonomy for writing objectives and achieving goals through planning different activities. The most profound dwell on the importance of all topics: "...everything we learned will help us in our future teaching because it helps us to understand learners better and by applying this knowledge we can choose tasks for learners in accordance to their age, field dependence, brain dominance and learning styles. In addition, we can use different learning techniques learned during this unit..."; "I've learnt that every pupil need and individual approach to work with him, and now I have enough skill to create such approach".

5. What is the most valuable thing you learned (knowledge or skills)? Reflecting on this point students attach great importance to subject matters having immediate reference to their own personalities: affective factors and their role for developing self-esteem and causing anxiety, the importance of considering learner types in fostering second language learning and choosing relevant activities and tasks, modes of interaction they were involved in, types and ways of motivation, e.g. *“How to motivate students to learn is a big skill. Every teacher should be creative, relaxed and easy-going. A teacher who possesses such qualities and proper information will definitely motivate students to learn, engage them in learning process. Knowing about learner types, it will be easy enough to find a way to each student”*.

6. What other specific comments do you have?

I cannot but cite one of the student's feedback: *“Sometimes it was boring, sometimes usefully etc. But what I understood clear that knowledge of subject is good but not enough, I need to learn methodology to be good teacher”*. Some of the students, especially high achieving ones, are so unaccustomed to the suggested way of delivering the content that they are willing to come back to the traditional way: *“The unit was interesting for me but from my personal point of view I would like to work more with the help of deductive method than inductive”*. There was a wish voiced to have a textbook: *“It would be better if we had a book of all Methodology course”*. Among others there are ones full of thanks: *“Special thanks to our teacher of methodology for presenting the accessible for everyone material in clear and understandable way, using team works, works in pairs and individually as well, creating a positive atmosphere in classroom and giving us a good feedback”*.

Students' responses clearly indicate that the aim of the Unit i.e. to raise students' awareness of psychologically favourable conditions for language learning was achieved as they are able to reflect on their own language learning process, identify ways of encouraging learning in the classroom, give recommendations to plan, organise and take control of their own learning, and to reflect on their learning on the unit. The concerns raised by the students in their feedback are taken into consideration while designing and delivering further sessions.

References:

1. New Generation School Teacher. – Official website. – URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>. Accessed: December, 28, 2016.
2. Core Curriculum English Language Teaching Methodology Bachelor's Level. – URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/core-curriculum-1>. Accessed: December, 28, 2016.

Ілона Бойчевська,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ НЕФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Ключові слова: компетентісний підхід, вищі заклади педагогічної освіти, іноземна мова, нефілологічні спеціальності.

У сучасному суспільстві важко уявити людину, яка б не знала хоча б однієї іноземної мови, як і вищий навчальний заклад, в якому не вивчались би іноземні мови. Метою вивчення іноземних мов у вищих навчальних закладах освіти є оволодіння комунікативною компетенцією для спілкування в усіх основних сферах людської діяльності. При цьому особливу увагу слід звертати на вивчення іноземної мови як на факультетах іноземних мов, так і на, так званих, немовних факультетах.

Чимало науковців займаються останнім часом питанням вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах. Серед них: Й. Берман, І. Бим, Н. Бориско, І. Зимня, Н. Ішханян, Г. Китайгородська, С. Козак, О. Леонтєва, Є. Пасов, Ф. Рожкова, В. Топалов, С. Чорна та ін. Проте, незважаючи на значну зацікавленість учених, питання компетентнісного підходу до вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей у вищих закладах освіти було висвітлено недостатньо та потребує більш досконалого вивчення.

Ми використані такі методи, як системний аналіз документів та наукових розвідок щодо досліджуваної проблеми; термінологічний аналіз, який був корисним у процесі дослідження різних визначень поняття «компетентнісний підхід».

У педагогічному середовищі вивчення іноземної мови є запланованим процесом педагогічної діяльності, який досягається за допомогою змісту, методів, засобів навчання тощо та передбачає певну практичну мету. У 60-і роки минулого століття практична мета вивчення іноземної мови визначалась розвитком усного мовлення і безперекладного читання. У 70-х роках у методичній літературі з'явилося нове формулювання практичної мети навчання іноземній мові - навчання спілкування. У 80-і роки в методиці навчання ІМ з'являється поняття «комунікативна компетенція», запропоноване американським ученим Д. Хаймзом [1, с. 24], який трактував комунікативну компетенцію як інтегративне утворення, що поряд з лінгвістичними, включає і соціокультурні компоненти. Іншомовна комунікативна компетенція, за визначенням А. Щукіна [2, с. 165.], – це здатність вирішувати засобами іноземної мови актуальні для учнів завдання спілкування у побутовій, навчальній, виробничій і культурній сферах життя; вміння учня користуватися фактами мови і мовлення для реалізації цілей спілкування.

Аналіз нормативної бази показав, що згідно з вимогами чинних програм з іноземних мов для немовних ВНЗ студенти повинні володіти іноземною мовою на рівні, щоб отримувати й передавати інформацію зі свого фаху. Отже, головним і пріоритетним завданням вивчення іноземних мов в умовах сьогодення є розвиток комунікативних здібностей, тобто вивчення мови як реального засобу спілкування між фахівцями різних країн та різних галузей знань. На думку деяких науковців, викладання іноземної мови як на філологічних, так і на нефілологічних спеціальностях вимагає зосередження уваги та зусиль на читанні літератури з фаху. Цілеспрямоване читання є необхідною умовою набуття студентами за порівняно короткий термін часу достатнього рівня комунікативної компетенції у професійній діяльності.

Чим же відрізняється компетентнісний підхід від традиційного навчання? У традиційному навчанні контроль результатів навчання здійснює учитель. При компетентнісному підході дану задачу можуть виконувати представники педагогічного та учнівського колективів, сам учень та акцентується увага на практичній спрямованості навчання, підкреслюється роль досвіду, вміння застосовувати знання в різних ситуаціях. Даний підхід не є чимось принципово новим і базується на кращих традиціях педагогічної науки і практики. Він розширює, доповнює фундаментальну освіту. Вимоги,

які створюються до результатів засвоєння освітньої програми, більше відповідають умовам ринкової економіки, оскільки передбачають формування в учнів не тільки предметних знань, умінь і навичок, а й ключових компетенцій, що сприяють соціальній адаптації та готовності до діяльності.

Слід зазначити, що в педагогічному середовищі поняття «компетенція» і «компетентність» часто розглядаються як рівнозначні, і одне поняття можна замінити іншим. В українській освіті компетентність визначається як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання та ґрунтується на знаннях, вміннях і навичках. Під компетенціями розуміють «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються щодо певного кола предметів і процесів, необхідних для продуктивної діяльності по відношенню до них» [3, с. 445].

Вивчення іноземної мови на нефілологічних спеціальностях ВНЗ має певні особливості. Вступаючи до ВНЗ на нефілологічні спеціальності, студенти мають різний рівень підготовки володіння іноземною мовою, деякі студенти повинні починати вивчати мову «з нуля», тому важко розробити навчально-методичний комплекс для вивчення дисципліни. Порівняно з професійно-спрямованими предметами студенти мають низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови. Вивчення дисципліни «Іноземна мова» має обмеження в часі, зазвичай це рік, в кращому випадку два, після чого – тривала перерва до вступного іспиту в магістратуру.

Однією із головних відмінностей компетентнісного підходу до вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей є зміни в системі оцінювання результатів навчання. Знання та вміння виступають не самі по собі, а як показники компетенцій студентів, причому їхня значимість неодинакова. Наприклад, студент вивчив теорію, але не вміє застосовувати отримані знання під час вирішення конкретних завдань, що є свідченням його некомпетентності. Однак, можливий і варіант, коли студент не знає способів вирішення поставленої перед ним проблеми, тому що не вивчив теорію. Проте він має сформовані головні компетенції, що дозволяє йому здійснити самостійний пошук знань, застосувати їх до конкретної ситуації і вирішити задачу. Тому оцінювати сформованість компетенцій можна на основі кінцевого результату [4, с. 40 -43].

Компетентнісний підхід до вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей допомагає вирішити низку проблем, а саме: підготувати студентів до вирішення навчальних завдань за допомогою сформованих компетенцій, підвищити мотивацію до вивчення іноземної мови, забезпечити бажання та необхідність самостійного здобуття знань, повторення вивченого в умовах тривалої перерви між завершенням курсу іноземної мови до вступного іспиту в магістратуру.

Отже, під поняттям «компетентнісний підхід» у навчанні іноземної мови розуміють спрямованість освітнього процесу на формування іншомовної комунікативної компетенції з одночасним формуванням ключових компетенцій. Перехід до компетентнісного підходу при вивченні іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і умінь на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях для швидкої адаптації як у майбутній професії, так і в соціумі. Результативність застосування компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника вищого навчального закладу до успішної діяльності в різних сферах, у тому

числі, і в володінні іноземними мовами. Подальші розвідки у цьому напрямі можуть бути пов'язані з формуванням навичок аудіювання при вивченні іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей.

Список використаних джерел:

1. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – University of Pennsylvania Press, 1971. – 174 p.
2. Шукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Шукин А.Н. – М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.: Ірпінь:ВТФ «Перун», 2001. – С. 445.
4. Малик Г. Розвиток іншомовної компетентності як імператив інтернаціоналізації освіти / Г. Малик // Рідна школа. 2005. – № 2. – С. 40 -43

Галина Бондар,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ІСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ключові слова: гуманістичний світогляд, історичні і теоретичні аспекти формування гуманістичного світогляду, формування гуманістичного світогляду майбутніх вчителів.

Актуальність дослідження визначається тим, що в останні десятиліття велика (і в значній мірі виправдана) увага до техніки, технологій призвела до того, що в світогляді молоді все частіше почали проявлятися технократичні аспекти, а знання про людину внаслідок цього поступово відійшли на другий план. А це призвело до руйнації моральності та духовності, занепаду людяності.

За цих умов особливо актуальним стає формування саме гуманістичного світогляду, в основі якого лежить цінність будь-якої людської особистості.

На педагогічний ВНЗ накладається висока «світоглядна відповідальність», оскільки від того, які погляди і переконання матиме майбутній учитель, залежить стан шкільного соціокультурного середовища і суспільства в цілому.

Суспільством затребуваний той учитель, що є активним суб'єктом педагогічного процесу, здатний не тільки до адаптації, але і до ефективної творчої діяльності в нових умовах, що змінюються.

Світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя висвітлена у наукових роботах Р. Арцишевського, І. Беха, С. Дорогань, В. Бездухова, К. Васильковської, В. Ковальчук, М.Клепар, Д. Пащенко, Н. Савчак, В. Сластьоніна, І. Слоневської, О. Цокур.

Тема формування саме гуманістичного світогляду знайшла своє віддзеркалення в дисертаційних дослідженнях М. Клепар «Формування гуманістичної світоглядної позиції майбутніх учителів засобами народно-пісенної творчості»; Г Усачової «Розвиток основ гуманістичного світогляду молодших школярів засобами українського національного виховання».

У всіх зазначених роботах особливості процесу формування цієї проблеми висвітлюються у загальних рисах. Вони написані на основі конкретного

матеріалу, тому у них не вистачає широких теоретичних узагальнень, що розглядають особливості прояву формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів у процесі вивчення філологічних дисциплін.

Отже, ступінь повноти і всебічності осмислення та розроблення проблеми формування гуманістичного світогляду залишається незадовільним. Бракує науково-методичних досліджень у напрямі історико-теоретичних аспектів проблеми формування гуманістичного світогляду майбутніх учителів, що і є завданням нашого дослідження.

Дослідження показало, що педагоги всіх часів свідомо висували на перший план саме гуманістичний характер світогляду вчителя через те, що ця професія утверджує ставлення до людини як до найвищої цінності.

Високо поцінював місію вихователя давньогрецький філософ та вихователь Арістотель. Він зазначав, що вихователі більше гідні пошани, ніж батьки, бо останні дають нам тільки життя, а перші – гідне життя [1, с. 97].

Бачив не лише вчителя, а й вихователя у педагогові чеський педагог-гуманіст Ян Амос Коменський. Він вважав, що учителями повинні бути найкращі з людей, які вирізняються своєю моральністю, тобто чесні, діяльні і працьовиті. Вони повинні бути живими зразками чеснот у спілкуванні з учнями. Учителі повинні не відштовхувати від себе дітей своїм суворим поведженням, а приваблювати їх своєю прихильністю, манерами і словами. Любов'ю вчителі легко завоюють серця учнів, так що дітям буде приємніше бути в навчальному закладі, ніж удома (Ніщо удаване не може бути тривалим) [3, с. 113–115].

Світогляду швейцарського педагога Й. Песталоцці були притаманні такі ідеї: доброзичливе ставлення вчителя до дітей, прищеплення їм співчуття і поваги як основи морального розвитку; намагання поєднати навчання і виховання дітей з організацією їхньої посиленої праці [2].

Світогляд українських філософів поєднав віру (філософія Г. Сковороди), любов (творчість Т. Шевченка) і надію (філософія І. Франка та Лесі Українки).

Учитель, на думку Г. Сковороди, повинен в усьому бути прикладом для інших, вміти володіти голосом, викладати тихо, без крику та володіти такими рисами, як знання, благородство, любов до дітей, до своєї справи. Учителем, відзначав мислитель, може бути тільки людина, яка любить цю професію і має до неї покликання [4, с. 173–227].

Учитель, вважав Т. Шевченко, класик української літератури XIX ст., повинен бути доброю, високоморальною людиною, носієм духовності свого народу та самовіддано служити людям, своїй Батьківщині. Професію учителя він вважав надзвичайно благородною і серйозною. Саме таким педагогом був для Т. Шевченка І. Котляревський, описаний ним у повісті «Близнюки» [7, с. 453–519].

«Від педагога залежить, – писав В. Сухомлинський, – чим стане серце дитини – ніжною квіткою чи засушеною корою. Заповітна мрія кожного мислячого педагога – щоб серце вихованця було чутливим до кожного слова вихователя, щоб дитяча душа відгукувалась, мов ніжна струна, на тонку музику його душі... Гармонія волі вихователя й бажань вихованців – найпотрібніша й найскладніша гармонія духовного життя колективу. У ній виявляються відносини взаємної довіри, спільного прагнення вихователя й вихованців до єдиної мети – моральної досконалості, духовного багатства....» [6, с. 635–636].

Отже, характерними рисами вчителя XX ст. були - любов до дітей, відданість своїй справі, готовність до самопожертвування і висока громадянська позиція. Соціально-етичний статус учителя був високий. Але до кінця століття ці принципи почали змінюватися, що було результатом зміни

ситуації в країні (повість Юрія Полякова «Робота над помилками»). Автор показує, як в умовах кризи радянських ідеалів посилюється відчуження між поколіннями.

Зараз усе частіше увага вчених приділяється формуванню світоглядної позиції людини майбутнього. Але, як показало дослідження, формуванню гуманістичного світогляду майбутніх учителів сьогодні приділяється недостатньо уваги.

Отже, орієнтуючись на гуманізацію освіти, сучасний викладач повинен надавати студентам максимум свободи і вибору, за який вони (студенти) повинні відповідати самі, а не викладач. Необхідно перенести акцент з викладання на вміння організувати викладання через студента. Іншими словами можна сказати так: треба створити такі умови, щоб студент сам захотів учитися. Усьому навчити студента не можна. І тому необхідно виробити у нього бажання вчитися самому. Поки він сам не захоче навчатися, він не навчиться.

Проведений аналіз історико-теоретичних аспектів проблеми формування гуманістичного світогляду майбутнього вчителя засвідчує, що кожна епоха розставляла свої специфічні акценти у філософсько-педагогічному баченні світогляду вчителя, що відображали дух часу, позначали проблеми настрою соціуму в цілому і його мислителів та педагогів зокрема.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розкриття поставленої проблеми. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у вивченні зарубіжного досвіду розв'язання означеної проблеми.

Список використаних джерел:

1. Глебовский В. А. Древние педагогические писатели в биографиях и образцах / Владимир Александрович Глебовский. – СПб. : Питер, 1903. – 254 с.
2. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / [состав. Кларин В.М., Джурицкий А.Н.]. – М. : Педагогика. – 416 с.
3. Коменський Я. А. Велика дидактика. Вибрані педагогічні твори / Ян Амос Коменський ; під ред. з біографічн. нарисом і примітками Красновського А.А. – К. : Радянська школа, 1940. – 248 с. – (Серія “Педагогічна бібліотека”).
4. Сковорода Г. С. Діалоги : Розмова, звана Алфавіт, чи буквар світу // Вибрані твори / упорядкування та передмова Ушкалова Л ; примітки й коментарі Ушкалова Л. та Вакуленка С. – Х. : Прапор, 2007. – 384 с. – (Національна Академія Наук України ; Інститут літератури ім. Т.Г.Шевченка ; Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди ; Харківське історико-філологічне товариство).
5. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч.посібн. / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1976–. – Т.1 : Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу / текст і примітки підготував О.Г.Дзевєрін. – К. : Радянська школа, 1976. – 654 с.
7. Шевченко Т. Г. Близнецы // Усі твори в одному томі ; упоряд., провідний редактор-коректор Г.В. Латник ; керівник проекту Бусел В. – К : Ірпінь, 2007. – 824 с. – (Серія “Літературні класики України”. “Поетична полицка «Перуна». “Повне зібрання творів в одному томі”).

Віра Бутова,
асистент кафедри іноземних мов та методики викладання,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

ЯКІСТЬ ОСВІТИ В УКРАЇНІ І ФІНЛЯНДІЇ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ВІДКРИТИХ СИСТЕМ

Ключові слова: теорія відкритих систем, якість освіти, українська шкільна освіта, шкільна освіта Фінляндії.

Авторитетні міжнародні організації Організація економічного співробітництва та розвитку, Міжнародна асоціація оцінювання навчальних досягнень (IEA) щорічно проводять моніторинг шкільної освіти в різних країнах. За результатами тестів PISA та TIMSS, що базуються насамперед на визначенні рівня компетентностей учнів з окремих предметів, Фінляндія на початку XXI ст. є одним із лідерів серед європейських країн та за результатами тестів постійно демонструє високі результати.

Досягнення освіти Фінляндії актуалізують дослідження досвіду цієї країни в аспекті виявлення причин такого успіху фінських школярів з метою запозичення передового педагогічного досвіду для підвищення якості шкільної освіти в інших країнах світу. Окремі аспекти системи освіти Фінляндії розглядалися в роботах М. Бражника, А. Василюк, Л. Волинець, С. Гринюк, І. Жерноклеєва, М. Калугіної, К. Корсака, І. Курдюмової, І. Луговської, Л. Ляшенко, М. Ставрук. Різні аспекти проблеми якості освіти, такі як визначення якості освіти, визначення показників якості освіти, якість початкової освіти, якість освіти в різних країнах та інші, досліджувалися багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями: Н. Аніканова, А. Бахмутський, Н. Горшкова, Р. Гініятуліна, Б. Жебровський, Р. Жубріянова, В. Іваніщева, І. Кошєєва, Н. Кулакова, Т. Лукіна, О. Новіков, Г. Полянська, І. Салова, Є. Сорокіна, М. Тарасов, О. Хлебосолова, С. Хохлова, С. Шудло, Д. Адамс, Д. Беноліель, С. О'Гара, Ш. Міске, Ш. Мотала, К. Піфо, Д. Стівенс, Х. Хавес, Д. Чапман.

Сьогодні світовими лідерами у створенні економічного добробуту стають країни, в яких переважають так звані «знаннямісткі» види економічної діяльності, що потребують високого рівня підготовки робітників. Інтелект, знання та інформація мають вищу вартість, ніж ресурси і навіть земля. За декілька десятиліть фіни змогли побудувати економіку, яка за рейтингом Всесвітнього банку посідає 14 місце у світі. Науковці переконані, що Фінляндія змогла досягти такого результату завдяки значним вкладенням у систему освіти та створенню так званої “knowledge-based economy”, тобто економіки, яка базується на високому рівні компетентності працівників [1].

Відповідно до основних положень теорії відкритих систем школи є саме такими відкритими системами, одним із основних елементів яких вважається оточення, тобто суспільство, в якому будь-яка шкільна освіта функціонує. Теорія відкритих систем стверджує, що будь-які організації, у тому числі суспільні, піддаються значному впливу середовища, в якому вони існують. Отже, ми маємо всі підстави розглядати освіту країни як соціальну структуру, що має наступні характеристики: складається із членів суспільства, характеризується постановкою і досягненням цілей, які досягаються скоординованими зусиллями, і, що найголовніше у контексті нашого аналізу,

взаємодіє із зовнішнім оточенням, у нашому випадку, із суспільством. Теорія відкритих систем була розвинута після Другої світової війни науковцями Е.Майо (Elton Mayo) та Г.Файолом (Henri Fayol). Автори теорії стверджують, що зовнішнє оточення є джерелом підтримки такої організації, її змін та виживання [2, с. 712–713].

На початку 70-х років ХХ ст. група визначних політиків та громадських діячів розробила документ з проблем освіти для організації ЮНЕСКО, в якому також зазначали, що освіта, як підсистема будь-якого суспільства, завжди відображає основні риси останнього. Відповідно, лише прогресивне суспільство уможливує створення ефективної освітньої системи на демократичних засадах [3, с. 60].

Крім зовнішнього оточення, елементами відкритої системи, до якої входить освіта країни, належать вкладення різного характеру (людські, фінансові, матеріальні, інформаційні), процес трансформації, зворотний зв'язок, або спілкування між освітою і суспільством та результативність. Соціальні, політичні та економічні сили суспільства мають вирішальний вплив на освіту країни [4]. Таким чином, існують підстави для аналізу усіх складових зовнішнього оточення освіти з метою одержання та аналізу ефективності навчального процесу у фінських школах.

Як стверджують дослідження освітньої галузі Фінляндії, у ХІХ-ХХ століттях йшлося лише про доступність освіти, що визначала рівність можливостей усіх громадян, але нині головна увага зосереджена на її якості. Ще однією важливою характеристикою фінської освітньої системи став тісний зв'язок з потребами виробничого сектору країни. Зараз зростають вимоги до рівня освітньої підготовки працівників усіх галузей економіки, при цьому основна увага приділяється розвитку мовленнєвих і комунікативних навичок, вмінню співпрацювати і підтримувати позитивні стосунки з колегами по роботі [5, с. 15]

Аналіз забезпечення якості шкільної освіти у Фінляндії довів, що всі аспекти життя суспільства в цілому і функціонування системи освіти зокрема, є важливими для досягнення якісних показників навчання учнів. Тому до аналізу ситуації із забезпеченням якості освіти в Україні слід включити всі згадані вище аспекти та складові системи шкільної освіти для розуміння нинішньої ситуації та перспектив розвитку. Україна на сьогодні через відсутність міцної сировинної бази володіє значним людським потенціалом. Отже, розробка національних людських ресурсів має стати найперспективнішим напрямом модернізації освіти. Соціокультурний контекст суспільства зумовлює процес кардинальних змін в освіті і, відповідно, перегляд основних принципів освітньої політики. Вони обов'язково мають співпадати зі стратегічними орієнтирами суспільства, оскільки сфера освіти виконує функції трансляції соціокультурного досвіду попередніх поколінь [6, с. 5–11].

Результати дослідження засвідчують, що на законодавчому рівні створено певну систему забезпечення якості шкільної освіти України. Що ж до практичної реалізації законодавчої бази, існує значна кількість проблем, які потребують якнайшвидшого вирішення. Кадрове забезпечення освіти та її матеріальна база для повноцінного системного реформування країни вимагають першочергової уваги з боку держави забезпечення якісно підготовлених спеціалістів.

Освітня політика України на нинішньому історичному етапі засвідчує розуміння керівництвом країни взагалі і міністерством освіти зокрема, необхідність реалізувати зміни, в тому числі і запропоновані автором дослідження. Участь українських школярів у міжнародних дослідженнях

якості освіти PISA, гідне матеріальне забезпечення навчального процесу і заохочення вчителів за якісно виконувану роботу, виголошення змін у ставленні до опанування іноземної мови започатковують тенденцію на адекватне розуміння суспільством ролі освіти у сучасній економіці знань. Зазначені кроки керівництва країни сприятимуть поступовим позитивним змінам у статусі вчительської професії в українському суспільстві.

Отже, освітній успіх фінської школи надзвичайно тісно пов'язаний з особливостями національного світогляду, протестантською релігією. Фінські національні особливості створюють підґрунтя для успішного навчання кожної дитини та високої результативності освітньої системи. Водночас кризові явища в сучасній українській освіті зумовлені становленням України як незалежної держави, характером суспільних відносин, реформуванням політичної та економічної систем на принципово нових засадах. При цьому світоглядні та соціальні умови українського суспільства уможливають ефективні запозичення іноземного досвіду. Таким чином, результати дослідження засвідчують неможливість досягнення високих досягнень освітньої системи у суспільстві з негативним статусом освіти і учасників освітнього процесу. Але за умови позитивних змін у суспільстві в цілому неодмінно зростає і якість освітнього процесу та його результативність.

Список використаних джерел:

1. Dahlman C. Finland as a Knowledge Economy. Elements of Success and Lessons Learned / Carl J. Dahlman, Jorma Routti, Pekka Yla-anttila // Washington, DC: The World Bank Institute, 2006. – 118 p.
2. Bastedo M. Open Systems Theory / Michael Bastedo // Encyclopedia of Educational Leadership and Administration. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2006.
3. Faure E. Learning to be. The world of education today and tomorrow / Edgar Faure, Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henry Lopes, Arthur V. Petrovsky, Majid Rahnema, Frederick Champion Ward // Paris: UNESCO, 1972. – 313 p.
4. Lunenburg F. Schools as Open Systems / Fred C. Lunenburg // Schooling. – 2010. – Vol. 1. – No.1. – P.1–5.
5. Education and Research 2003-2008: Development Plan / Ministry of Education. – Helsinki University Press, 2004. – 59 p.
6. Філософські абрисы сучасної освіти [монографія] / за заг. ред. І. Предборської – Суми: Університетська книга, 2006. – 225 с.

Наталія Варга,

кандидат соціологічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет

КАР'ЄРНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ (НА ПРИКЛАДІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «СОЦІАЛЬНА РОБОТА»)

Ключові слова: кар'єра, орієнтації, схильності, кар'єрні типи.

Актуальною перспективою професійного формування особистості, а також її самореалізації є розвиток кар'єрних ухилів та орієнтацій. Професійна кар'єра спеціаліста об'єднує його успіхи на роботі з етапами особистісного розвитку, включаючи всі сфери життя.

З організаційної точки зору кар'єра розглядається як сукупність взаємопов'язаних рішень особи про вибір того чи іншого варіанта майбутньої

діяльності, виходячи з можливостей, які перед нею відкриваються, подолання розбіжностей між реальним і бажаним її посадовим становищем. Оскільки ці рішення приймаються за умов браку інформації, суб'єктивної оцінки себе та обставин, нестачі часу або емоційної нестабільності, вони далеко не завжди бувають послідовними, раціональними, цілеспрямованими та й взагалі виправданими.

XXI століття поставило зміст слова «кар'єра» на якісно новий рівень. Побудова кар'єри в сучасному світі стає обов'язковою умовою самореалізації в професійній діяльності. Сьогодні важко уявити собі фахівця, який би не мріяв про позицію керівника відділу, департаменту, компанії, холдингу... Із подібних прагнень і народилося нині популярне і часто вживане слово «кар'єрист». Для багатьох воно має негативний відтінок, оскільки характеризує людину безпринципною, байдужою до інтересів колег і компанії, для професіоналів кадрового ринку воно є скоріше позитивною характеристикою. У сучасному світі важливо бути не просто гарним фахівцем, важливо бути кращим [1; 2, с. 54].

В умовах сучасного менеджменту персоналу і реальної дійсності організацій необхідна системна кар'єра. На підприємствах і державних службах відсутня так звана підсистема управління кар'єрою. Немає відповідної методичної бази, а також загальноприйнятих понять про кар'єру. Усе це вимагає наукових розробок як в плані теорії, так і в сфері практичного застосування знань.

На думку Е. Мейо, управління кар'єрою – це процес, завдяки якому кар'єра окремих співробітників планується з метою задоволення комерційних інтересів організації, а також переваг та інтересів кожного окремого співробітника. В управління кар'єрою Е. Мейо включає: 1) процеси планування індивідуальної кар'єри (професійні консультації, робочі групи щодо планування кар'єрного розвитку, плани саморозвитку співробітника, виявлення кар'єрного ресурсу); 2) процеси спільного планування кар'єри (аналіз оцінок і рівня розвитку, центри оцінки потенціалу, центри розвитку, спільне планування кар'єри); 3) організаційні процеси (процес призначення, системи кар'єра/ступінь, планування наступності, безперервності кар'єри, реклама шляхів можливого розвитку, планування потреби у робочій силі, спеціальні схеми швидкого просування для перспективних співробітників) [3, с. 54].

Людину можуть задовольняти одні аспекти її роботи і не задовольняти інші. Це може стосуватися, наприклад, умов праці. Фактором, що визначає ступінь задоволення роботою, за дослідженням Лоулера, є сподівання і потреби людини на шляху свого особистісного розвитку. Позитивні тенденції кар'єроорієнтованого розвитку особистості підвищують самооцінку, рівень мотивації індивіда і його відданість справі [4, с. 57].

За своєю сутністю кар'єра має стратегічний характер тому, що вона спрямована на просування працівника у майбутнє.

Наше експрес-опитування за методикою Е.Швайна проводилося серед студентів спеціальності «Соціальна робота» факультету суспільних наук Ужгородського Національного Університету. В опитуванні брали участь 50 студентів (вік 21-22 роки).

Найбільшу кількість виборів (із сумою набраних балів не менше «5» отримали такі кар'єрні типи, як «професійна компетентність» (17 виборів), «автономність» (15 виборів), «інтеграція стилів життя» (15 виборів), «менеджмент» (13 виборів), «стабільність» (9 виборів), а найменшу – «підприємництво» (4 вибори), «виклик» (3 вибори) та «служіння» (0 виборів). При цьому тип «професійна компетентність» набрав середній бал 5,8 (із

максимальних 10); «автономність» - 5,3; «інтеграція стилів життя» - 5,6; «менеджмент» - 5,1; «стабільність» - 4,6; «підприємництво» - 3,9; «виклик» - 3,4; «служіння» - 1,9.

У більшості випадків для опитуваних виявилось характерним поєднання таких кар'єрних типів, як «професійна компетентність» + «стабільність», «професійна компетентність» + «менеджмент», «професійна компетентність» + «автономія» + «стабільність», «автономія» + «інтеграція стилів життя».

Для більш наочного уявлення результати опитування представлені у вигляді діаграм на рис. 1.

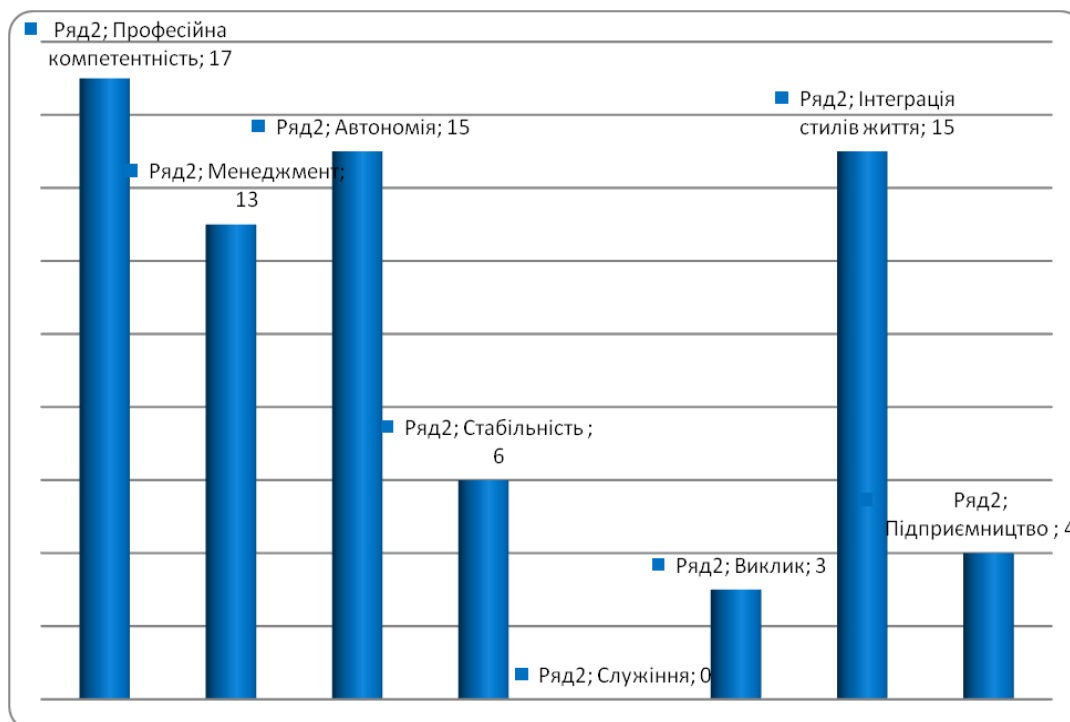


Рис. 1. Вибір типу кар'єрної орієнтації

Як бачимо, серед опитаних нами студентів, лідерами за усіма параметрами виявилися такі кар'єрні типи, як «професійна компетентність», «менеджмент», «автономія» та «інтеграція стилів життя».

Люди, у яких переважає орієнтація «Професійна компетентність», прагнуть бути майстрами своєї справи, для них важливий успіх у професійній сфері. Вони швидко втрачають зацікавленість до роботи, яка не дозволяє розвивати власні професійні здібності; шукають визнання своїх талантів, яке має виражатися у статусі, що відповідає їхній майстерності. Вони готові керувати іншими у межах своєї компетентності, але управління не викликає в них особливого інтересу.

Люди, які виявляють схильність до кар'єрного типу «Менеджмент», орієнтовані на інтеграцію зусиль інших людей, повноту відповідальності за кінцевий результат та поєднання різних функцій організації. Люди з цією кар'єрною орієнтацією вважатимуть, що не досягли цілей своєї кар'єри, доки не отримають керівну посаду.

Опитувані, в яких переважає кар'єрний тип «Автономія», прагнуть звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень. У них яскраво виражена потреба все робити на власний розсуд, самим вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Такі люди не хочуть підкорятися правилам організації. Вони готові відмовитися від просування по службі та інших

можливостей заради збереження своєї незалежності. Такі люди готові працювати в організації, що забезпечує достатній рівень свободи.

Опитувані, що обрали «інтеграцію стилів життя», орієнтовані на інтеграцію різних сторін життя. Вони не бажають, щоб в їхньому житті домінувала тільки сім'я чи кар'єра, або саморозвиток, а намагаються все це збалансувати. Такі люди більше цінують своє життя в цілому – де і як живуть, як вдосконалюються, – ніж конкретну роботу, кар'єру, організацію.

Практично ні у кого із опитуваних не виявлено рис, характерних для таких кар'єрних типів, як «стабільність» та «підприємництво». Очевидно, це пов'язано з віковими особливостями респондентів, адже ці типи характерні для зрілих особистостей. Так, для тих, хто обирає «стабільний» кар'єрний тип, головною потребою є безпека та стабільність для того, щоб життєві події можна було передбачити.

Отже, підсумовуючи результати проведеного нами дослідження, можемо зробити висновки, що переважна більшість опитаних нами студентів, виявляють аналітичний склад мислення, оригінальність думок і поглядів, емоційну стабільність, незалежність від оточуючих. Мають розвинені вербальні і невербальні здібності, відрізняються виразними соціальними вміннями (до комунікації, прагнення до лідерства, потреба в численних соціальних контактах). Таким чином, вони мають хороші шанси досягти кар'єрних успіхів у науковій роботі, психології, педагогіці, соціальній роботі.

Водночас визначення кар'єрних орієнтацій опитуваних показало, що для них важливий успіх у професійній сфері, визнання своїх талантів; вони можуть швидко втратити зацікавленість до роботи, яка не дозволяє розвивати власні професійні здібності. Вони прагнуть звільнення від організаційних правил, вимог та обмежень; у них яскраво виражена потреба все робити на свій розсуд. Вони готові керувати іншими і нести повноту відповідальності за кінцевий результат, але управління не викликає у них особливого інтересу.

Список використаних джерел:

1. Система методів професійної орієнтації: в 2 кн. – Кн. 1: Основи професійної орієнтації: учеб.-метод. пособие / А. Б. Боровский, Т. М. Потапенко, Г. В. Щекин – К.: МЗУУП, 1993. – 164 с.
2. Вишнякова М. Управління кар'єрою: стратегічний план розвитку кар'єри / М. Вишнякова // Управління персоналом. - № 11, червень, 2006.
3. Андреева И. В. Управление персоналом / И. В. Андреева, С. В. Кошелева, В. А. Спивак. – СПб. : Издат. дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2003. – 255 с.
4. Дмитренко Г. А. Мотивация и оценка персонала: учеб. пособие / Г. А. Дмитренко, Е. А. Шарапатова, Т. М. Максименко. – К.: МАУП, 2002. – 248 с.

Людмила Веремюк,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: німецькомовна граматична компетенція, граматичні вправи, етапи.

Сьогодні іноземна мова може сприяти покращенню культури спілкування людей. У процесі навчання учні та студенти навчаються техніці спілкування, оволодівають мовним етикетом, вчать вирішувати різні комунікативні задачі, оволодівають стратегією та технікою діалогічного та групового спілкування, навчаються бути мовними партнерами.

Сутність проблеми статті полягає у тому, що хоча дана тема і достатньо опрацьована науковцями, але у мові постійно з'являються нові слова, відбуваються зміни у граматиці. Дана тема буде актуальною доти, доки буде існувати і розвиватися мова. Практичне значення дослідження полягає у тому, що її можна буде використати на практичних заняттях з граматики німецької мови. Сьогодні, як ніколи, необхідно, щоб люди володіли іноземними мовами. Однак, складність у вирішенні цієї задачі полягає у тому, що для більшості студентів іноземна мова є цінністю потенційною, а не реальною. У сучасному суспільстві зростає роль інтернаціонального виховання. І зараз предмет «іноземна мова» в силу своєї специфіки має більші можливості, ніж інші предмети.

Іноземна мова сприяє розширенню не лише філологічного, але і загального кругозору учнів та студентів. При вивченні іноземної мови учні та студенти оволодівають не лише новими засобами спілкування, а й дізнаються про культурні цінності країни, мову якої вивчають: її історію, географію, науку, літературу, мистецтво [2]. Оволодіння другою мовою впливає на розвиток здібностей мовно-рухового апарату (розвиваються фонематичний та інтонаційний слух, імітативні здібності, здатність до здогадки, здатність до виділення головного, всі види пам'яті). Граматичні правила вивчаються на прикладах уже засвоєних лексичних одиниць. Граматика розглядається як активність, що розв'язує проблемні ситуації. Граматика є ідеальним ґрунтом для створення проблемної ситуації. Правильно організована проблемна ситуація – це могутній стимул до активізації творчої діяльності студентів. Необхідним доповненням до проблемного підходу у вивченні граматики є впровадження розгорнутих підсумків з тих чи інших граматичних питань та корисні пояснення під час виконання граматичних вправ. Європейські педагоги зазначають, що загальноосвітні й розвиваючі цілі у навчанні не будуть досягненні, оскільки студенти під час вивчення традиційних граматики іноземних мов на основі багаточисленних спостережень не розуміють практичного значення граматичних явищ та понять.

В історії вивчення іноземних мов питання про роль і місце граматики вирішувалося по-різному. Теоретично ця проблема пов'язана з питанням формування, вдосконалення та розвитку граматичних навичок говоріння, соціокультурних навичок і вмінь, професійно орієнтованих методичних умінь та багатьма іншими [4, с. 3–7]. Проблемі організації професійно-орієнтованих занять з іноземної мови присвячені роботи багатьох методистів, які по-різному тлумачать і розуміють професійну спрямованість занять та пропонують розроблені ними комплекси системи та вправ. Так, О. О. Смирнова розглядає проблему професійної підготовки майбутніх фахівців через призму формування соціокультурної компетенції. Вона пропонує такі групи вправ і завдань для її формування: завдання і вправи, спрямовані на сенсубілізацію власного досвіду і знання; завдання і вправи, спрямовані на розкриття культурно-специфічних іншомовних понять; завдання і вправи, спрямовані на усвідомлене порівняння власного соціокультурного фону і соціокультурного фону країни, мова якої вивчається; завдання і вправи, спрямовані на аналіз міжкультурних непорозумінь. І. В. Самойлюкевич під час навчання професійно орієнтованому говорінню студентів зосереджує увагу на тематичності, яка чітко виражена у

професійно орієнтованих діалогах і монологів, і пропонує групи вправ для оволодіння студентами професійно спрямованим діалогічним і монологічним мовленням [5, с. 9–14]. І. М. Хомицька, вказуючи на необхідність професійного навчання, розглядає професіоналізацію під кутом зору вдосконалення фонетичних навичок говоріння і пропонує комплекс вправ, який містить дві групи вправ: 1) група вправ із загальною комунікативною орієнтацією для діагностики, коректування та вдосконалення комунікативних, фонетичних навичок; 2) група вправ з комплексною функціональною орієнтацією для формування лінгво-методичних умінь. Саме тому ми вважаємо актуальним та необхідним розглянути цей аспект вказаної проблеми, тобто розробити науково обґрунтовану систему вправ для формування професійно орієнтованої німецькомовної граматичної компетенції. Система вправ для іноземної мови завжди повинна мати на меті практичне оволодіння іноземною мовою. Вона спрямована на освоєння тих операцій з матеріалом для мови, які необхідні для розуміння і вираження думок на іноземній мові. Відомо, що головна складність у оволодінні граматичними вміннями та навичками полягає не у запам'ятовуванні окремих фактів мови, а у оволодінні їхніми діями.

Для вирішення проблеми граматичної компетенції потрібна раціональна система вправ, що забезпечує послідовність вправ, регулярність їх виконання, взаємозв'язок різних видів вправ. Для формування німецькомовної граматичної компетенції необхідно використовувати такі основні види вправ:

- спрямовані на прийом або видачу інформації (студент сприймає вербальну інформацію, відтворює повністю чи зі змінами речення, самостійно створює усні чи письмові висловлювання);

- спрямовані на комунікативність (студент висловлюється іноземною мовою, виконує дії з мовним матеріалом, зосереджуючи увагу на формі, виконує граматичну трансформацію).

Навички граматичної компетенції формуються у три етапи:

- орієнтовно-підготовчий, ознайомлення з новим мовним матеріалом;

- стандартизуючий, автоматизація дій;

- варіативно-ситуативний, автоматизація дій у подальшій діяльності з мовленнєвими матеріалами.

У процесі вивчення іноземної мови студентами немовних спеціальностей для формування граматичної компетенції необхідно використовувати додаткові види вправ за участю рідної мови, тренувальні та контрольні, а також тестування граматичних знань.

Отже, головне призначення граматичних вправ – забезпечити оволодіння граматичним матеріалом (у рецептивному і репродуктивному планах). Граматичні вправи у даній системі відповідають наступним основним вимогам: навчити діям з граматичним матеріалом, мати комунікативну спрямованість, мати порядок від легких до складних, активізувати мовну діяльність учнів та студентів (ставити проблемні задачі), містити різноманітні завдання.

Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/ наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва, пер. з англ. О.М. Шерстюк. – К: Ленвіт, 2003, – С. 112 – 113, 273.

2. Практикум з методики викладання іноземної мови / За ред. К.І. Саломатова, С.Ф. Шатілова.-М.: Освіта, 1985.-224 с.

Наталія Гордієнко,
кандидат соціологічних наук, доцент,
Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

РОЛЬ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В ОЦІНЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Ключові слова: інтернатні заклади системи освіти, функції шкіл-інтернатів, соціальний капітал, габітус випускників, анкетування.

Оцінка діяльності шкіл-інтернатів сьогодні є предметом полеміки між працівниками цих навчальних закладів та іншими фахівцями. Дискусійним питанням вважається доцільність існування шкіл-інтернатів у контексті актуальних пріоритетів системи освіти України. Окремі експерти всерйоз розглядають можливість ліквідації навчальних закладів цього типу. Прихильники позитивної ролі шкіл-інтернатів наполягають на тому, що не можна екстраполювати випадки дійсно неефективної роботи окремих шкіл-інтернатів на всю систему закладів такого типу. Колективами окремих закладів акумульовано вагомий позитивний досвід роботи, який потрібно досліджувати і розповсюджувати на всю систему.

Для об'єктивного вивчення діяльності шкіл-інтернатів доцільно застосовувати не лише методи педагогічних досліджень, а й соціологічні методи, які дозволяють визначити роль цих закладів як інституційних структур. Соціологічний супровід керівних рішень щодо вдосконалення діяльності шкіл-інтернатів має підвищити обґрунтованість і раціональність цих рішень, уберегти систему освіти від поспішних, недостатньо зважених реформ.

Одним із головних завдань освітніх закладів є створення умов для самореалізації особистості, виявлення та розвитку здібностей і талантів вихованців. Вихованці шкіл-інтернатів також високо оцінюють значення самореалізації та розвитку особистості. Підтвердженням цього є результати авторського соціологічного дослідження, проведеного у 2016 р. з випускниками інтернатних закладів системи освіти Запорізької області у кількості 735 осіб. У рамках дослідження було використано метод письмового опитування – анкетування. За кількістю респондентів анкетування – групове, за повнотою охоплення – вибіркоче, за типом контактів з респондентами – очне [1; 2]. Відповідаючи на питання щодо своїх ціннісних орієнтацій, 36,8% респондентів відмітили серед п'яти найбільш важливих цінностей активне діяльне життя, високі досягнення, 17% – пізнання (розширення своєї освіти, кругозору та рівня культури), 23% – розвиток (постійне духовне та фізичне самовдосконалення), 9% – творчість. Ці цінності були вибрані зі списку 18 можливих варіантів, які включали пункти про здоров'я, добробут та інші матеріальні й постматеріальні цінності. В цілому результати анкетування показали, що загальна кількість респондентів, які обирають цінності духовного саморозвитку, є досить високою. Це свідчить про те, що значна частина вихованців інтернатного закладу відповідає вимогам сучасної людини, які полягають у пріоритетності цінностей самореалізації та самоактуалізації особистості.

Оскільки школа-інтернат, як і звичайна школа, відноситься до загальноосвітніх навчальних закладів, то основні функції інтернату та звичайних шкіл співпадають. Однак може існувати різниця в ієрархії цих функцій, оскільки значення тих чи інших функцій для загальноосвітньої школи та інтернатного закладу може бути різним. Так, для інтернатного закладу виховна функція є більш значущою, ніж для загальноосвітньої школи. Більш важливою є також функція підготовки учнів до життя в суспільстві. Для окремих категорій інтернатних закладів має певне значення функція підготовки учнів до вступу у вищі навчальні заклади. Ієрархія функцій шкіл-інтернатів задається їх призначенням не тільки як навчально-виховних закладів, але і як закладів, у яких дитина може отримувати корекційно-реабілітаційну допомогу.

Соціальний капітал школи-інтернату складається з довіри вихованців до своїх однолітків, вчителів, вихователів та інших членів колективу. Характеристика соціального капіталу закладається в габітус як школи-інтернату в цілому, так і в габітус окремих вихованців. Габітус випускників значно впливає на конструювання життєвої траєкторії, на взаємовідносини з оточуючими, на різні соціальні практики, які є значущими для соціальної мобільності та життєустрою випускників.

Однією із функцій, яка має значення як в аспекті системи освіти, так і в аспекті суспільної самореалізації, є соціальна селекція. Селективна функція притаманна і школі, але в інтернатному закладі вона означає певний вид селекції, виокремлення дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Сам інтернатний заклад інституціоналізує соціальну селекцію. Деякі амбіційні інтернатні заклади, які позиціонують себе зразковими, прагнуть компенсувати результат первинної селекції зовнішніми формами презентації свого навчального закладу: дають звучні назви, оформлюють експозицію досягнень свого інтернатного закладу, інформують про успіхи своїх випускників. Але це, скоріше, виключення, ніж правило.

Диплом про освіту, виданий у школі-інтернаті, імпліцитно вказує зовнішньому соціальному оточенню на статус випускника з негативною конотацією. Інакше кажучи, у громадськості та у державних органів влади склалося стійке уявлення про неналежне виконання системою інтернатних закладів покладених на неї завдань, про дисфункціональність цієї системи. Тобто домінує стереотип, що інтернатні заклади не виховують дітей, не забезпечують їхній соціальний захист, не готують до життя в суспільстві, а навпаки, формують з вихованців непристосованих до життя індивідів.

Проте цей стереотип не підтверджується успішною і багатоплановою діяльністю багатьох інтернатних закладів, про що свідчать, зокрема їхні інтернет-сайти. Наші дослідження також спростовують більшість негативних суджень про школи-інтернати. Багато респондентів із вдячністю говорять про заклади інтернатного типу, в яких вони навчалися, оскільки вони допомогли їм успішно інтегруватися в суспільство.

Низький рівень догляду за дітьми, які потребують соціально-педагогічної допомоги, може зустрічатися в окремих інтернатних закладах, розташованих у сільській місцевості внаслідок недостатнього контролю, відсутності допомоги з боку місцевої влади, низького професійного рівня обслуговуючого персоналу, який доволіно набирається з числа сільських мешканців. Натомість інтернатні заклади, які розташовані у великих містах, часто мають додаткову підтримку місцевої влади, підготовлений та мотивований персонал. Вихованці в цих закладах нагородовані та охайно одягнені, у спальних та класних кімнатах створені необхідні умови для навчання та відпочинку, є комп'ютерні класи, бібліотеки, спортивні зали та

інші складові інфраструктури для всебічного розвитку. Наше дослідження засвідчило, що випускники різних інтернатних закладів, не ідеалізуючи їх діяльність, оцінюють її в цілому позитивно.

Таким чином, висновок про діяльність і доцільність подальшого існування вітчизняних шкіл-інтернатів необхідно робити не за окремими свідченнями, виключно на основі негативного досвіду роботи окремих закладів, а з урахуванням досвіду роботи всіх шкіл-інтернатів, спираючись на наукову методологію, репрезентативні соціологічні, психолого-педагогічні та інші дослідження. Доцільно критично переосмислити безальтернативну стратегію ліквідації шкіл-інтернатів, системно розглянути й інші підходи до реформування системи інтернатних закладів, зокрема їх модернізацію відповідно до позитивних зразків і створення на базі успішних закладів ресурсних центрів для надання методичної допомоги щодо удосконалення освітньої та реабілітаційної функцій інтернатних закладів. Доцільним може бути також підвищення якості роботи інтернатних закладів із віддалених районів за зразком шкіл-інтернатів, що функціонують в обласних центрах і крупних містах, зокрема впровадження сучасних технологій комплексної реабілітації вихованців, компетентісно зорієнтованих навчально-виховних програм, розвиток інтернатних закладів як відкритих соціально-освітніх інституцій, діяльність яких зможе подолати негативний стереотип щодо соціальної ізоляції і безперспективної життєвої траєкторії випускників.

Список використаних джерел:

1. Лукашевич М. П. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков – К. : МАУП, 2004. – 464 с.
2. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження : курс лекцій / Н. В. Паніна. – К. : Наук. думка, 1996. – 232 с.

Наталія Горук,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка,

Ольга Біляковська,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Львівський національний університет імені Івана Франка

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНІСТЬ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: студентоцентрованість, самоосвітня компетентність, студент.

Зміна освітньої парадигми, зумовлена потребами розвитку суспільства й особистості з трансформацією переконань, утвердженням нових цінностей, широким упровадженням інноваційних технологій, зміщує акценти освіти з принципу адаптивності на принцип компетентності фахівців.

Відповідно до положень проекту Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. метою впровадження реформ є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський освітній простір. Головними принципами, на яких ґрунтується реалізація вказаної стратегії, є студентоцентризм, наукова обґрунтованість, готовність до системних змін, реалістичність і послідовність

[2]. На сьогодні існуючі методологічні проблеми освіти, а саме, формальне оволодіння певними знаннями; нехтування розвитком і саморозвитком студента; майже відсутнє практичне застосування отриманих знань; традиційний спосіб навчання (класичні лекції та семінари) не спонукають студента до інтелектуального пошуку. Вища освіта України не достатньо розвиває почуття свободи особистості, відповідальності за власний поступ. Упровадженню докорінних змін у системі вищої освіти сприяє використання базового принципу організації навчально-виховного процесу – студентоцентризму, що передбачає наближення освіти до можливостей, здібностей і нахилів кожного студента; сприяє формуванню людини нового типу – дієвої, активної, інноваційної, всеохоплюючої. Тому до викладачів ВНЗ створюються вимоги не тільки професійно донести навчальну інформацію й об'єктивно оцінити знання студентів, а й допомагати їм розвивати вміння розмірковувати, думати творчо і самостійно, приймати рішення, брати відповідальність за навчання.

На жаль, студентоцентрованість у навчальному процесі вищої школи сьогодні застосовують не усі викладачі, маючи певні застереження щодо цього підходу. Тому метою нашого дослідження було виявити причини переважання традиційного «педагогоцентрованого» навчання у вищій школі та розкрити значущість студентоцентризму в освіті для розвитку самоосвітньої компетентності випускників ВНЗ. Щоб розуміти ставлення викладачів до студентоцентризму в навчанні та пояснити існування наявних стереотипів, автори провели анкетування викладачів гуманітарних дисциплін Львівського національного університету імені Івана Франка. Головним методологічним підґрунтям дослідження є теорії критичної та трансформаційної педагогіки (П. Фрейре, Г. Жиру, А. Шор та інші), які базуються на трактуванні і контекстуальності особистісного досвіду та діалогічності освіти, коли індивідуальний розвиток особистості розглядається як активний соціальний процес у співробітництві з іншими, оскільки особистість і суспільство створюють один одного і знаходяться у нерозривному взаємозв'язку.

Самоосвітня компетентність – це інтегративна якість особистості, що характеризується здатністю до систематичної самостійно-організованої пізнавальної діяльності, спрямованої на продовження загальнокультурної і професійної освіти. На нашу думку, головними шляхами формування самоосвітньої компетентності студентів у навчальному процесі вищої школи є усвідомлення студентів як відповідальних творців і менеджерів своєї навчально-пізнавальної діяльності, які успішно інтегрують самоуправління (вибір змісту, форм, методів і засобів навчання) із самоконтролем (оцінюванням і моніторингом власної когнітивної діяльності); залучення студентів до формулювання навчальних цілей та вибору стратегій для їхнього досягнення; забезпечення співробітництва і кооперації у навчальному процесі; використання групових форм і методів навчання; формування потреби у самопізнанні, саморозвитку, постійному самовдосконаленні та пізнанні своїх можливостей; залучення студентів до прийняття рішень у навчальному процесі; діагностика і підтримка індивідуальних пізнавальних інтересів, надання можливостей вибору, індивідуалізація та диференціація навчання; застосування аналізу та критичних рефлексій; ведення студентами щоденників своєї навчально-пізнавальної діяльності та залучення до її оцінювання [1, с. 31-32], що повністю співпадає із положеннями студентоцентрованості щодо формування людини нового типу – дієвої, активної, інноваційної, всеохоплюючої, здатної до саморозвитку та самовдосконалення.

Відповідно, головними завданням для респондентів було висловити своє ставлення до певних положень, які стосувалися студентоцентрованості та шляхів застосування цього підходу в навчальному процесі. Проведене анкетування, насамперед, показало, що, незважаючи на широке поширення ідей студентоцентризму у зарубіжній науково-педагогічній літературі, в Україні викладачі здебільшого розуміють «студентоцентрованість» як абстрактне «вивчення індивідуальних потреб та особливостей студентів». Результатом опитування також стало розкриття упередженого ставлення викладачів до пізнавальних та організаційних можливостей студентів. Так, на запитання про залучення студентів до вибору змісту та укладання розкладу навчання більшість респондентів (82%) схиляється до думки, що це залежить від особливостей дисципліни, що вивчається, або можливе лише стосовно вибору форм та методів навчання. Опитані (65%) висловили думку, що залучення студентів до відбору змісту навчання може спричинити до «спрощення» інформації та знань з предмету, зазначивши, що зміст навчальної дисципліни повинен визначати викладач, а студенти можуть лише вносити свої рекомендації щодо способів досягнення навчальних цілей. Також викладачі стверджують, що уявлення студентів про предмет, який вивчається, є часто «хибними», «надуманими» або «штучними», тому лише викладач має право обирати зміст того, що вивчається. Респонденти проявили здебільшого песимістичне ставлення і до розвитку у студентів умінь самооцінки та самокритики, зазначивши, що не завжди такі студенти є успішними у навчанні (63%).

Цікавим виявився той факт, що викладачі, які мають стаж викладання понад 10 років, більше схильні до використання «традиційних» методів та способів навчання, тоді як менш досвідчені викладачі (стаж роботи менше 10 років) частіше «стимулюють студентів до спільного наукового пошуку, активності, дослухаються до їхніх побажань, що ... підвищує мотивацію студентів до вивчення предмету», хоча їхній вік не завжди відрізнявся. Одне із поданих у анкеті положень, що стосувалося рівноправності викладача і студентів у навчанні, виявило побоювання викладачів щодо можливого «хаосу» на занятті та «відсутності фактичних знань».

Звичайно, окрім песимістичних ідей, ми виявили, що більшість викладачів розуміють, що студентоцентрованість, як основа розвитку самоосвітньої компетентності випускника вищого навчального закладу, передбачає відповідальність та підзвітність студентів у навчальному процесі, врахування їхніх індивідуальних навчальних стилів, постановку реальних і швидко досяжних навчальних цілей, використання проблемно-пошукових завдань, врахування попереднього досвіду студентів, і успішно втілюють цей підхід у викладацькій діяльності. Однак слід зазначити, що процес розвитку самоосвітньої компетентності студента також залежить від постійного поглиблення і систематизації знань викладачів про самоосвітню діяльність, як систему та вдосконалення професійних педагогічних умінь (діагностичних, аналітичних, прогностичних, організаційних, рефлексивних та ін.) для ефективного реалізації навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Горук Н.М. Теоретико-методологічні засади самодирективного навчання / Н.М. Горук // Просвіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи. – Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2013. – Т. 3. – С. 29-35.

2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект) [Електронний ресурс] – Режим доступу до тексту : <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/326-proekt-strategiji-reformuvannya-vishchojiosviti-v-ukrajini-do-2020-roku>

3. Ермаков Д.С. Компетентностный подход в образовании / Д.С. Ермаков // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 9-15.

Яна Грищенко,
кандидат філологічних наук, доцент,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
Сергій Грищенко,
кандидат технічних наук, доцент,
Філія «Науково-дослідний та конструкторсько-технологічний
інститут залізничного транспорту» ПАТ «Укрзалізниця»

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ФАХІВЦІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

Ключові слова: професійно-орієнтована англійська мова, залізничний транспорт, фахівці, студенти, методи навчання.

Потреба у підвищенні якості знання професійно-орієнтованої англійської мови фахівців залізничного транспорту збігається з оголошеним загальним державним курсом на європейську інтеграцію України в частині її стратегічного, політичного, соціально-економічного партнерства з Євросоюзом. Найкоротший шлях до встановлення дружніх політичних, соціально-економічних та технологічних відносин між партнерами – це діалоги між фахівцями на різних рівнях та обмін відповідною документацією. Але для цього треба мати певні договірні інструменти, одним з яких є спільна мова спілкування, якою фактично є англійська мова, незалежно від національної приналежності комунікантів. Рівноцінне володіння англійською мовою особливо важливе для розуміння питань, що обговорюються при створенні та модернізації або адаптації складної залізничної техніки: локомотивів, моторвагонного рухомого складу, вагонів, систем електронного керування тощо. Недостатність взаєморозуміння між її розробником нової техніки, виробником і замовником може привести, при експлуатації цих виробів, до значних втрат внаслідок невідповідності надійності виробів умовам експлуатації в Україні, а отже, до значних додаткових витрат на доопрацювання і обслуговування цієї техніки.

Сьогодні у галузі професійно-орієнтованого навчання англійської мови у ВНЗ проводяться активні розвідки. Особливості викладання англійської мови у технічних ВНЗ вивчають такі вчені, як Г. В. Барабанова [1], О. І. Крат [2], О. Г. Поляков [3], О. Б. Тарнапольський [4]. Залізничний напрям професійно-орієнтованого навчання англійської мови досліджений мало. Особливу увагу та цікавість привертає робота Л. Кузьміної [5], яка пропонує систему вправ для формування термінологічної компетентності студентів залізничних спеціальностей ВНЗ. Однак проблема потребує додаткової уваги і формування загальної методики оволодіння англійською мовою фахівцями залізничних спеціальностей.

Слід зазначити, що англійську мову вивчають у всіх вищих навчальних закладах України технічного спрямування, у тому числі залізничного. Проте

внаслідок недостатньо спеціалізованого методичного забезпечення та існуючої складності для викладачів-гуманітаріїв навчити студентів таумаченню на англійській мові вузькоспеціалізованих технічних понять залізничної галузі, більшість випускників ВНЗ та фахівці залізничних підприємств не спроможні вільно спілкуватися з професійних питань зі своїми іноземними колегами, вивчати необхідну іноземну технічну літературу та вести договірну роботу з іномовними представниками.

Для покращення згаданого вище становища, пропонується у стислі терміни розділити вивчення професійної англійської мови у технічних ВНЗ на два етапи з метою підвищення її знання фахівцями залізничної галузі. На першому етапі відбувається вивчення загальнотехнічної англійської мови за існуючими програмами і методиками, при цьому знання студентів виводяться на приблизно однаковий рівень. На другому етапі вивчається професійно-орієнтована англійська мова, спрямована на відповідну галузь техніки. Викладачі-лінгвісти, що будуть викладати на другому етапі, повинні пройти навчання основ технічних наук за галузевими напрямками відповідно до спеціалізації студентів, яким вони викладають. Крім того, для викладання можуть залучатися фахівці з відповідних технічних наук, які володіють англійською мовою на середньому рівні, після проведення з ними відповідного навчання для підвищення рівня їх знань з цієї мови. У обох випадках бажано, щоб викладачі професійно-орієнтованої англійської мови пройшли стажування у професійному англійськомому середовищі з відповідної галузі, у нашому випадку залізничній. За цією схемою можуть проводитися навчання і на курсах підвищення кваліфікації з англійської мови професійно-орієнтованого спрямування для залізничних спеціальностей.

Щодо методичного забезпечення викладання професійно-орієнтованої англійської мови для залізничної галузі, то в Україні воно розвинено недостатньо. Англо-українські та українсько-англійські словники залізничної тематики практично відсутні. Видано один підручник [6], один навчальний посібник [7] і серію методичних вказівок до розмовних тем на залізничну тематику [8; 9; 10]. Матеріал, за яким можливо б було вдосконалювати знання з англійської мови залізничного спрямування, відсутній.

Отже, нагальна проблема викладання професійно-орієнтованої англійської мови є актуальною, потребує детального дослідження і якнайшвидшого вирішення.

Список використаних джерел:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ: монографія / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма «Інкос», 2005. – 315 с.
2. Крат О.І. Компоненти системи навчання іноземної мови професійного спрямування через зміст професійної діяльності / О. І. Крат // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія "Педагогіка і психологія". – 2011. – № 2(2). – С. 69-74.
3. Поляков О. Г. Концепція профільно-орієнтованого обучения англійському языку в высшей школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Поляков Олег Геннадиевич. – Тамбов, 2004. – 308 с.
4. Тарнопольський О. Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко. – Вінниця : Нова книга, 2008. – 288 с.
5. Кузьміна А. http://libkor.com.ua:88/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&I21DBN=P&P21DBN=P&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullweb&C21COM=S&S21CNR=10&S21P01=0&S21P02=0&S2

1P03=M=&S21STR= Система вправ для формування термінологічної компетентності студентів залізничних спеціальностей внз [Текст] / Лідія Кузьміна // Українська мова і література в школі. – 2013. - № 4. – С. 39-41.

6. Донець С.М, Ель Кассем О.В, Золотаревська Л.І., Нешко С.І. Business English in Rail Engineering: Підручник. – Харків: УкрДУЗТ, 2015. – 126с.

7. Донець С.М. Англійська мова для студентів залізничних вузів: навч. посібн. / С. М. Донець, О. В. Коростильова, Л. І. Токмакова, В. М. Михайленко, О. П. Фіщенко, О. М. Зінченко. – Х.: УкрДАЗТ, 2008. – 334 с.

8. Методичні вказівки до розмовної теми “Мій фах” з розвитку навичок професійного спілкування для студентів 2 курсу спеціальності “Рухомий склад та спеціальна залізнична техніка (Вагони)” (англ. мова) / Укл. Л. І. Токмакова, Л. М. Загрійчук. – Х.: УкрДАЗТ, 2005. – 35 с.

9. Методичні вказівки до розмовної теми “My speciality – Railway Traffic Operation” з розвитку навичок професійного спілкування для студентів 2 курсу факультету УПП (англ. мова) / Укл. С. М. Донець. – Х.: УкрДАЗТ, 2009. – 29 с.

10. Методичні вказівки до розмовної теми “Українські залізниці” з розвитку навичок професійного спілкування для студентів 2 курсу всіх спеціальностей (англійська мова) / Укл. О. П. Фіщенко. – Х.: УкрДАЗТ, 2006. – 17 с.

Ірина Грітченко,

кандидат педагогічних наук,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЕЛЕКТРОННІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: електронний ресурс, іншомовна освіта, мистецькі спеціальності, електронний посібник, сайт, Інтернет-технології, студенти-митці.

У процесі інтеграції України у європейський простір, іншомовна освіта стає ключовою ланкою у підготовці спеціалістів різних галузей у ВНЗ. Не є винятком і студенти мистецьких спеціальностей, адже вихід на мистецьку європейську арену – показник розвитку духовності та творчості української нації. Майбутні митці – особливі студенти. Вони сприймають світ образами, звуками, рухами, саме тому потребують візуального та аудіального сприймання інформації. Нині це можливо з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, а саме завдяки мережі Інтернет та її безмежних ресурсів.

Аналіз наявних у доступі електронних бібліотек показав відсутність електронних ресурсів, створених для потреб студентів-митців. Усі існуючі посібники представлені лише у форматі PDF, а тому не містять у собі належної візуальної та аудіальної інформації. Крім того, доступні засоби Інтернет-технологій (сайти, форуми, блоги) для покращення іншомовної освіти мистецьких спеціальностей не мають достатнього відображення.

Зважаючи на сказане вище, нами було вирішено створити власні електронні ресурси для студентів-митців, у яких повною мірою будуть враховані їхні психологічні особливості.

По-перше, нами було створено публічну сторінку Favorite Art Department у соціальній мережі <http://www.vk.com>, яка містить корисну інформацію щодо підготовки студентів до занять.

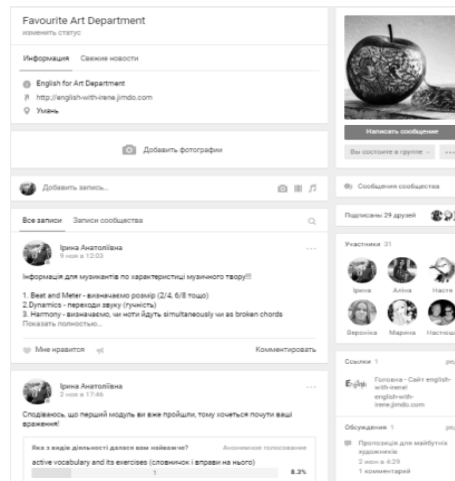


Рис. 1. Публічна сторінка Favorite Art Department

Також тут розміщуються опитувальники студентів, що можуть бути використані у подальшому дослідженні та підвищенні якості іншомовної освіти студентів мистецьких спеціальностей. Після кожної пройденної теми проводиться нове опитування з метою покращення методології викладання іноземної мови та апробації наявних посібників. Крім того, студенти завжди можуть проконсультуватися з викладачем щодо виконання домашнього завдання чи творчої роботи в режимі он-лайн, що значно спрощує процес комунікації між тим, хто навчає і тими, хто навчається.

По-друге, ми створили персональний сайт English and Arts (english-with-irene.jimdo.com/), у якому представлено детальнішу інформацію про проведення занять та тренінгів, позааудиторні заходи студентів-митців у галузі іншомовної освіти.



Рис. 2. Сторінка сайту English and Arts

Сайт містить такі підрозділи, як «Мої праці» (статті з тематики іншомовної освіти творчих спеціальностей), «Роботи моїх студентів» (презентації, творчі звіти, групові художні виставки), «Інформаційно-комунікаційна майстерня» та «Тренінг з використання ІТ» (у допомогу викладачам немовних спеціальностей), «Блог» (корисні статті та новини про творчі іншомовні заходи) тощо. Студенти-митці можуть коментувати записи блогу, завантажувати потрібну інформацію, безпосередньо спілкуватися з викладачем через електронну пошту, розміщену на сайті.

По-третє, нами розроблено три електронних посібники для мистецьких спеціальностей «Хореографія», «Музичне мистецтво» та «Образотворче мистецтво».

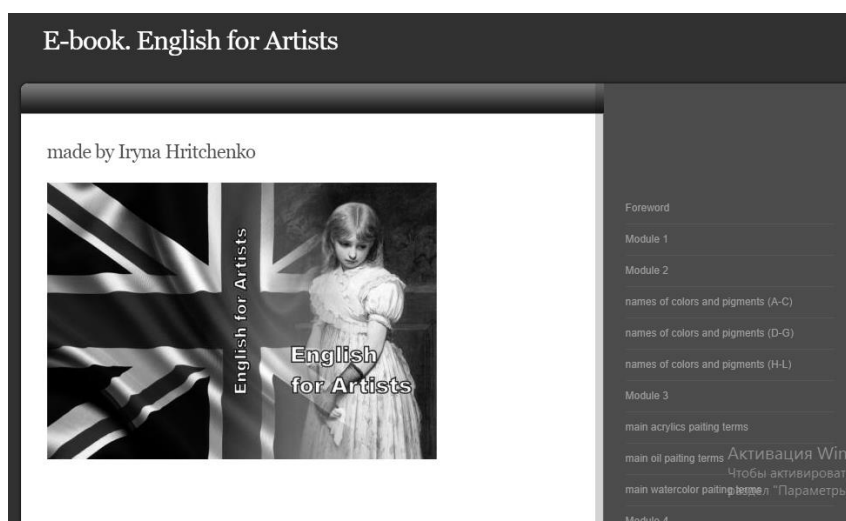


Рис. 3. Головна сторінка електронного посібника для майбутніх художників

Посібники відкриваються у будь-якому браузері та на будь-яких електронних носіях, що робить їх доступними і зручними у користуванні. Окрім відео та візуальних матеріалів посібники містять тести для самостійної перевірки студентами засвоєних на практичних заняттях знань.

Для зручності посібники побудовано за типом 3-рівневих завдань. Перший тип завдань – відтворювальний, передбачає виконання нескладних вправ на закріплення лексики або розуміння тексту. Другий тип завдань – підвищеної складності, передбачає виконання складніших вправ не лише лексичних, а й граматичних. Крім того, цей тип завдань містить аналіз хореографічних номерів для хореографів, музичних творів для музикантів та творів мистецтва для художників. Третій тип завдань – креативно-комунікативний, передбачає створення діалогічних ситуацій, комп'ютерних презентацій, групових дискусій та інших творчих завдань.

Усі завдання можуть бути виконанні у самих посібниках і відправлені безпосередньо викладачеві через форму, що міститься після кожного блоку вправ. Це також спрощує перевірку, а вся інформація про виконання завдань може бути збережена до підсумкового контролю та обґрунтування зароблених балів.

Таким чином, користь від використання електронних ресурсів як засобу підготовки студентів факультету мистецтв на заняттях з англійської мови є безперечною. У подальшому плануємо дослідити он-лайн технології та віртуальне середовище Second Life як засоби заглиблення у предмет вивчення іноземної мови студентами-митцями.

Наталя Гут,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ЦІЛЬОВІ ПРІОРИТЕТИ РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ПРОЕКТІВ З ПИТАНЬ ОСВІТИ МІГРАНТІВ У ПОРТУГАЛІЇ

Ключові слова: міжнародний проект, міграція, імігрант, культурне розмаїття, рівні можливості.

Глобалізаційні процеси загострили нерівність економічних умов і можливостей у різних країнах, сприяли зростанню міждержавних переміщень населення та призвели до формування принципово нової міграційної ситуації в світі. Прибуття до держав-членів ЄС все більшої кількості переселенців з метою постійного проживання на сьогодні розглядається як один із найбільш важливих викликів поряд з багатьма іншими проблемами соціального та економічного характеру. В Португалії за останнє десятиріччя кількість мігрантів збільшилася до 388 731 осіб (основні країни походження – Бразилія, Україна, Індія, Непал і Кабо-Верде). У державних школах відсоток дітей, які народилися за межами країни проживання, становить приблизно 2% від загальної кількості учнів [1, с. 64]. Процес адаптації таких дітей до нового соціально-освітнього середовища у багатьох випадках не відбувається в повній мірі, оскільки незнання мови та традицій іншої країни створює перепони для ефективного навчання. З іншого боку, викладання в багатомовному класі вимагає від вчителя високого професіоналізму та обізнаності у сфері міграційних процесів, а також механізмів відбору та застосування нових підходів до викладання у мультикультурному середовищі.

Мета дослідження – описати міжнародні проекти NAOS (Professional Capacity Dealing with Diversity) та HE4u2 (Integrating Cultural Diversity in Higher Education), порівнявши їх цільові пріоритети та визначити значення таких проектів для національної системи освіти Португалії.

Як засвідчують повні назви проектів, цільовим пріоритетом у розробці основних положень досліджень є забезпечення рівності можливостей різних національних груп в освітньому середовищі. Метою стратегічного партнерства країн-учасниць в межах одного проекту є зміцнення професійного потенціалу в їхніх навчальних закладах, що сприятиме підвищенню рівня освіти та залучення груп дітей мігрантів до освітньої діяльності. Реалізація проектів здійснюється через робочі зустрічі, розповсюдження інформації через мережу Інтернет, організацію конференцій, семінарів, тренінгів для вчителів тощо. Узавши за основу принципи залучення та розмаїття у постановці своїх завдань, досліджувані проекти переважно не мають відмінностей у часових рамках, кількості країн-учасниць тощо, (табл. 1).

Основна ідея втілення цих проектів у тому, щоб зібрати та обговорити статистичні дані, представлені країнами-учасницями, а також запропонувати рекомендації щодо ефективної підготовки студентів-майбутніх вчителів та фахівців, які працюватимуть у галузі професійного розвитку педагогів як у школах різного рівня, так і у вищих навчальних закладах.

Обравши за назву проекту слово «наос» (грец. naos), що позначає «головне приміщення храму зі статуєю бога, яке має цілісний простір» [2], розробники підкреслюють думку про те, що сформованість професійних компетенцій та інноваційні форми співпраці фахівців, що навчають та виховують дітей, є

фундаментом якісної освіти. Крім того, залучення дітей мігрантів у навчально-виховний процес вимагає переосмислення старих підходів та вироблення нових стратегій, які слід взяти за основу не лише на рівні окремої школи, а й на рівні всієї системи освіти.

Таблиця 1

	NAOS	HE4u2
Тривалість проекту	36 місяців (1 вересня 2014 – 1 вересня 2017)	36 місяців (1 січня 2016 – 31 грудня 2017)
Джерело фінансування	Європейська комісія, програма разму+	Європейська комісія, програма разму+
Країна координатор	Нідерланди	Бельгія
Країни-учасниці	Бельгія, Греція, Естонія, Кіпр, Литва, Нідерланди, Норвегія, Португалія, Хорватія	Австрія, Бельгія, Греція, Ірландія, Німеччина, Португалія, Фінляндія
Місце впровадження	школи	вищі навчальні заклади

Одним із основних завдань проекту NAOS визначено також моніторинг знань педагогів про механізми ефективного засвоєння учнями різних національностей мови навчання, використання дидактичних ресурсів у багатомовному класі, їхньої обізнаності з основами соціальної психології та питаннями етнічної ідентичності, а також дослідження рівня готовності вчителів використовувати різного роду механізми для залучення батьків до співпраці тощо. Підготовка керівників шкіл та вчителів, які б змогли задовольнити освітні потреби дітей мігрантів та сприяти прагненню до навчання під час звичайних уроків та позакласної діяльності, дозволить освітнім закладам активізувати свої зусилля стосовно дотримання політики рівних можливостей та розмаїття, а також сприяти більш ефективній співпраці з національними громадами [2]. Результатом роботи творчої групи проекту NAOS має стати видання навчальної літератури з підготовки фахівців для роботи в полікультурному середовищі та із багатомовними класами.

Якщо цільовою групою проекту NAOS є школярі, то E4u2 покликаний сприяти реформуванню викладання та навчання у вищій школі та спрямований на підвищення рівня навчальних досягнень студентів етнічних меншин. Серед основних завдань реалізації проекту можна виокремити такі: аналіз інформації про труднощі та переваги навчання в іншій країні проживання, отриманої від студентів різних верств суспільства та з різних країн походження; розробка та апробація інноваційних підходів за трьома напрямками підготовки у кожному із 7 вузів-партнерів; створення методичних рекомендацій з детальними вказівками щодо розробки навчальних програм на 3-х мовах (англійській, французькій і німецькій); підготовка рекомендацій з питань дотримання рівних можливостей та розмаїття у вищих навчальних закладах як для вищої школи, так і для національних та європейських урядових агентств [3]. Тобто виконавці проекту визнають необхідність комплексного підходу до питань освіти мігрантів, що передбачає неможливість ефективної підготовки молоді національних меншин без

внесення змін у чинне законодавство як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях.

Отже, міграційні процеси впливають не лише на економічну ситуацію в країні, але й на систему освіти загалом. Позитивним моментом реалізації освітніх проектів є те, що результати дослідження втілюватимуться, в першу чергу, на національних рівнях та максимізують позитивні зміни в національних системах освіти. Для Португалії як країни-учасниці міжнародних проектів NAOS та HE4u2 така діяльність – це можливість дослідити потребу в підготовці викладачів та вчителів, які могли б ефективно працювати зі студентами та учнями різних національних меншин, а також трансформувати професійну підготовку фахівців в галузі освіти відповідно до нових реалій сьогодення.

Список використаних джерел:

1. Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2015 / Pedro Dias, Rui Machado, Andreia Oliveira. – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, 2016. – 73 p. – Режим доступу : <http://sefstat.sef.pt>
2. Naos (Professional Capacity Dealing with Diversity). – Режим доступу : <http://www.sirius-migrationeducation.org/naos/>
3. Integrating Cultural Diversity in Higher Education. – Режим доступу : <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=en/content/integrating-cultural-diversity-higher-education>

Олена Демченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

ФАСИЛІТАЦІЙНА ПОЗИЦІЯ ФАХІВЦЯ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ЯК СУБ'ЄКТА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ

Ключові слова: соціальна обдарованість, культурно-освітній простір, суб'єктність, професії соціономічного профілю, фасилітаційна позиція.

Аналізуючи сучасний психолого-педагогічний дискурс з проблеми обдарованості, спостерігаємо розширення напрямів дослідження у цій науковій царині та зміщення акцентів з вивчення природи й сутності обдарованості як психологічного явища на розробку важливих напрямів, пов'язаних із життям і становленням обдарованої особистості. З кінця ХХ століття спостерігається активне вивчення соціальної обдарованості як самостійного психологічного феномену в російському (О. Бодальов, Т. Гущина, Г. Зверева, І. Івенських, Т. Кісельова, Н. Колодій, Д. Люсіна, М. Рожков, Д. Ушаков, Т. Хрустальова та ін.) і білоруському (Я. Коломинський, Є. Панько та ін.) просторі. В Україні обдарованість такого виду є предметом лише окремих досліджень (О. Власова, (Н. Мацюк, О. Науменко, М. Янковчук та ін.).

У цілому осмислення соціальної обдарованості ускладнюється тим, що воно часто базується на неактуалізованих передумовах щодо визнання права соціальної обдарованості на статус самостійного виду, які не завжди приймаються есіма членами наукового співтовариства, що займається розробкою проблематики обдарованості. Низка вчених, з одного боку, вказує на існування такого виду обдарованості; з другого боку, прямо чи

опосередковано залишається на позиції, що наукової уваги потребують передусім так звані «традиційні» (класичні) види обдарованості, серед яких пріоритетними є інтелектуальна, академічна, творча, технічна або ж художня.

До того зауважимо, що недостатньо розробленим є аспект, пов'язаний зі створенням умов, сприятливих для розгортання потенціалів соціально обдарованої особистості, її самореалізації та досягнення нею життєвого й професійного успіху.

Осмислення соціальної обдарованості вважаємо за доцільне проводити через наукову рецепцію теорій обдарованості, в межах яких запропоновано психологічний профіль базової категорії, що може бути науковою матрицею та стати вихідним для розуміння соціальної обдарованості. У цьому зв'язку увагу привертають теорії обдарованості (Г. Костюк, С. Максименко, О. Музика, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.), у яких такий феномен пояснюється через категорії «здібності» та «діяльність», які екстраполюємо на пояснення феномену соціальної обдарованості. У такому контексті соціальну обдарованість розуміємо як *інтегративне особистісне утворення, в основі якого своєрідне поєднання високого рівня розвитку соціальних здібностей, ціннісних установок і морально-вольових характеристик, які завдяки вмотивованості та суб'єктності особистості забезпечують їй можливість досягнення високих успіхів у соціономічних видах діяльності та спілкуванні.*

З метою розгортання потенціалів соціально обдарованої особистості необхідно моделювати й створювати спеціальні умови, які в сукупності утворюють культурно-освітній простір. Узявши за основу формування авторського підходу погляди дослідників (А. Бондаревської, О. Кондратьєвої, О. Смолінської та ін.), *культурно-освітній простір для розвитку соціальної обдарованості* експлікуємо як інтегративний соціально-педагогічний конструкт, що об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови, природні й спеціально змодельовані, педагогічно структуровані й упорядковані, та комплекс можливостей, які сприяють формуванню суб'єктності соціально обдарованої особистості як у процесі інтеріоризації гуманістичних і національних цінностей, розвитку соціального інтелекту й соціальних здібностей, досягнення високих успіхів у соціономічних видах діяльності та задоволення екзистенційних потреб, так і в ході якісного перетворення соціальної дійсності та різнорівневої взаємодії з усіма суб'єктами простору [4, с. 82].

Авторське бачення феномену культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості та його параметрів розробляється на засадах особистісно зорієнтованого й діяльнісного підходів до побудови педагогічних систем. Розглядаючи освітній простір у ракурсі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, маємо на увазі всіх учасників просторотворення та взаємодію в площинах: середовищ і особистостей. До суб'єктів створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості входить широке коло осіб, які повинні вибудовувати його соціально-педагогічну «архітектуру» і формувати просторово-психологічний «ландшафт», використовуючи, структуруючи, впорядковуючи та збагачуючи умови навколишнього середовища.

Організаторами культурно-освітнього простору мають стати фахівці соціономічного профілю, які, на думку Л. Буркової, «вирішують професійні завдання, пов'язані з соціальними стосунками в суспільстві, зміст яких зосереджено на їхньому розвитку, регуляції, дослідженні соціальних закономірностей та тенденцій, збереженні, трансформації історично визначених і прийнятих у суспільстві форм культури й традицій на всіх

рівнях соціальної взаємодії: психолог, педагог, соціальний педагог, соціальний працівник тощо [1, с. 72].

Визначаючи домінуючі характеристики фахівців соціономічного профілю, наявність яких забезпечить їм ефективність створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, виділимо фасиліативність. Наші твердження базуються на сучасних дослідженнях, в яких обґрунтовується така психологічна якість. Так, М. Казанжи [5] фасиліативність розуміє як сукупність емоційних, когнітивних, поведінкових та вольових утворень, що поєднуються в інтегральну властивість, яка проявляється у змозі допомагати іншій людині, сприяючи її розвитку.

У контексті розробки проблеми організації культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості привертає увагу думка О. Левченко [6], що фасилітація – це вид педагогічної взаємодії, під час якої головною метою діяльності педагога є допомога та створення сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації іншого суб'єкта.

Аргументуючи необхідність дотримання фахівцями соціономічного профілю фасилітаційної позиції в процесі культурно-освітнього просторотворення, апелюємо до наукових узагальнень, що:

- педагогічна фасилітація як форма взаємодії базується на засадах гуманізму, толерантності, полісуб'єктності, довіри і забезпечує гуманізацію усього навчально-виховного процесу [2];

- фасилітативна педагогічна технологія – це «комплекс алгоритмів та прийомів організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу, що ґрунтується на використанні їхнього досвіду і спрямований на створення умов для розвитку суб'єктного досвіду, становлення здібності до творчості, самоактуалізації...». Фасилітативна педагогічна технологія є сукупністю принципів діяльності фасилітатора та способів їх реалізації в освітньому просторі [1].

У процесі створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості фахівець соціономічного профілю як фасилітатор, з одного боку, забезпечує інтерактивність і педагогічний альянс усіх суб'єктів простору; з другого боку, формує суб'єктність соціально обдарованості особистості. Надаючи важливого значення усім учасникам просторотворення, в той же час вважаємо, що одним із головних суб'єктів культурно-освітнього простору є соціально обдарована дитина чи підліток, формування суб'єктності яких у процесі взаємодії з усіма його підструктурами, елементами та суб'єктами, є метою створення такого простору. Соціально обдарована особистість має можливість самореалізуватися в умовах культурно-освітнього простору, а також, змінюючись сама, впливати на його параметри.

Виходячи з досліджень суб'єктності (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, В. Татенко та ін.) та соціальної обдарованості (О. Власова, Т. Кисельова), вважаємо, що *суб'єктність соціально обдарованої особистості* в умовах культурно-освітнього простору проявляється у високому рівні соціальної мотивації, стійкій потребі до спілкування, участі в громадському й політичному житті; постійній готовності до перетворювальної діяльності в соціальному середовищі; самостійності суджень, незалежності, ініціативності, рішучості, наявності власної позиції й оригінального стилю поведінки в ході розв'язання соціально-комунікативних завдань [4, с. 86].

Основним механізмом створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості є взаємодія усіх учасників просторотворення, об'єднаних спільною перетворювальною діяльністю.

Важливим суб'єктом культурно-освітнього простору є сама соціально обдарована особистість, яка вступає в активну взаємодію з іншими суб'єктами й елементами простору, розвиваючи свої здібності й реалізуючись у соціономічних видах діяльності. Актуалізувати чи створити умови й елементи культурно-освітнього простору, які будуть стимулювати соціально обдаровану дитину, викликати необхідні поведінкові реакції, дії, судження, вчинки, бажання як наслідок власної ініціативи і вибору, зможе фахівець соціономічного профілю, який займатиме фасилітаційну позицію.

Список використаних джерел:

1. Авдеева И. Н. Психологическая характеристика фасилитативных педагогических техно-логий. Часть 1: Субъектная направленность / И. Н. Авдеева // Горизонты образования. – 2012. – № 2 (35). – С. 37–43.
2. Борисюк С. О. Розвиток здатності до фасилітаційної взаємодії у майбутніх соціальних педагогів засобами соціально-педагогічного тренінгу / С. О. Борисюк // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 5. – С. 180–182.
3. Буркова Л.В. Визначення класу соціономічних професій / Л.В. Буркова // Практична психологія та соціальна робота. – №7. – 2010. – С. 68-73.
4. Демченко О.П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі / О.П.Демченко // Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. – Випуск 12. – Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. – С.78-90.
5. Казанжи М.Й. Психологічні особливості осіб з різним типом фасилітаційності : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Марія Йосипівна Казанжи. – Одеса, 2007. – 190 с.
6. Левченко О. О. Фасилітаційна діяльність педагога в контексті суб'єкт-суб'єктного підходу в педагогічній діяльності / О. О. Левченко // Вісник Житомирського державного університету. Філософські науки. – 2008. – № 39. – С. 23-26.

Наталія Діденко,
кандидат педагогічних наук,
Київський університет імені Бориса Грінченка

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ В ПРАКТИЦІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: технології навчання, технологія позакласного навчання з української мови, музейно-педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Розглядаються можливості використання музейно-педагогічних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій у практиці профільного навчання української мови, виокремлюються етапи впровадження технологій, сформульовано дидактичні функції інформаційних ресурсів.

На етапі формування стану сучасної освіти особлива роль відводиться технологічному підходу до навчання, який відповідає новим завданням та сучасній компетентісній парадигмі мовної освіти в Україні. Технологічний підхід у сфері педагогічної та лінгводидактичної теорії і практики ґрунтовно досліджували вітчизняні й зарубіжні науковці У наукових працях з

лінгводидактики констатовано різні категорії технологій навчання: особистісно зорієнтовані (О. Біляєв, Н. Голуб, Т. Донченко, О. Кучерук, А. Мамчур, М. Пентиліук, А. Пироженко, О. Пометун та ін.); проблемні (М. Баранов, О. Власова, В. Давидов, Д. Ельконін, Є. Голобородько, С. Караман, В. Крутецький, С. Омельчук та ін.); інтерактивні (О. Горошкіна, В. Гузеєв, С. Караман, Н. Солодюк, А. Фасоля та ін.); розвитку критичного мислення (А. Мамчур, А. Нікітіна, О. Савченко, Т. Симоненко та ін.).

Проте різні аспекти технологічного підходу розкриття сутності понять, ознак і положень, зокрема в позакласній роботі, досі залишаються недостатньо вивченими.

Використано комплекс теоретичних та емпіричних методів: вивчення нормативних документів і праць з актуальних проблем середньої освіти, аналіз, синтез, узагальнення філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної і методичної літератури з досліджуваної проблеми; порівняння, моделювання, систематизація теоретичного і практичного досвіду для визначення наукових основ організації методики позакласної роботи з української мови у профільних класах; діагностичні, соціометричні, прогностичні застосовані з метою вивчення стану розробленості означеної проблеми.

У сучасній моделі позакласної роботи у процесі профільного навчання допускаємо використання комплексу різних освітніх технологій, що сприятимуть пошуковій активності, розвитку мовної особистості випускника профільної школи, готовності до професійно зорієнтованого навчання, удосконалення практичного досвіду.

Технологію позакласного заняття з української мови і розглядаємо як попередньо мотивовану, сплановану спільну проектну діяльність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що скерована на позитивний результат, піддається корекції, впливає на формування мовної особистості учня, його подальше професійно зорієнтоване навчання та практичну діяльність [7].

Аналіз і синтез наукових студій [1; 4; 5; 6; 8; 9 та ін.] у ретроспективі дав змогу дійти висновку, що до *технологій навчання*, використання яких значно підвищить ефективність позакласної роботи, дослідники зараховують музейно-педагогічні (МПТ) та інформаційно-комунікаційні (ІКТ).

Спираючись на дослідження учених у галузі музейної педагогіки, зокрема О. Вишневського, Т. Дем'янюк, П. Кононенка, Н. Лисенко, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Столяренка, Є. Сявакко та ін., робимо висновок, що музей як освітній культурний заклад відіграє важливу роль у навчально-виховному процесі профільної школи, репрезентує збереження і трансляцію матеріальних зразків досвіду творчої діяльності, культурних еталонів; створює навколочасовий мистецький простір; дозволяє зануритися в культуру минулого, не руйнуючи зв'язку із сучасними цінностями, створюючи своєрідний діалог минулого із сучасним.

Процес навчання і виховання на позакласному занятті в аспекті МПТ передбачає спільне проектування й моделювання комунікативних ситуацій, діалог з музейною пам'яткою, полілог думок, дискусію, використання гри, театралізації, інформативний пошук, ситуацію зацікавленості, самостійну роботу, вирішення пізнавальних, науково-пошукових проблем та ін.

Узагальнюючи дослідження музейно-педагогічного процесу, ми визначили технологічну модель позакласного заняття в аспекті музейно-педагогічної технології. Структурні етапи (настановно-мотиваційний – цілевизначення – цілереалізація й осмислення – рефлексивно-емоційний) є обов'язковими складниками МПТ позакласного заняття з української мови у профільній школі [7].









Потенційні можливості впровадження інформаційно-комунікаційних засобів (ІКТ) в освітній процес профільної школи загалом і позакласну роботу зокрема окреслено в дослідженнях Ю. Балуєвої, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Кучерук та ін.

Аналіз навчально-методичної літератури [2; 3; 10; 12; 11 та ін.] засвідчив, що існує потреба в дистанційних курсах з української мови для учнів профільної школи як додаткового навчального ресурсу, зокрема і в системі позакласної роботи. Доцільно використовувати систему Moodle, оскільки для цього передбачено різноманітні інструменти: вікі, глосарій, блоги, форуми, чати, відео- та аудіофайли, малюнки, графічну інформацію та ін., що підвищуватимуть інтерес до навчання учнів у профільній школі, позитивно впливатимуть на проведення ефективної позакласної роботи з української мови, підвищення готовності учнів до подальшого професійно зорієнтованого навчання.

У таблиці 1 подано опис основних електронних ресурсів, що використовують для створення навчального курсу з української мови як особливої форми взаємодії університету і профільної школи [7].

Таблиця 1

Опис основних електронних ресурсів у системі Moodle

Електронний ресурс	Опис
 «Сторінка»	Використовують для подання навчальних матеріалів: робочої програми, тематичного плану, списку літератури, методичних рекомендацій, інших додаткових матеріалів.
 «Форум»	Застосовують для обговорення тем і новин. Можна ставити запитання викладачеві, обговорювати з однокласниками цікаві теми, висловлювати свої думки.
 «Глосарій»	Містить основний перелік термінів з дисципліни. Учням надається можливість повторити тематичні поняття, дізнатися значення незрозумілих слів. Слово, виділене синім кольором, занесене до глосарію.
 «Гіперпосилання»	Ресурс використовують для переходу на веб-сайти, додавання цікавих відомостей, покликання на електронні підручники.
 «Файл»	Використовують для прикріплення додаткових файлів (відео, аудіо тощо). Піктограма ресурсу може змінюватися залежно від типу файлу.
 «Лекція»	Ресурс містить матеріали лекцій, що подаються структуровано на окремих сторінках; переходи позначено за допомогою панелі меню чи спеціальної кнопки.
 «Завдання»	Використовують для практичних завдань, семінарів, лабораторних, самостійних робіт та ін. Передбачено такі відповіді учнів: у вигляді файлу (презентації, архіву, фото); текстом (подається покликання на виконану роботу чи друкується відповідь); поза сайтом (семінарські заняття, коли відповідь готується безпосередньо на заняття).
 «Тест»	Містить тестові завдання різного формату (додатковий тест до лекції, контрольна робота, підсумковий тест).

Сучасні технології організації позакласної роботи є невід'ємним складником системи позакласної роботи з української мови, оскільки забезпечують її ефективність у процесі профільного навчання, а їх використання впливає на формування мовної особистості учня, його подальше професійно зорієнтоване навчання та практичну діяльність.

Список використаних джерел:

1. Бакум З. П. Інноваційні технології в навчанні рідної мови / З. П. Бакум // Педагогічна освіта : теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр. – 2007. – № 8. – С. 59 – 65.
2. Габрусев В. Дистанційне навчання - це просто! : [посібник] / Валерій Габрусев. – К. : Шкільний світ, 2011. – 83, [3] с.
3. Гаевская Е. Г. Система дистанционного обучения MOODLE : метод. указания для практ. занятий : учеб. пособ. / Е. Г. Гаевская. – СПб. : Фт филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 26 с
4. Дементієвська Н. П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / Дементієвська Н. П., Морзе Н. В. // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В. Ю. Бикова, Ю. О. Жука. – К. : Атака, 2005. – С. 76 – 95.
5. Дзюбенко А. А. Новые информационные технологии в образовании / Дзюбенко А. А. – М. : ВМНУЦ ВТИ, 2000. – 104 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
7. Діденко Н. М. Методика позакласної роботи з української мови у процесі профільного навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02: / Наталія Миколаївна Діденко. – К., 2016. – 299 с.
8. Інтерактивні технології навчання / [Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І., Роєнко Л. М., Баліцька Н. Г.]. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.
9. Кучерук О. А. Перспективні технології навчання в шкільному курсі української мови : навч. посіб. / О.А. Кучерук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 182 с.
10. Морзе Н. В. Структура електронного навчального курсу на базі платформи дистанційного навчання / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2008. – № 5. – С. 11 – 18.
11. Проблеми і перспективи розвитку освіти. Організація дистанційної освіти у загальноосвітній та вищій школі : зб. наук. статей Всеукр. наук. конф., 15 – 16 січ. 2016 р. – Дніпропетровськ : GlobalNauka, 2016. – 200 с.
12. Про затвердження Положення про дистанційне навчання / [Електронний ресурс] : Постанова Кабінету Міністрів України № 46 від 25. 04. 2013 р. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z070313>. – Назва з екрану.

Олександр Длугопольський,
доктор економічних наук, професор,
Тернопільський національний економічний університет

ПРОБЛЕМИ ГАРАНТУВАННЯ НАЛЕЖНОЇ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: якість, вища освіта, реформи.

За результатами соціологічного дослідження «Реформування вищої освіти», проведеного у березні 2015 р., понад 36% респондентів визнали питання вдосконалення якості вищої освіти в Україні як першочергове, а ще понад 50% – як важливе [1]. Понад 25% респондентів оцінюють якість вищої освіти в Україні як низьку, понад 50% – як середню і лише менше 25% – як високу. Невисока частка іноземних студентів у загальній їх чисельності в Україні (в середньому 2,8% порівняно із Австрією, Великобританією – 20%, Францією, Данією, Бельгією – 12%, Німеччиною, Швецією – 10%) також свідчить про низький рейтинг вітчизняної вищої освіти. Загалом неналежна якість вітчизняної вищої освіти призводить до тотальної недовіри суспільства до цього важливого інституту, до падіння його престижу, відтоку талановитої молоді та викладачів за кордон, але водночас до тривалого функціонування вищої освіти як системи амортизації (пом'якшення) безробіття як серед студентів, так і викладацького складу. Наявний корпоративний опір цієї системи радикальним реформам у контексті наближення до стандартів Європейського простору вищої освіти.

Стратегія реформ щодо гарантування належної якості вищої освіти спрямована на забезпечення та перманентне поліпшення якості вітчизняної вищої освіти, яка має відповідати рекомендаціям і стандартам ЄПВО, враховувати кращі світові практики, сприяти досягненню відповідності освітньої системи вимогам та потребам суспільства й особистості.

У цьому контексті виникає кілька проблем:

- по-перше, вітчизняна системи вищої освіти функціонує ізольовано від інтересів роботодавців, які практично не залучені як до розробки навчальних програм ВНЗ, так і до професійного навчання студентів практиці роботи із подальшим їх працевлаштуванням за профілем;

- по-друге, відсутня мотивація самих студентів та викладачів до системних змін, які б стимулювали підвищення якості (стандарти вищої освіти плануються до громадського обговорення на 2016-2017 н.р., а стандарти академічної доброчесності лише розробляються, практично відсутня академічна свобода у вітчизняних ВНЗ стає бар'єром для креативних змін);

- по-третє, формальні вимоги до якості (наприклад, програми антиплагіат, публікації статей у SCOPUS чи WoS, сертифікати про міжнародні стажування) лише сприяли появі на ринку освітніх послуг нових гравців, які за гроші імітаторів «працюють» всупереч головній ідеї реформ (т.з. міжнародні стажування без виїзду у зарубіжний ВНЗ, публікації у платних низькосортних журналах, сертифікати за участь у подеколи фіктивних конференціях, які проходять у дистанційному форматі);

- по-четверте, оскільки практично до 85% коштів ВНЗ України отримують завдяки наявній кількості студентів, від яких напряду залежить й кількість ставок професорсько-викладацького складу, то відрахування студентів за неуспішність стає практично неможливим. У таких умовах

розвивається академічна недоброчесність, оскільки інтереси у «кількості вищої освіти» домінують над інтересами у її якості («продаж дипломів», «продаж учених ступенів»);

- по-п'яте, повністю ігнорується репутація як особливий вид капіталу більшістю ВНЗ України, яка, тим не менше, високо цінується у ЄПВО (винятками є Український католицький університет, Київська школа економіки та іще кілька ВНЗ України переважно приватної форми власності). Так, досить часто працівники університетів та студенти вболівають за форму самого диплому про вищу освіту, а не за його змістове наповнення.

Усе це в сукупності призводить до «голосування ногами» конкурентоздатних студентів та викладачів, які обирають навчання та роботу з кордоном (так, за 2010-2015 рр. кількість українських студентів лише у польських ВНЗ зростає у 10 разів із 3,5 тис. до 34 тис. осіб), обурення станом вищої освіти тими, хто бажає підвищення її якості, але знаходиться у відносній меншості, і постійної імітації освіти і науки більшістю тих, хто не бажає жодних змін.

Для розв'язання цього комплексу проблем у рамках нового Закону «Про вищу освіту» передбачено [2]:

1. Передання функцій МОН із акредитації та ліцензування ВНЗ до нової інституції (НАЗЯВО) та акредитованих ним незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

2. Створення умов для формування якісного складу НАЗЯВО, спроможного відновити довіру до вищої освіти та формувати нову її якість в Україні.

3. Напрацювання методичної бази та надання практичної допомоги ВНЗ у створенні внутрішньої системи забезпечення якості вищої освіти.

4. Інтеграція НАЗЯВО та незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти до європейських структур та мереж забезпечення якості вищої освіти, впровадження міжнародних компонентів у систему оцінювання та моніторингу вищої освіти, просування міжнародної акредитації, використання можливостей бенчмаркінгу для підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти.

5. Розробка стандартів вищої освіти за активної участі усіх стейкхолдерів тощо.

Проте за два роки, що минули з моменту набрання чинності новим Законом «Про вищу освіту», більшість цих новацій реалізовано не було:

- склад НАЗЯВО, обраний нібито за демократичними процедурами голосування, не відповідає жодним стандартам якості та доброчесності, а тому довіряти його рішенням за нинішніх умов не можна, що визнається на рівні МОН України;

- внутрішні системи якості, запроваджені у багатьох ВНЗ, функціонують переважно «на папері», оскільки університетська спільнота більшості державних ВНЗ чинить опір якості вищої освіти, що загрожує кількісним параметрам (кількість відрахованих неуспішних студентів, випускників, скорочених викладацьких ставок);

- більшість професорсько-викладацького складу виявились не готовими до конкуренції в освітній сфері, пропонування авторських курсів, викладання іноземними мовами, проходження «міжнародного фільтру» публікацій у якісних журналах, продукування ідей на гранти та проектної роботи.

Посилює проблему й тривала ізоляція вітчизняних фахівців від досягнень світової освіти й науки, бар'єрами чого виступали низький інтерес до вивчення іноземних мов (адже більшість нового матеріалу в світі публікується

саме англійською), відсутній досвід роботи у міжнародних проектах та командах (оскільки довіру іноземних партнерів потрібно завойовувати роками), ефект інерції та тиск звичних традицій, за яких, наприклад, важка робота справжніх дослідників та вчених не гарантує їм жодних привілеїв перед тими, хто «з мого села». Навіть сьогодні більшість адміністративних посад у вітчизняних ВНЗ займають представники «старої школи», що не дозволяє більшості прогресивних та цікавих ініціатив знизу бути реалізованими.

Таким чином, у питанні забезпечення якості вищої освіти України [3]:

- ідея прогресивних реформ у європейському векторі щодо створення незалежного органу контролю якості освіти на сьогодні зазнала фіаско через втрату довіри до НАЗЯВО ще на етапі формування його складу, до якого увійшли переважно особи, далекі від стандартів академічної доброчесності;

- ініціативи та експерименти зі створенням внутрішньої системи забезпечення якості в окремих ВНЗ України поступово реалізуються, однак це відбувається під значним опором самої академічної спільноти, яка виявилась не готовою працювати на якість на шкоду кількості;

- не вжито жодних системних заходів, спрямованих на викорінення проявів академічної недоброчесності, розробки процедури позбавлення наукових ступенів та вчених звань за плагіат з боку МОН України, без чого неможливе очищення системи;

- ще не розпочатий процес утворення недержавних незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти, які поруч із НАЗЯВО надаватимуть ВНЗ експертну допомогу із питань забезпечення якості, акредитуватимуть освітні програми.

Список використаних джерел:

1. Інформаційні матеріали соціологічного дослідження «Реформування вищої освіти». – Київ: Фонд «Демократичні ініціативи», Фірма «Юкрейніан соціолоджі сервіс», 2015. — <http://dif.org.ua>

2. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). — http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf.

3. Ніколаєв Є.Б., Длугопольський О.В. Реформа вищої освіти України: реалізація профільного закону в 2014-2016 рр.: Shadow report. – К., 2016. – 23 с. <http://parlament.org.ua/2016/12/22/shadow-report-education>.

Людмила Загоруйко,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,

Надія Шеверун,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний транспортний університет

ВИЩА ОСВІТА ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНИ:

ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ У КРОС-КУЛЬТУРНОМУ ПОРІВНЯННІ

Ключові слова: гендер, освіта Польщі, освіта України, крос-культурний контекст, міждисциплінарність.

Зміни, які ми спостерігаємо у сучасному світі, впливають на освіту як ключовий фактор у підготовці молоді до проблем в їхньому майбутньому

житті. Перелік цих змін може містити такі явища: «етнічні конфлікти і націоналізм, глобальні загрози та відсутність безпеки, міграція населення, попит на підвищення особистої автономії і нові форми рівності, ослаблення соціальної згуртованості та солідарності між людьми, підвищення взаємопов'язаності та взаємозалежності – політичної, економічної і культурної – на регіональному та міжнародному рівнях» [1]. Польща і Україна не є винятками із країн, що зазнали зазначених вище змін.

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

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

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

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

Відповідно до Індексу ґендерної рівності України і Польщі протягом декількох років показник доступу до освіти значно зріс, і узагальнені індикатори показують практично повну відсутність відмінностей [3] (Див. таблицю 1).

Таблиця 1.

<i>РІК</i>	<i>КІЛЬКІСТЬ КРАЇН</i>	<i>ПОЗИЦІЯ (UKR/PL)</i>	<i>РЕЙТИНГ (UKR\PL)</i>
2015	145	30/38	1.000/1.000
2014	142	29/ 36	1.000/0.999
2012	135	22/ 34	1.000/0.998
2010	134	23/29	1.000/0.999

2008	130	34/30	0.998/0.999
2007	128	73/1	0.984/1.000
2006	115	25/13	0.998/1.000

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

Таблиця 2.

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

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

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

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

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

¹ Наука, технології, інженерія, математика

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

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

Список використаних джерел:

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

Юлія Заячук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка

ГЛОБАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА АСПЕКТИ СУЧАСНИХ РЕФОРМ У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: вища освіта, реформи вищої освіти, глобальні тенденції, інтернаціоналізація, мобільність, академічна свобода, освітні послуги.

Як зазначає у своїх дослідженнях проф. Шютце, старий ідеал університету – вільнодумний, просвітницький, суспільний навчальний заклад – сьогодні стає ледь пізнаваним у сучасній «реформованій» стані [1, с. 3]. Багато сучасних провідних дослідників вищої освіти [1; 2; 3; 4; 5; 6] відзначають, що система вищої освіти у всьому світі особливо радикальних змін зазнала у період після Другої світової війни.

У даному дослідженні ми сфокусуємо увагу на найбільш впливових глобальних тенденціях у сфері вищої освіти, що сформувалися у повоєнний період, а в наш час, з його новими комунікаційними технологіями, модернізацією і глобалізацією ринку праці стають все більш визначальними.

Щоб розвиватися у сучасних умовах, університети повинні водночас конкурувати і співробітничати, долаючи перешкоди спільними зусиллями та відповідаючи на соціальні виклики й вимоги. Цей чинник спонукав університети організовувати свою роботу на міжнародному рівні.

З іншого боку, очевидно, реформування вищої освіти – не ізольована від інших суспільних сфер подія. На сучасному етапі воно відбувається шляхом регіональної інтеграції (наприклад, Болонський процес в Європейському

Союзі), або шляхом відповідей на події і сили, зовнішні по відношенню до вищої освіти [1].

Всесвітньо відомий дослідник вищої освіти проф. Ф. Альтбах з університету Бостона визначає такі дві основні сили, що діють у світовій реальності вищої освіти з середини 20 ст. до теперішнього часу: (1) масифікація, тобто розвиток масової системи вищої освіти в світі, та (2) поява світової економіки, яка базується на знаннях. Остання пов'язана з тим, що все більше країн беруть участь у продукуванні нової міжнародної мережі знань, що приводиться в рух університетами. Таким чином, університети стають по суті «вузлом зв'язку» цієї глобальної мережі знань, а інтернаціоналізація вищої освіти – значною частиною глобальної економіки, яка базується на знаннях [3].

Щоб проаналізувати фактори сучасних змін у вищій освіті, умовно розділимо їх на дві групи [1]:

- «зовнішні» сили і фактори змін;
- «специфічно університетські» фактори змін.

До зовнішніх по відношенню до університету факторів змін відносимо такі: (1) глобалізація у її різних проявах, (2) міжнародні університетські рейтинги, (3) створення концепції університету «світового класу», (4) економічні чинники, спричинені глобалізацією, зокрема підготовка кадрів для ринку праці і «розвиток людських ресурсів», (5) корпоратизація та маркетингізація (т.зв. «академічний капіталізм»).

До специфічно університетських факторів змін належать: (1) приваблення на навчання міжнародних студентів, (2) споживацтво, котре, серед іншого, означає, що студенти поведуться на ринку послуг вищої освіти як споживачі освітніх послуг, (3) зміна традиційної дослідницької парадигми з базових досліджень, якими рухає допитливість і бажання творити нове знання, до таких, котрі трансформують свої результати в товарну продукцію.

Виокремимо аспекти сучасних змін у вищій освіті, котрі нам бачаться головними: інтернаціоналізація державного і приватного сектору вищої освіти; урізноманітнення типів інституцій і джерел їх фінансування; збільшення кількості студентів на усіх рівнях вищої освіти; зростання приватних інвестицій у вищу освіту; зміцнення сектору «прибуткових» і «корпоративних» закладів вищої освіти; стратегічний альянс між університетами, корпораціями і громадським сектором; гнучкість навчального плану; зміни в системі управління вищим навчальним закладом і освітньому менеджменті; поява нових засобів для забезпечення якості вищої освіти; виникнення нових інструментів збору й обробки даних про потреби ринку праці та запити студентів; створення «віртуальних» університетів [5, с. 353].

У контексті змін, котрі проходить система вищої освіти, відбувається формування ринку послуг вищої освіти, у якому *традиційні постачальники освітніх послуг*, котрими є державні і приватні університети, і «*нові постачальники освіти*», такі як корпоративні університети, «віртуальні» університети, on-line курси, системи сертифікації компетентності в області комп'ютерних технологій, медіа-компанії, багатонаціональні компанії (наприклад, Apollo, котрій належить Phoenix University), мережі професійних асоціацій та організацій, міжнародні конгломерати і консорціуми, видавництва, які розробляють та доставляють навчальні матеріали, конкурують або доповнюють пропозицію один одного. Як результат, університет стає *лише одним із гравців* у новому «бізнесі з виробництва знань» [4; 5; 6; 7; 8].

Сучасна динаміка вищої освіти, зокрема поява нових постачальників освітніх послуг на ринку вищої освіти, надає нові можливості та нові виклики й ризики для координаційної діяльності інституції. У списку викликів чільне місце посідають проблема якості вищої освіти, академічна свобода і проблема інтелектуальної власності.

Робота базується на результатах власних наукових досліджень, розпочатих автором в Гумбольдтському університеті (м. Берлін) та Університеті Турку (м. Турку, Фінляндія) за підтримки програми Erasmus Mundus. Дослідження здійснювалося методами вивчення й аналізу літературних джерел, документів, а також інтерв'ю та анкетування учасників освітнього процесу в університеті на різних рівнях – професорів, викладачів, студентів та адміністраторів, що займаються студентськими справами.

Система вищої освіти у світі сьогодні змінюється радикально. Модель ізольованого, автономного університету на сьогодні виявляється вже застарілою. Світові тенденції формування мережі дослідницьких і навчальних інституцій, глобалізація, інтернаціоналізація, регіональна інтеграція, інформаційні технології, конкурентоспроможність, корпоратизація, спроби створення ринкових ніш – це фактори сьогодення, котрі штовхають університети до створення нової «раціональної» сучасної університетської моделі.

Список використаних джерел:

1. Schuetze H. University governance reform: the drivers and the driven // University governance and reform: policy, fads, and experience in international perspective. Ed. by Schuetze H., Bruneau W., Grosjean G. New York, 2012, pp. 3–10.
2. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation. Paris and Oxford: IAU and Elsevier Science, 1998.
3. Altbach P. Global trends in higher education: the impact of massification and the global knowledge economy // 6 Gate Germany Marketing Congress 2013. Report.
4. Altbach P., Knight J. The internationalization of higher education: motivation and realities // The NEA 2006 Almanac of Higher Education. Washington: National Education Association, 2005, pp. 1–10.
5. Mendivil J. L. The new providers of higher education // Higher education policy, 2002, Vol. 15, pp. 353–364.
6. Kehm B., Teichler U. Research on internationalization in higher education // Journal of Studies in International Education, 2007, Vol. 11, № 3/4, pp. 260–273.
7. Knight J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales // Journal of Studies in International Education, 2004, Vol. 8, № 1, pp. 5–31.
8. Campbel C., van der Wende M. International initiatives and trends in quality assurance for European higher education. Exploratory trend report. Helsinki, 2000.

Оксана Зелена,
кандидат політичних наук,
доцент кафедри правознавства, соціології та політології,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ ПОГРАНИЧЧЯ (case study Дрогобича)

Ключові слова: міжнаціональна взаємодія, етнічна толерантність, національна ідентичність, національна свідомість.

У контексті сучасних подій, в першу чергу пов'язаних із військовим конфліктом на сході України та небезпеки поширення сепаратистських настроїв, актуальним є моніторинг етнічної толерантності. Вочевидь, показники національної дистанційованості дають змогу не тільки визначати ставлення до різних національностей, а й оцінювати рівень розвитку (або деградації) демократичних цінностей. Треба розуміти, що конфлікт на українській території має, насамперед, цивілізаційний характер, і боротьба ведеться за те, де пройде кордон між самодостатньою, вільною та демократичною Європою і патерналістською, рабською та авторитарною Євразією. І як не крути, розподіл між двома групами українського населення, що обстоюють той або інший напрям подальшого розвитку, проходить і за етномовними ознаками. Усвідомлення цього феномена спонукає соціологів більшу увагу приділяти стосункам між окремими частинами «національної більшості». Адже підйом патріотизму на тлі зовнішньої агресії на певний час пригальмував внутрішні культурно-цивілізаційні суперечки, але не зняв їх назавжди.

Соціокультурна матриця міжнаціональної взаємодії передбачає систему установок і ціннісних орієнтирів, відносно яких формуються відповідні нормативні критерії досягнення гармонійного поєднання не лише суспільних поглядів щодо певного явища, засноване на безпосередній взаємоповазі та свідомого формування оцінки конкретної політичної ситуації, але й етнічної толерантності. Її рівень дає можливість зараз і в коротко- та середньотерміновій перспективі підтримувати належний для оптимального розвитку українського суспільства характер стосунків як в середині держави, так і в міждержавному вимірі. Особливо актуальним питання етнічної толерантності є у українських містах, розташованих неподалік українсько-польського кордону, в тому числі й Дрогобичі. Дослідники доводять, що Дрогобич як місто на перехресті мов і культур, своєрідно вписався у світову культуру: з одного боку, дрогобичани стали постатями світового рівня (Юрій Котермак, Іван Франко, Бруно Шульц та ін.), а з іншого, у світовій літературі виник і утвердився своєрідний, але розмаїтий і щораз індивідуально-забарвлений топос Дрогобича [1, с. 252].

Метою дослідження є визначити ставлення випускників шкіл Дрогобиччини до інших націй крізь призму української ідентичності. Ми зупинимось на ставленні лише до трьох національних груп – поляків, росіян та американців. Наш вибір обґрунтовуємо тим, що обрані для аналізу нації зараз найактивніше впливають на сучасне українське політичне життя. Також слід розуміти, що національна система розвивається нелінійно [6, с. 287], вона чутливо реагує на зовнішні впливи, тому через умовний

трикутник націй можна спробувати визначити ступінь впливу і подразнення кожної з них на молодих українців.

Зазвичай для вимірювання етнічної дистанції використовують шкалу Богардуса з семибальною шкалою [2]. Однак для аналізу ставлення молоді до представників інших націй ми використали п'ятибальну шкалу. Таку форму визначила специфіка міжнародного компаративного дослідження, емпіричну базу якого складають результати соціологічного омнібусного опитування, організованого і проведеного у травні-червні 2015 р. колективом науковців України, Польщі та Угорщини, в тому числі соціологами Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (керівник проекту П. Длугош (Республіка Польща), координатор дослідження в Україні – С. Щудло). Дане опитування є другим етапом міжнародного проекту, розпочатого у 2013 році між соціологами Дрогобича та Перемишля «Молодь Пограниччя: Дрогобич – Перемишль».

Дослідження проведене методом роздаткового анкетного опитування серед учнів випускних класів міських та сільських шкіл пограничних регіонів зазначених вище країн. Вибірка формувалася із урахуванням типу населеного пункту та типу школи. У Дрогобичі та Дрогобицькому районі обсяг вибірки склав 392 респонденти. У нашій розвідці ми спираємося виключно на матеріали Дрогобицького дослідницького масиву. У фокусі уваги – міжнаціональні стосунки. Зауважуємо, що вікові параметри досліджуваної групи (16-17 років), вказують, що опитувані в основному вже сформовані особистості. Водночас вони згідно вікового цензу ще не володіють активним і пасивним виборчим правом, а тому не впливають на політичні процеси. Важливо підкреслити, що це покоління народжене в незалежній Україні, вивчає національну історію і чітко себе ідентифікує як українці.

Теоретичною базою нашої статті є праці, присвячені етнонаціональній проблематиці таких українських дослідників: І. Варзар [3], Я. Грицак [4], М. Степико [5]. Окремо хочемо виділити наукові розвідки, присвячені питанню формування ідентичностей молоді А. Сокурянської та ін. [6].

У ході дослідження поняття «етнічна толерантність» (від лат. *tolerantis* – терплячий) розглядаємо як відсутність негативного ставлення до іншої етнічної культури, наявність позитивного образу іншої етнокультури при збереженні позитивного сприймання своєї власної [7].

У таблиці 1 представлено результати опитування, де вказано ставлення до трьох національних груп – поляків, росіян та американців.

Таблиця 1

Розподіл відповідей на запитання: «У таблиці вказані різні нації. Відзначте своє ставлення до кожної з них», (%)

Нація	З великою прихильністю	Швидше, позитивно	Важко відповісти однозначно	Швидше, негативно	Негативно
Поляк	36	52,8	7,4	1,8	1
Американець	32	55	9,5	1,8	1
Росіянин	2	11,7	24,7	21,7	38,8

Отже, результати дослідження засвідчують про значно позитивніше ставлення до поляків та американців, аніж до росіян. «З великою

прихильністю» до представників цих національних спільнот ставляться 36% і 32% респондентів. «Швидше позитивно» поляків оцінюють 52,8% та американців – 55% опитаних. Очевидно, що ставлення старшокласників до поляків дуже позитивне. З одного боку, це природно, бо Дрогобиччина входить у зону Пограниччя з Польщею, тому історичні зв'язки, отримали відбиток в економічній та культурній сферах обидвох країн. Наприклад, архітектура Дрогобича яскраво це засвідчує. Крім того, маємо розуміти, що більшість батьків цих дітей працювала або працює в Польщі, забезпечуючи добробут сім'ї.

Припускаємо, що позитивне ставлення до американців зумовлене цивілізаційними процесами: побудова демократичного суспільства, доступ до великої кількості інформації, культурний вплив через американський кінематограф, голлівудські зірки тощо. Усе це створює образ «ідеальної країни» з високим рівнем життя. З іншого боку, географічна розірваність, імідж наддержави у світовому контексті додає відчуття безпеки і допускаємо сподівання на допомогу у боротьбі з зовнішнім ворогом.

Майже протилежна картина спостерігається із негативним ставленням молодих дрогобиччан до росіян. Цікаво, що практика спільної історичної традиції теж мала місце, як у випадку з поляками. Проте, очевидним є те, що низький рівень толерантності до північних сусідів продиктований теперішньою поведінкою Росії. Остання анексувала український Крим і спровокувала воєнні дії на сході України. З великою прихильністю до росіян ставиться лише 2%, швидше позитивно 11,7%, натомість негативно майже 40% респондентів.

Аналізуючи емпіричні дані у розрізі статі, помітно, що дівчата більш прихильні до поляків, аніж хлопці, а саме 40,9% проти 31,0%; швидше позитивно – 54,4% до 51,7%, серед хлопців значно більший відсоток невизначених 12,6, коли у дівчат лише 3,3%. Нарешті, негативне ставлення різниться трохи більше відсотка на користь хлопців.

До американців «велику прихильність» засвідчили 33,2% дівчат та 31,2% хлопців. Як бачимо, відповіді майже збігаються. Натомість хлопці більш невизначені – 12,1% проти 7,5%. Негативне ставлення зафіксували лише 1,2% хлопців, а у дівчат цей показник взагалі нульовий.

Відмінність опитаної молоді у ставленні до росіян за статтю є разючою. За результатами дослідження лише 1% дівчат та 3,4% хлопців ставляться з «великою прихильністю» до росіян. Більш критичне ставлення висловлюють дівчата. У позиції «швидше позитивно» фактично різниці немає між статтями. Натомість відсоток невизначених дівчат вищий порівняно з хлопцями – 31,3% проти 17,2%. Позицію «негативно» відзначило майже на 5% більше хлопців, аніж дівчата. Припускаємо, що низький рівень етнічної толерантності до росіян пов'язаний із військовим конфліктом на сході України, серед мобілізованих і, навіть, загиблих є військовослужбовці з Дрогобиччини.

Емпіричні дані демонструють певною мірою залежність рівня етнічної толерантності молоді відносно населеного пункту. Як виявилось, випускники міст є більш толерантними. Якщо у визначенні дистанції між поляками та українцями позитивне ставлення домінує серед молоді як міста, так і села, то негативно відносяться до поляків лише 3,5% випускників сільських шкіл.

Прихильне ставлення до американців теж домінує у міській молоді – 33,1%. А 57,4% міських респондентів висловили швидше позитивне ставлення. Так само як у випадку з поляками, сільська молодь швидше негативно ставиться до американців – 3,6% проти 1,4% випускників міста.

Нарешті, негативні настрої по відношенню до росіян переважають як серед міської, так і сільської молоді, проте остання демонструє вищий показник – 44,2%. Кількість респондентів, які прихильно ставляться до росіян у місті, більша лише на 1%. Хоча тих, що не визначилися, теж репрезентують місто – 27,7%.

Сучасні обставини зумовляють переоцінку того, що в сумі складає українську ідентичність, бо ставлення українців до представників іншої етнічної приналежності передусім залежить від власної самооцінки і зовнішніх обставин. Результати дослідження показали суттєво більш прихильне ставлення випускників шкіл Дрогобичини до поляків та американців, в той час, набагато нижчі показники щодо росіян. На нашу думку, такі результати можуть характеризувати прозахідні настрої молоді, які асоціюються з кращими стандартами життя й більшою безпекою. Складна ситуація в державі, викликана військовою агресією з боку Росії, сформувала негативне ставлення до росіян. Ми можемо припустити, що сучасний статус Росії як наддержави, розцінюється дрогобичанами як загроза, пов'язана з фізичним знищенням та реальна перешкода у євроатлантичній інтеграції. Як з'ясувалося, дівчата більш толерантні, ніж хлопці. Місце проживання теж визначає міжнаціональний клімат. Так, випускники сільських шкіл демонструють нижчий рівень етнічної толерантності, аніж міські одинадцятикласники.

Список використаних джерел:

1. Нариси з історії Дрогобича (від найдавніших часів до початку ХХІ ст.) / ДДПУ ім. І. Франка, істор. факультет / Наук. ред. Л. Тимошенко. – Дрогобич, Коло, 2009. – 320 с.
2. Bogardus Emory S. Social Distance in the City // Proceedings and Publications of the American Sociological Society. – 1926. – № 20. – S. 40–46.
3. Варзар І. М. Проблема співвідношення етноісторичної нації, політичної нації і політичного класу в історії політичної думки Європи нового та новітнього часів: теоретико-історіологічні синтези / І. М. Варзар // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 22, Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Вип. 1: До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 22 – 38.
4. Грицак Я. Про можливість побудови політичної нації в окремо взятій (У)країні або чого нас учить досвід Польщі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.ji.lviv.ua/n13texts/hrycak.htm> Назва з екрана (дата звернення 02.04.2016).
5. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / За ред. В. А. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
6. Степико М. Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія / М. Т. Степико. – К. : НІСД, 2011. – 336 с.
7. Новітня політична лексика (неологізми, okazіоналізми та інші новотвори) енциклопедичний словник [І.Я. Вдовичин, Л.Я. Угрин та ін.]; за заг. ред. Н.М.Хоми. – Львів : «Новий Світ – 2000». – 492 с.

Галина Іванчук,
кандидат педагогічних наук, доцент
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

УРОКИ ФІЛОСОФІЇ У ШКОЛАХ США

Ключові слова: філософія, мислення, навички, інтелект.

У педагогіці та дитячій психології, як зарубіжній, так і вітчизняній, протягом досить тривалого часу панувала установка Ж. Піаже, згідно з якою здібність до абстрактного мислення з'являється у людини в 10-12 років, а до цього часу вона мислить перцептивно й афективно. Відповідно до цього шкільні програми розроблялися з урахуванням означеного природного порогу, щоб не нав'язувати учням того, чого вони в силу вікових особливостей не спроможні здійснити. Однак уже у 70-і роки минулого століття ці погляди зазнали критики, внаслідок чого зазначений поріг почав знижуватися. З'являються праці, в яких на основі експериментальних даних доводиться думка щодо доцільності використання раннього періоду для вироблення та тренування різноманітних мислительних і поведінкових навичок, у т.ч. й навичок мислити за допомогою абстрактних категорій.

Сьогодні доведено, що інтелект людини має спроможність розвиватися протягом порівняно короткого періоду життя – від 4-х до 6-7 років. При цьому основна вага (70-80%) припадає на природні здібності дитини і лише 20-30% залежать від навчання в соціумі. Ґрунтуючись на цьому положенні, американські дослідники дійшли висновку про необхідність якомога раніше впроваджувати в навчальний процес характерні для філософії інструменти. Тому уроки філософії у школах США розпочинаються з початкових класів.

Свою позицію американські дослідники обґрунтовують тим, що в розвитку інтелекту не існує різких якісних стрибків. Спроможність до абстрактного мислення присутня вже у дитини молодшого шкільного віку; перцептивне та афективне сприймання світу неможливе без мислення вищого порядку. Звідси випливає, що абстрактні філософські розмірковування є доступними для мислення дітей, і основне завдання полягає в тому, щоб визначити, чому і як саме їх треба навчати.

У ранньому віці мислення не є рефлексивним. Світ постає перед дитиною у вигляді естетичного цілого, нерозчленованої на «Я» і «не-Я» тотожності. Для того, щоб природний і спонтанний подив перед світом трансформувався у рефлексивний і саморефлексивний, дитина має насамперед звернути увагу на власне «Я», його духовні й тілесні іпостасі, а також на такі потужні інструменти, як мислення й мова. Не запустивши у навчальний процес механізм рефлексії про саму себе, не можна вести мову про філософствування.

Іншою передумовою уроків філософії у школах є той факт, що із вступом до школи, дитина зіштовхується із цілком структурованим оточенням, до якого їй необхідно пристосовуватися. Замість висловлень, значення яких зрозуміле лише в конкретному контексті, з'являється шкільна мова – універсальна й безвідносна до контексту, позбавлена прихованих натяків. Природна загадковість домашнього і сімейного вогнища замінюється стабільним, структурованим оточенням. Така ситуація мало надихає зростаючу особистість, не стимулює прояв нею енергії. Це призводить до виснаження базового запасу ініціативи, винахідливості й інтелекту дитини. Отже, робить висновок М. Ліпман, «школа дає менше природних

спонукальних стимулів для мислення, ніж домашнє оточення. Наслідком цього стає втрата інтересу до навчання» [2, с.8].

Уроки філософії є тим засобом, який може ефективно подолати цей недолік. Адже вона найбільшою мірою відповідає природним нахилам дитини, базуючись на таких притаманних їй почуттях, як допитливість, подив, потреба пізнавати світ в ігровій формі й одержувати від цього задоволення, схильність до пригод, у т.ч. й інтелектуальних, наслідком чого має стати попередження або подолання означеного недоліку.

Іншим чинником впровадження цього курсу, починаючи з початкових класів, виступає властиве дітям молодшого шкільного віку гостре відчуття того, що відбувається, яке досить часто поєднується з нерозумінням характеру зв'язку між предметами, який вони починають вибудовувати на власний розсуд. Інакше кажучи, їм необхідні «і моделі самої розумності, й моделі її досягнення. Останнє краще забезпечується відповідною програмою і колективом дітей-однолітків» [2, с.9].

Водночас американські дослідники акцентують на тому, що учні можуть одержати дійову практику через обмін думками й винайдення згоди лише в тому випадку, коли вони від самого початку «зіштовхуються з проблемами, які їх безпосередньо стосуються, і дійсно є невіршеними». Саме тут філософія як навчальна дисципліна, звичайно, реконструйована для того, щоб бути доступною навіть молодшим школярам, може виявитися досить корисною. Це відбувається тому, що «філософія дає людям ідеї для розмірковування – ідеї, які ніколи не зникають, оскільки залишаються предметом суперечок упродовж віків» [3].

Список використаних джерел:

1. Липман М. Рефлексивна модель практики освіти / Липман М. // Шлях освіти. – 2005. – № 8. – С.7 –15.
2. Рогачева Е.Ю. Педагогика Дж.Дьюї в контексте різних культур / Рогачева Е.Ю // Педагогика. – 2003. – № 8. – С.88 –96.
3. Липман М. Мышление и школьная программа // <http://home.microsoft.com/intl/ru>.

Олена Книш,
кандидат філологічних наук,
Подільський державний аграрно-технічний університет

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТА У СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: комунікативна компетентність, навчальна мотивація, фахове спілкування.

Умови сьогодення вимагають від фахівців різних галузей, зокрема і аграрного сектору, високого рівня професійної мовної компетенції. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти [1], Стратегічних завдань реформування змісту освіти, концепцій мовної освіти пріоритетним завданням вищої школи в Україні є підготовка компетентного спеціаліста – мовної особистості. І. П. Лопушинський наголошує: «Роль державної мови в навчальному процесі вищої школи визначається не стільки потребою вивчення ділової української мови, скільки необхідністю забезпечення професійної мовної підготовки

майбутнього фахівця для повноцінного функціонування державної мови в різних сферах його майбутньої професійної діяльності» [2, с. 1].

Актуальність дослідження зумовлена об'єктивними потребами побудови цілісної координованої системи навчання фахової української мови в аграрних вишах та вироблення методологічного інструментарію для підвищення комунікативної компетентності студентів. Важливим є дослідити та проаналізувати причини низької мотивації, яка позначається на ставленні до вивчення мови, виокремити стратегії підвищення культури фахового спілкування майбутніх інженерів аграрного сектору.

Проблеми гуманізації та гуманітаризації професійної підготовки фахівців аграрної галузі досить широко висвітлювались у науковій літературі, зокрема у працях В. Андрущенка, В. Астахової, С. Богомолової, Г. Васяновича, І. Зязюна та ін. Проблема формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів ставала предметом наукових зацікавлень як зарубіжних вчених (Дж. Д. Форд, Л. Е. Райлі, П. А. Коен, К. Пенкей, Дж. Ленг та ін.), так і вітчизняних дослідників (Т. Бутенко, Д. Годлевська, Г. Данченко, С. Козак, В. Куніцина, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, І. Зимня, М. Лісіна, Є. Мелібруда, Л. Петровська, Н. Назаренко та ін.). Вагомою складовою розробки досліджуваної проблеми складають праці з української лінгводидактики. Зокрема, вітчизняні науковці торкалися проблем закономірностей набування мовної компетенції (О. Біляєв, М. Вашуленко, В. Мельничайко, М. Пентиліук, В. Плахотник та ін.), процесу навчання рідної мови (О. Горошкіна, Є. Дмитровський, Т. Донченко, В. Дудников, С. Караман, К. Плиско, Г. Онкович, Т. Симоненко, М. Стельмахович, І. Хом'як та ін.), лінгвометодичних засад навчання студентів-нефілологів (О. Любашенко, О. Митрофанова, К. Мотіна, Л. Паламар, Н. Суворова та ін.).

Водночас результати аналізу науково-педагогічної літератури свідчать, що проблема формування комунікативної компетентності студентів аграрних вишів у процесі вивчення фахової української мови потребує подальшого наукового осмислення і обґрунтування.

Задля досягнення мети дослідження використано *теоретичні* (порівняльний аналіз теоретичних концепцій психології, педагогіки, лінгводидактики та експериментальних досліджень з проблем комунікативної компетентності та навчальної мотивації особистості з метою визначення стану вивчення проблеми, узагальнення досвіду навчання української мови у вищій школі), *емпіричні методи* (анкетування, спостереження за навчальною діяльністю студентів, групові бесіди), а також *методи статистичного аналізу*. Емпіричні дані дослідження були одержані у процесі роботи зі студентами факультету агротехнологій і природокористування Подільського державного аграрно-технічного університету.

Попри те, що одними із ключових професійних компетенцій фахівця з вищою освітою у Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради ЄС [3] названо спілкування рідною та іноземними мовами, соціальні та громадянські навички, культурну обізнаність та самовираження, розвантаження навчальних планів сучасних освітніх програм агроінженерних спеціальностей відбувається передусім за рахунок дисциплін гуманітарного циклу.

Тенденція посилюється актуальністю залучення потужних аграрних підприємств до формування навчальних планів. Потенційні роботодавці бажають отримати за щонайменший проміжок часу фахівців із максимумом практичних умінь, тому максимальну увагу звертають на фахові дисципліни та практичну підготовку студента.

Запропоновані роботодавцями навчальні плани таких освітніх програм, як «Агрономія» чи «Агроінженерія» передбачають значне скорочення обсягу дисциплін гуманітарного спрямування та вилучення навіть тих, котрі містять прикладну складову, як то психологія ділових відносин чи ділова комунікація. Вивчення ж мовних дисциплін – української чи то іноземних мов – мусило набути підкреслено практичного, пристосованого до безпосередньої фахової діяльності характеру. Нинішні тенденції у формуванні навчальних планів агро-інженерних спеціальностей створюють передумови до утворення серйозної прогалини у підготовці фахівця із вищою освітою – недостатньої сформованості уміння репрезентувати себе як фахівця та комунікувати у сфері професійної діяльності.

Уже сьогодні попри те, що навички письмової та усної комунікації є важливою запорукою кар'єрного успіху фахівця аграрного сектору, за результатами анкетування студентів 1-2 курсів факультету агротехнологій і природокористування ПДАТУ провідним мотивом вивчення курсу української мови виявилось не бажання підвищувати рівень комунікативної компетентності задля здійснення творчих професійних зв'язків, а вдале складання екзаменаційної сесії чи одержання диплома, тобто на перший план для нинішнього студента виходить такий зовнішній мотиваційний чинник, як академічна успішність.

Однією із найбільш вагомих причин слабкої навчальної мотивації сучасних українських студентів, зокрема і студентів аграрних вишів, є несприятливі соціально-економічні умови в державі, що породжують невпевненість у власному майбутньому. У студента відсутня впевненість, що академічна успішність стане запорукою подальшого професійного успіху. Варто зауважити, що згадана проблема характерна не лише для української освіти. «Інфляція» вищої освіти – загальносвітова тенденція, пов'язана зі зростанням масовості освіти. У багатьох європейських країнах, у тому числі й Україні, вища освіта вже перетворилася з певного привілею на соціальний стандарт, особливо це стосується міських жителів. Вища освіта нині вважається необхідною (але дедалі більше – недостатньою) умовою отримання в майбутньому кращої роботи та просування вгору щаблями соціальної драбини. В Україні та інших пострадянських державах, де в минулому вища освіта справді була елітною і давала реальні соціальні переваги, подальшому розширенню системи освіти сприяє й інерція суспільної свідомості [4].

Отже, формування позитивної навчальної мотивації до вивчення фахової української мови у студентів нефілологічних вишів передусім передбачає формування і задоволення в процесі вивчення курсу комунікативних, лінгвопізнавальних та інструментальних потреб. Отримані знання обов'язково повинні бути пов'язані з практичним їх застосуванням і, як наслідок – застосуванням у подальшій професійній діяльності.

Сучасний курс фахової української мови має міждисциплінарний характер та безпосередній зв'язок не лише із фаховими дисциплінами, але і з вивченням іноземних мов (академічне письмо як інтеграція у світовий науковий простір), аналізом мовної політики держави та її критичним осмисленням на основі порівняння мовного законодавства різних країн (самостійні дослідні проекти, організація круглих столів за їх результатами). Отож, розширення меж дисципліни вимагає від самого викладача постійного відслідковування не лише розвитку мовознавчої науки, але й соціального, політичного, економічного життя суспільства.

Такі умови сприятимуть витворенню траєкторії навчання студента в межах дисципліни, коли об'єктивна оцінка буде результатом виконання алгоритму роботи, що передбачає як активність безпосередньо на занятті, так

і самостійну, дослідну роботу, а також результати рубіжного контролю. Цьому сприятиме створення в межах курсу довготривалих проектів, виконання яких потребуватиме виконання певних завдань впродовж усього вивчення дисципліни, або ж завдань, які є кроками до досягнення мети.

Вивчення дисциплін гуманітарного циклу – одна з необхідних умов формування й розвитку особистості майбутніх фахівців аграрного сектору, що передбачає диференційоване навчання з урахуванням освітніх потреб, вимагає створення умов для оволодіння матеріалом відповідно до професійного самовизначення, забезпеченого змістом, метою та формами організації навчального процесу. Водночас курс фахової української мови повинен сприйматися студентом аграрного вишу не просто як один із предметів гуманітарного циклу, а як прикладна дисципліна, що допоможе оволодіти необхідними у професії навичками, надаватиме інструменти творення себе самого як майбутнього фахівця та громадянина.

Список використаних джерел:

1. Національна доктрина розвитку освіти : за станом на 1 бер. 2016 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>. – Назва з екрана.
2. Лопушинський І. П. Забезпечення конституційного статусу державної мови у вищій школі України сьогодні як належна перспектива мовленнєвої фахової практики [Електронний ресурс] // Державне управління: теорія і практика: електрон. наук. фах. вид. НАДУ. – 2006. – № 1. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Dutp/2006-1/txts/SOCIALNA/06_lipmfr.pdf. – Назва з екрана.
3. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” : редакція від 18 грудня 2006 р. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975. – Назва з екрана.
4. Глобальні тенденції і проблеми розвитку освіти: наслідки для України : аналітична записка [Електронний ресурс] / Національний інститут стратегічних досліджень при Президентові України ; ред. А.Ю. Іщенко. – Режим доступу: <http://www.niss.gov.ua/articles/1537/>. – Назва з екрана.
5. Ford J. D. Integrating Communication and Engineering Education: A Look at Curricula, Courses, and Support Systems / Julie Dyke Ford, Linda Ann Riley // Journal of Engineering Education. 2003. – No. 1. – P. 325-328.

Олена Ковальчук,
доктор педагогічних наук, професор
Луцький національний технічний університет,
Лілія Потапюк,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Луцький національний технічний університет

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЙНИЙ ВЕКТОР РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ВІТЧИЗНЯНИЙ НАУКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Ключові слова: реформування освіти, децентралізація, управління, школа, українські науковці.

У процесі інтеграції України до європейського та світового освітнього простору національна система шкільної освіти вимагає значної модернізації, що зумовлює необхідність розв'язання низки складних завдань. Згідно з

Національною доктриною розвитку освіти (2002) [6] до них належать, передусім, такі: підвищення якості освіти, здійснення моніторингу ефективності діяльності освітньої системи на національному рівні; децентралізація управління освітою шляхом розширення державно-громадського партнерства у соціальній сфері; структурна перебудова освітньої системи відповідно до потреб забезпечення автономії навчальних закладів; формування готовності вчителів та навчальних закладів до інноваційної діяльності; розвиток ринку освітніх послуг; розширення міжнародного співробітництва, моніторинг та використання інноваційних ідей зарубіжного досвіду у сфері освіти тощо. Серед пріоритетів розвитку освіти в Україні визначено реформування галузі у напрямках децентралізації її управлінських структур та зростання автономності навчальних закладів. На жаль, стратегія автономізації шкіл не набула реального розвитку, доказом чого є невиконання розпорядження Кабінету Міністрів України КМ № 1630-р від 23.12.2009 р. щодо відкриття у територіальних органах Державного казначейства для кожної школи реєстраційного рахунка, тобто надання загальноосвітнім навчальним закладам фінансової автономії. Зважаючи на монополію держави на розпорядження коштами шкіл, ситуація поки що суттєво не змінилася.

Позитивними зрушеннями є прийняття «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» та обговорення проекту Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, які наголошують на необхідності децентралізації управління освітою, перерозподілу функцій і повноважень між центральними та регіональними органами управління освітою, органами місцевого самоврядування і навчальними закладами. Водночас у цих документах визначено такі проблеми, що зумовлюють кризу управління закладами шкільництва: гальмування процесів демократизації управління шкільною освітою та одночасне посилення адміністративного тиску на керівників шкіл за рахунок збільшення бюрократичної звітності, недостатній розвиток органів самоврядування навчальних закладів, недостатнє залучення до управління громадських інституцій, бізнес-кіл та інших користувачів освітніх послуг. Нейтралізація гальмівного впливу надлишкової керованості школою є одним із ключових завдань розвитку системи освіти, зокрема подальшого просування ідей автономії навчального закладу та запровадження засад демократичного врядування в освіті.

Доробок українських науковців, які працюють над різними аспектами реформування європейської середньої освіти, є досить широким і різноплановим. Його складають дослідження Л. Гриневич, О. Локшиної, О. Матвієнко, А. Пуховської, А. Сбруєвої [1; 5; 10; 11] та ін. Окремі аспекти реформування шкільної освіти під впливом соціально-економічних змін розглянуто у дослідженнях українських компаративістів (Г. Єгоров, Н. Лавриченко, Б. Мельниченко [2], А. Сбруєва [11], О. Матвієнко [5]).

Проблеми управління закладами освіти, оцінка ефективності діяльності усіх управлінських структур були в центрі уваги таких українських дослідників, як А. Даниленко, Г. Єльнікова, А. Калініна, А. Паращенко [8; 9] та ін. Окремі роботи вітчизняних науковців присвячено аналізу питань впровадження управлінських змін, що відбуваються під впливом сучасних освітніх реформ. Зокрема, проблеми управління освітніми системами європейських країн висвітлено у дослідженнях Я. Гречки, В. Громова, О. Дяків, О. Карпенко, Ю. Кучер, А. Ляшенко, З. Магдач, Н. Махині та ін.

За останні роки в Україні було зроблено певний прорив у напрямі популяризації знань з освітнього менеджменту (М. Бойченко, А. Даниленко,

Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, І. Лікарчук та ін.). Різні аспекти освітньої політики розглянуто такими вітчизняними дослідниками, як В. Андрущенко, Л. Ващенко, В. Грабовський, І. Осадчий, С. Павлюк, Г. Тодосова та ін.

Актуального у наш час питання автономії торкаються й українські педагоги. Зокрема, С. Дичковський, Є. Демида, М. Карпенко, Н. Колосова, А. Саргасян, Л. Шаповалова піднімають проблему автономії вищих навчальних закладів, а у працях В. Громова та Ю. Шукевича [12] розкрито недоліки централізованого шкільного фінансування.

На необхідність розв'язання цих та інших завдань спрямовані зусилля провідних освітянських та громадських організацій, серед яких важливу роль відіграють Асоціація директорів шкіл України та Асоціація керівників шкіл м. Києва, якими реалізовано низку проектів за підтримки Фонду «Відродження» щодо надання школам автономії.

Для впровадження змін важливо створити наукове підґрунтя, основою якого мають стати порівняльно-педагогічні дослідження перевірених позитивних зарубіжних здобутків. Досвідом виведення закладів середньої освіти на рівень децентралізації багаті країни Західної і Північної Європи, школи яких функціонують на засадах автономного шкільного менеджменту. Децентралізаційні реформи шкільної освіти, що відбулися у цих країнах у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст., привели до зміни пріоритетів розвитку галузі. Про це йдеться у науковому доробку О. Ковальчук [3]. Аргументом на користь впровадження автономного шкільного менеджменту стало те, що децентралізоване прийняття рішень розширює повноваження для батьків та громади, стимулюючи попит і гарантуючи, що школи здатні забезпечити ті соціальні та економічні переваги, які найкраще відображають пріоритети і цінності місцевих громад.

Список використаних джерел:

1. Гриневич Л. М. Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лілія Михайлівна Гриневич. Інститут педагогіки АПН України. - К., 2005. – 239 с.
2. Єгоров Г. С., Лавриченко Н. М., Мельниченко Б. Ф. Тенденції реформування загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу: монографія: у 2 ч. / Інститут педагогіки АПН України / Н. М. Лавриченко (ред.). — Ч. 1. – К. : Педагогічна думка, 2008. — 146 с.
3. Ковальчук О. С. Автономний шкільний менеджмент в країнах Західної і Північної Європи : монографія / О. С. Ковальчук. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2014. – 404 с.
4. Локшина О.І. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Локшина Олена Ігорівна. – К., 2011. – 551 с.
5. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу : монографія / Ольга Василівна Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 382 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
7. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Іванівна Огієнко. – Київ : Б.в., 2009. – 44 с.
8. Освітній менеджмент: навчальний посібник / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

9. Паращенко Л. І. Державне управління розвитком загальної середньої освіти в Україні: методології, стратегії, механізми : монографія / Л. І. Паращенко. - К. : Майстер книг, 2011. - 535 с.

10. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у країнах Західної Європи в другій половині ХХ століття : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Пуховська. – К., 1998. – 41 с.

11. Сбруєва А. А. Аналіз зарубіжних досліджень інноваційних моделей управління навчальним закладом / А. А. Сбруєва, О. Г. Козлова // Гуманітарний вісник – Додаток 1 до Вип.27, Том III (36) – 2011 р. – Тематичний випуск „Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012 – С. 175-185.

12. Шукевич Ю. Школа на шляху до автономії. Нариси про сучасну шкільну освіту / Юрій Шукевич. – Київ, 2011. – 258 с.

Ольга Комар,

викладач кафедри іноземних мов,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: комунікативний підхід, лінгвістична теорія навчання, альтернативна теорія навчання, комунікативна компетентність, когнітивний аспект, поведінковий аспект.

Дослідження теоретичних засад використання комунікативного підходу є однією із головних передумов підготовки майбутніх вчителів іноземної мови до його практичного застосування у професійній діяльності.

Мета – проаналізувати судження науковців щодо процесу впровадження комунікативного підходу до навчання іноземної мови у контексті вищої освіти, скорегувати моделі організації навчальної діяльності та правила добору навчального матеріалу.

Комунікативний підхід до навчання іноземної мови починається з вивчення теорії мови як комунікації. Викладання іноземної мови, перш за все, має на меті розвиток комунікативної компетентності. Д. Хаймс розглядав термін «комунікативна компетентність» як зовсім інший, не відповідаючий лінгвістичній теорії Н. Хомського. Останній же вважав, що лінгвістична теорія пов'язана в першу чергу з постаттю ідеального мовця-слухача в однорідній мовній спільноті, комунікативна компетентність якого не залежить від таких граматично несуттєвих умов, як обмежений обсяг запам'ятовування матеріалу, порушення уваги та інтересу до навчання, і помилок (випадкових або типових) в процесі реального спілкування.

Для Н. Хомського, центральне місце в його лінгвістичній теорії посідала абстрактна здатність мовця будувати граматично правильні структури іноземної мови. Д. Хаймс вважав, що таке трактування лінгвістичної теорії є безрезультатним, тому наголошував на доцільності її розгляду як частини більш загальної теорії, що включає в себе комунікацію та культуру. Тому теорія Д. Хаймса щодо комунікативної компетентності полягає у підтвердженні знань та навичок мовця, необхідних для перебування у мовному співтоваристві. На думку Д. Хаймса, особа, яка розвиває комунікативну компетентність набуває як знання так і навички для

використання мови відповідно до наявних методів навчання, контексту, в якому вони застосовуються, і їх оцінки [3; 54].

Ще одну лінгвістичну теорію комунікативного навчання мови запропонував Холлідей, розглядаючи функції мови на основі текстів, мовних ситуацій. У ряді книг і статей Холлідей розробив потужну теорію функцій мови для тих, хто вивчає англійську мову як свою першу:

1. Інструментальна функція: використовувати мову для того, аби отримати необхідні речі.

2. Регулюючу функцію: за допомогою мови керувати поведінкою інших людей.

3. Інтерактивна функція: за допомогою мови взаємодіяти з іншими людьми.

4. Персональна функція: використовувати мову для вираження особистих почуттів і думок.

5. Евристична функція: за допомогою мови дізнаватися і відкривати для себе щось нове.

6. Уявна функція: за допомогою мови – розвивати уяву.

7. Репрезентативна функція: використовувати мову для передачі інформації [1; 23].

Інші лінгвістичні теорії, спрямовані на розгляд особливостей організації аудиторного заняття, добору методів роботи, розробку завдань на основі комунікативного підходу до навчання англійської мови висвітлили у своїх працях К. Джонсон, У. Літлвуд та Д. Вілкінс.

К. Джонсон і У. Літлвуд розглядали альтернативну теорію навчання як сумісну до комунікативного підходу навчання іноземної мови. Відповідно до цієї теорії, набуття комунікативної компетентності, а саме розвиток навичок говоріння, включає в себе як когнітивний, так і поведінковий аспекти.

Когнітивний аспект передбачає інтерналізацію планів для забезпечення належної реакції (поведінки). Ці плани, в основному, спрямовуються на вивчення системи мови – вони включають в себе граматичні правила, процедури відбору лексики і відповідність соціальним вимогам суспільства. Поведінковий аспект включає в себе автоматизацію цих планів, що має на меті забезпечити їх ефективне використання у режимі реального часу [4; 76].

Ця теорія, стимулює нас до виділення наступних акцентів (цільових рівнів), спрямованих на розвиток комунікативних навичок студентів:

1. Інтегративний та змістовий рівень (мова як засіб вираження).

2. Лінгвістичний та інструментальний рівень (мова як семіотична система і об'єкт навчання).

3. Афективний рівень міжособистісних відносин і поведінки (мова як засіб вираження цінностей і суджень про себе та інших).

4. Рівень індивідуальних потреб у навчанні (корекційне навчання на основі аналізу помилок).

5. Загальний освітній рівень з урахуванням додаткових мовленнєвих показників (навчання мови в межах програми закладу).

Цільові рівні пропонуються у якості загальних цілей, які можна застосувати до будь-якої ситуації навчання. Окремі цілі комунікативного навчання не можуть бути визначені за межами специфічної спрямованості цього рівня, оскільки комунікативний підхід передбачає вивчення мови, організоване для певної цільової аудиторії та на заохочення її певних потреб. Ці потреби можуть стосуватися вивчення читання, письма, аудіювання, кожне з яких може бути зреалізоване використанням комунікативного підходу. Навчальний план або навчальні цілі для конкретного курсу будуть

відображати специфічні аспекти комунікативної компетентності відповідно до рівня кваліфікації та комунікативних потреб тих, хто навчається.

Водночас використання комунікативного підходу до вивчення англійської мови вимагає створення спеціальних моделей навчальних програм, в яких зазначалися б семантико-граматичні категорії та категорії комунікативної функції, що студенти повинні висловити. Діапазон типів вправ і видів діяльності відповідно до комунікативного підходу не обмежений за умови, якщо такі вправи дозволяють студентам досягти комунікативних цілей навчального плану (програми), залучають їх до спілкування і спрямовують на реалізацію таких комунікативних процесів, як обмін інформацією, обговорення змісту питання та інтеракцію [2; 49].

На основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації феноменів «компетентність», «комунікативне навчання», «лінгвістична теорія» уточнюється сутність використовуваних дефініцій в аспекті комунікативного підходу. Комунікативне вивчення іноземної мови краще розглядати як підхід, а не як метод. Незважаючи на його теоретичну послідовність, ми можемо розрізняти мовні рівні та теорії навчання, на рівні проектування і процедури викладу матеріалу маємо більше можливостей для індивідуальної інтерпретації і вибору форм роботи, ніж традиційні підходи. Тому нові моделі вправ, типи навчальних програм та класні заходи можуть отримати більш широке схвалення в майбутньому, даючи комунікативному підходу вивчення мови найвищий статус серед інших навчальних методик та технологій. Ці питання, безсумнівно, вимагають уваги, так як комунікативний напрямок у викладанні англійської мови набуває все більшої популярності у різних освітніх закладах.

Список використаних джерел:

1. Jack C. Richards. Communicative Language Teaching Today. – Cambridge : Cambridge University Press, 2006. – 47 p.
2. Nunan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge : Cambridge University Press, 2005. – 215 p.
3. Hymes, D.H. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Ed. by Bride J.B., Holmes, Janet. Penguin: Harmondsworth, 1971. – 293 p.
4. Littlewood, W.. Communicative Language Teaching. Cambridge University Press: Cambridge, 1981. – 108p.

Тетяна Комісаренко,

викладач кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ АНГЛІЇ

Ключові слова: гендерний підхід, роздільне навчання, спільне навчання, школа для дівчат.

У сучасному світі жінка виконує багато ролей, більшість з яких потребують незалежності, впевненості, сміливості та амбіційності. Але при цьому необхідно зберігати жіночність, зуміти знайти своє призначення, досягнути внутрішньої гармонії та бути корисною для суспільства. Більшість приватних жіночих шкіл Англії ставлять собі за мету дотриматись балансу у

всьому. І варто зазначити, що популярність сучасних шкіл для дівчаток не втрачають своєї актуальності.

Ідея роздільного навчання не нова. Серед прихильників роздільного навчання – лікарі, психологи, генетики, педагоги. Їхній головний аргумент: хлопчики і дівчатка розвиваються по-різному – у них різні інтереси. Тому навчати хлопців краще порізно, враховуючи фізичні можливості, період статевого дозрівання і психологію сприйняття. Дійсно, в біологічному і психологічному розвитку хлопчики відстають від дівчаток на два роки, тому в початковій школі зазвичай гірше навчаються. Успішність дівчаток вища, їх частіше хвалять вчителі – і це може «придушити» у «сильної половини» класу прагнення добре вчитися. Навчаючись разом, хлопчики наслідують та переймають притаманні дівчаткам якості: старанність, прагнення сподобатись, відсутність протестних установок тощо. Іншими словами, цінності чоловічого характеру зникають, природні задатки нівелюються – і хлопчики розвиваються за жіночим типом, засвоюючи жіночий еталон соціальної поведінки. У роздільних класах вони ж навчаються налагоджувати відносини у своєму колективі, не ховаючись за спинами дівчаток, у них виховуються типові чоловічі риси: воля, сміливість, рішучість тощо [1].

Давайте розглянемо переваги навчання в школі для дівчаток:

1. Навчання сконцентровано на особливостях розвитку дівчаток (варто пам'ятати, що дівчатка до 13 років фізично, психологічно та емоційно більш зрілі, ніж хлопчики).

2. У процесі навчання використовуються способи та методи, які пропонують більшу кількість командних завдань, націлених на дію, а не на кінцевий результат.

3. Крім загальних дисциплін, майбутніх леді навчають шити, кувари, хорошим манерам та танцям. Живучи в колективі, дівчатка також вчаться піклуватись один про одного та вести господарство. Такі навички дуже важливі при створенні своєї сім'ї та вихованні дітей.

4. У школярок є можливість спробувати свої сили в сферах діяльності, які традиційно вважаються чоловічими. Наприклад, відчувати себе столяром, автомеханіком, або зіграти чоловічу роль в спектаклі.

5. Дівчатка не соромляться бути смішними, їм не потрібно здаватись кращими, щоб завоювати симпатію протилежної статі. Водночас існує атмосфера здорової конкуренції, учениці змагаються за хороші оцінки та похвалу від учителів.

6. Як правило, всі керівні посади в школі займають жінки, які одночасно є прикладом для наслідування у всьому, починаючи від зовнішнього вигляду і закінчуючи досягненнями в професії та особистому житті.

7. Дівчатка самостверджуються за рахунок себе, а не за рахунок чоловічої половини. У жіночому колективі кожна учениця повинна активно розвивати свої можливості та таланти, щоб досягнути успіху.

8. Школа для дівчат не означає повну відсутність спілкування із хлопчиками. Існують традиції, коли хлопчики та дівчатка відвідують екскурсії, вечірки, спортивні заняття, конкурси разом [3].

Деякі школи для дівчат протягом багатьох років очолюють рейтинги та вважаються одними із найкращих приватних шкіл в Англії. Успішність їхніх випускниць під час здачі екзаменів A-level в середньому на 10% вища в порівнянні з випускницями всіх інших приватних англійських шкіл. Крім того, випускниці жіночих пансіонів нерідко стають відомими особистостями, досягають успіхів в кар'єрі, на політичній арені та в творчості.

Кращими школами Англії, як і раніше, вважаються школи-пансіонати роздільного навчання. Такими, наприклад, є Westminster School, St.Paul 's School, Oxford High School, Abbey School, Eaton College. Для прикладу візьмемо дві відомі школи Англії та проаналізуємо систему навчання в них.

Англійська школа «Dulwich College» знаходиться поряд з Лондоном. У цій школі навчаються хлопчики. Вона – найкраща в країні. Програма навчання передбачає вивчення англійської мови, математики, хімії, географії, історії, біології, інформатики тощо. Викладається також економіка. Особливий наголос робиться на предмет «Бізнес». Якщо ж є суттєва схильність до якогось предмета, можна додатково займатись за програмою вищої школи. Умови для цього є – діють факультативи. У вільний час можна відвідувати басейн, тенісний корт, театр, різні гуртки.

На противагу «Dulwich College» існує школа для дівчат «Herrogate Ladie's College», яка також в числі кращих та найстаріших в країні. Ця школа була заснована в 1893 році. Крім вищеперерахованих шкільних дисциплін, дівчатка вивчають предмет «Дизайн». Обов'язкові заняття в балетній студії, а також уроки гімнастики, практичні заняття з домоводства [4].

Як бачимо, роздільна освіта дозволяє ефективніше готувати підростаюче покоління до дорослого життя. Звичайно, спільне і роздільне навчання має свої переваги та недоліки. Самі педагоги стверджують, що спільне навчання не дозволяє повноцінно вирішувати багато питань. У роздільному навчанні один із істотних мінусів – «тепличі умови» для дівчаток з завищеною самооцінкою. Але в цілому більшість освітян схиляються до того, що роздільне навчання приносить кращий результат, ніж спільне. Проаналізувавши вищеперераховане та роблячи вибір між роздільним навчанням та спільним, важливо враховувати, що будь-яка приватна англійська школа ставить за мету сформувати сильну та ціленаправлену особистість, незалежно від того, дівчинка це чи хлопчик.

Список використаних джерел:

1. Хлопчики плюс/мінус дівчатка: чи є майбутнє роздільного навчання [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://megasite.in.ua>.
2. Школи з окремим навчанням для хлопчиків та дівчаток [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ua.euronews.com/>.
3. Школи для девочек в Великобритании [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.keytosuccess.ru>.
4. Чи варто переходити на роздільне навчання в школах? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://znauka.org.ua>.

Катерина Котеленець,

кандидат соціологічних наук, старший викладач,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ЗАСТОСУВАННЯ ПОПУЛЯЦІЙНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ ЕВАКУЙОВАНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ключові слова: університет, популяція, еволюція університету, евакуація.

Події, які розпочались у сучасному українському суспільстві майже три роки тому, зумовили нові умови функціонування університетів Донецької та Луганської областей. З часу виникнення адміністративних новоутворень (самопроголошених республік) університети почали роботу з однаковими назвами в евакуації та на неконтрольованій українській владі території. Було евакуйовані дев'ять ВНЗ, з них Донецький національний технічний університет переведений до Красноармійська, Донецький національний університет – до Вінниці, Донецький національний університет економіки та торгівлі ім. Туган-Барановського і Донецький юридичний інститут МВС України – до Кривого Рогу, Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля та Луганський державний університет внутрішніх справ – до Северодонецька, Луганський національний аграрний університет – до Харкова, Луганський державний медичний університет – до Рубіжного, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка – до Старобільська. Для цих ВНЗ важливим стають не лише фінансові проблеми, але й побутові, організаційні, моральні; фактично їм довелося розпочинати з початку організацію навчального процесу, скорочувати штатний розпис, ділити науково-педагогічний склад на «своїх» та «чужих», шукати нові джерела фінансування, боротись з «університетами-клонами» за контингент студентів тощо. На сучасному етапі університети кинуті напризволяще: на законодавчому рівні немає, наприклад, антикризової програми або стратегії підтримки таких навчальних закладів. Щоправда, є і такі ВНЗ, які повністю залишились на окупованій території, наприклад, Донецький державний університет управління. Ситуація з навчальними закладами, які залишились на території неконтрольованій українській владі незрозуміла: викладачі ділять між собою керівні посади, місцева влада постійно змінює склад ректорату та обіцяє російські дипломи (спочатку Московських ВНЗ, згодом Ростовських чи Костромських), співробітники працюють за обіди (згодом почались й виплати), сподіваючись на грошові виплати, студенти продовжують безкоштовно відвідувати заняття (ті, хто вирішили залишитись), незрозуміючи ситуації з дипломами тощо.

Зазвичай дослідницька оптика фокусується на кризі університетської освіти (Б. Ридингс [9], Л. Хижняк [3] та ін.), його ідеї або місії в різні епохи суспільного розвитку (Х. Ортега-і-Гассет [12], К. Ясперс [5], Дж. Ньюмен [7] та ін.), або на нормативних аспектах його функціонування (С. Оксамитна [2], М. Зубрицька [1], С. Щудло [4] та ін.), або на комерціалізації університетської освіти (праці О. Грудзинського [6], А. Смоленцевої [10] та ін.) тощо. Дослідження евакуйованого університету, зокрема Донбасу, не знайшли відображення як у вітчизняній, так і в зарубіжній літературі, що зумовлює актуальність обраної проблеми.

Метою дослідження є визначення трансформацій популяційної концепції університету в період евакуації.

Для досягнення поставленої мети, на нашу думку, треба звернутись до популяційної теорії. Концепція популяцій нам корисна тим, що за її допомогою можна охарактеризувати сучасну ситуацію в університетському середовищі. Зупинимося на визначенні В. Радаєва: популяція – це «сукупність фірм, які мають гомогенну організаційну форму, це клас організацій, які відносно схожі з точки зору своєї відповідності мінливому навколишньому середовищу» [8, с. 21-63]. М. Хеннан та Дж. Фрімен вважають, що з точки зору дослідження організації у взаємодії з середовищем, популяцією можна назвати сукупність членів, які прикріплені до організації або ті об'єкти, які вона обслуговує. Вчені погоджуються з визначенням В. Радаєва, що

популяцією можна назвати групу організацій, які мають однакові або схожі ознаки і заглиблюються у проблему, окреслюючи організаційну форму. Вона є шаблоном організаційної дії, яка існує для перетворення сигналів та ресурсів на вході у сигнали та ресурси на виході. Шаблон можна окреслити за декількома ознаками: формальною структурою, моделлю діяльності в організаціях та нормативним порядком. Вони використовуються при виявленні форм і популяцій як об'єктів вивчення. Форма може мати два варіанти розвитку: розростання однієї бюрократії або виникнення безлічі схожих. Учені визначають відбір до популяції, де можуть бути два варіанти. Перший – це рух малої організації до великої, другий – відмирання малої та народження нової великої [11, с. 50].

Таким чином, якщо розглядати університети з точки зору системного підходу з зовнішніми межами, якщо вони задані, то популяція організацій складається з усіх організацій в межах, які мають однакову форму. Якщо ж за межі взяти інститут вищої освіти, до якого входять організації як однієї, так і якоїсь іншої форми, то саме однакові форми будуть складати одну популяцію. Якщо за форму використовувати класифікацію, то один університет може бути членом декількох популяцій. Якщо брати до уваги тільки університети, структуру, діяльність і нормативний характер, то всі ВНЗ однієї країни, які мають статус «університет», становлять популяцію. Таким чином, маємо одну велику популяцію університетів, які конкурують між собою. Але організації мають різне становище в освітньому просторі, розмір та форму, що дає нам підставу зауважити, що всередині великої популяції функціонують популяції нижчого рангу, менші, які мають безліч основ для виокремлення спільних ознак. Проблемою є нечіткі організаційні риси організацій-університетів або їх приналежність до декількох популяцій, які перетинаються між собою або накладаються одна на одну. Така суперечлива ситуація виникає саме в часи ринкової економіки, яка потребує конкурентної боротьби між ВНЗ. Саме конкуренція породжує постійний перехід університетів від однієї до іншої популяції.

У зв'язку з необхідністю адаптуватися сучасному університету до змін у зовнішньому середовищі погіршуються результати, яких він досяг у стабільному середовищі. Невеликі університети, які не пройшли конкуруючий відбір, закриваються; які змогли пройти відбір, залишаються та адаптуються у конкурентному середовищі. Саме адаптивність може розглядатись як результат еволюції університетів. Чим вища конкуренція серед університетів, тим адаптивнішими вони стають. На даному етапі ситуація схожа на природний відбір, який забезпечує конкуренція. М. Хеннан та Дж. Фрімен зауважують, що «конкуренція неминує виникати через те, що для організації необхідний кінцевий результат, а популяції мають необмежену кількість шляхів для цього» [11, с. 51]. Сам процес конкуренції включає в себе: перший етап – попит на ресурси перевищує пропозиції; другий – конкуренти стають дуже схожими; третій – відбір усуває слабких; четвертий – переможені конкуренти диференціюються за територіальною або функціональною ознакою, виникає складний розподіл обов'язків. Наприклад, якщо дві популяції організацій користуються однаковими ресурсами середовища, різняться однією ознакою, то популяція, у якій ця характеристика меншою мірою відповідає обставинам середовища, зникатиме. Конкуренція може бути серед організацій однаковою. Наприклад, найстаріші університети можуть становити небезпеку лише для молодших університетів (середніх організацій), для малих – майже ні. Саме збільшення таких університетів, як, наприклад, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, має більше шансів для виживання, ніж будь-який університет, розташований у

віддаленому містечку. М. Хеннан та Дж. Фрімен дають цікаву класифікацію організацій в теорії ніш. Першою великою групою є організації спеціалістів. Вони функціонують у стійкому та визначеному середовищі, живуть за рахунок максимального використання середовища. Вони живуть в неокресленому, невизначеному середовищі, задовольняються низьким рівнем використання середовища, але гарантують цим свою безпеку. Мають або багато ресурсів, або постійно зберігають надлишкову потужність [11, с. 64].

До конфлікту на Донбасі популяційна модель надавала змогу окреслювати головні критерії виникнення конкурентної боротьби між університетами регіону, закріплювати за ними право включатись в широку (найвищу) популяцію «університет». Вона діяла як каталізатор для розуміння розташування університетів в регіональному освітньому просторі вищої освіти. Наразі модель потребує удосконалення, тому що регіон, як і університети, розділились на два фронти, тому університетська ніша залишається одна на два університети (Наприклад, ЛНУ імені Тараса Шевченка у м. Старобільськ і його «клон» у м. Луганськ), що ускладнює роботу інституційного призначення університету, яке полягає у відтворенні освітніх, культурних та інноваційних цінностей.

Таким чином, по-перше, виникає два конкурентних поля на одній географічній території, тобто українські університети конкурують не тільки між собою, але й з навчальними закладами так названих «республік». По-друге, зовнішнє середовище, яке і без того було мінливе, стає непередбачуваним, що ускладнює стратегічне планування функціонування університету. По-третє, критерії конкурентоспроможності змінились, наприклад, додалися фінансові критерії, територіальна приналежність тощо. По-четверте, виживання університетів під загрозою через те, що регіон не зможе утримувати університет, він перестане мати чіткі кордони, що призведе до переходу університету в іншу регіональну нішу, або до ліквідації будь-яких ніш в своєму регіоні. По-п'яте, можливим виходом з кризи може бути укрупнення популяційної ніші, наприклад, шляхом створення консорціуму університетів Донбасу.

Список використаних джерел:

1. Ідея університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис, 2002. – 304 с.
2. Оксамитна С. Новітня доба української освіти / Світлана Оксамитна, Сергій Стукало // Українське суспільство. Двадцять років незалежності. Соціологічний моніторинг : У 2-х т. Том 1. Аналітичні матеріали / За ред. д.е.н. В. Ворони, д.с.н. М. Шульги. – К.: Інститут соціології НАН України, 2011. – С. 444–457.
3. Хижняк А. М. Університетська освіта : навч. посіб. / А. М. Хижняк. – Х. : Магістр, 2010. – 192 с.
4. Щудло С. А. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / Світлана Щудло. – Х. ; Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.
5. Ясперс К. Ідея університету / К. Ясперс // Ідея університету : антологія. – Л., 2002. – С. 109–165.
6. Грудзинский А. О. Университет как предпринимательская организация / А. О. Грудзинский // Социол. исслед. – 2003. – № 4. – С. 113–121.
7. Ньюмен Дж. Идея университета; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. - Минск : БГУ, 2006. - 208 с.
8. Радаев В. Современные экономико-социологические концепции рынка / В. Радаев // Анализ рынков в современной экономической социологии : сборник : [пер. с англ.]. – М., 2007. – С. 21–63.
9. Ридингс Б. Университет в руинах : науч. изд. / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М. : Издат. дом. Гос. ун-та : Высш. шк. экономики, 2010. – 304 с.

10. Смоленцева А. Ю. Организационный подход в изучении проблем ВУЗа / А. Ю. Смоленцева // Социол. исслед. – 1999. – № 6. – С. 83–88.
11. Хэннан М. Популяционная экология организаций / М. Хэннан, Дж. Фримен ; [пер. Г. Б. Юдина] // Экон. социология. – 2013. – № 2 (14). – С. 42–73
12. Ortega-Gasset J. Mission of the University Foundations of Higher Education [Electronic resource] / Jose Ortega-Gasset, Howard Lee Nostrand. – Transaction Publishers, 1992. – Access mode: http://books.google.com.ua/books?id=PxLNd6_ktKgC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false. – The title screen. – Date of treatment: 08.04.10.

Інесса Краснокутська,
кандидат фізико-математичних наук,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
Олександр Краснокутський,
викладач-експерт ІТ академії компанії SoftServe

СТВОРЕННЯ ВЧИТЕЛЬСЬКИХ БЛОГІВ

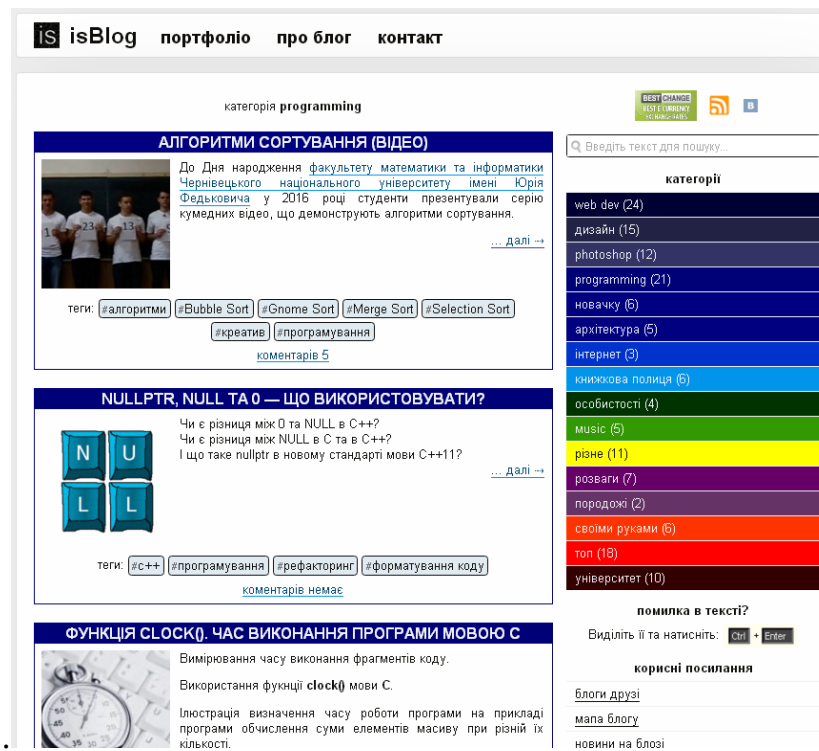
Ключові слова: блог, мультимедія, вчитель, інформація.

Блог на сьогоднішній день займає першість серед сайтів, які спеціалізуються з публікації нової інформації. Основною специфікою ведення блогу є розміщення матеріалів у хронологічному порядку. Спеціалісти різних галузей використовують власні блоги для популяризації їх діяльності. Не становлять виключення і вчителі шкіл та викладачі університетів. Фіналісти регіональних та всеукраїнських вчительських конкурсів часто представляють перед журі свої блоги.

Учителі можуть на блозі публікувати інформацію зі свого курсу - уточнювати, що повинні зробити учні, надавати рекомендації щодо домашньої роботи чи посилання на онлайн-ресурси або щодня підбивати підсумки матеріалу, пройденого в класі. Таке застосування має безліч переваг [1]:

- Учні можуть швидко надолужити пропущені завдання.
- Учитель може використати блог як ресурс дистанційного навчання.
- Блог служить коротким змістом курсу, до якого можуть звертатися майбутні студенти або нові вчителі.
- Блогінг може також використовуватися для запису класних екскурсій і для створення електронного огляду студентського життя.

Досліджено класифікацію блогів за наступними критеріями: за автором, за наявністю мультимедіа, за змістом, за технічною основою. Зроблено огляд способів створення блогів: розробка всієї інфраструктури блогу власноруч за допомогою програмування, використання напівготових рішень (CMS та платформ, які дозволяють створювати блог у режимі конструктора) чи спеціалізованих веб-сервісів. Методика продемонстрована для студентів напрямку «середня освіта» (англійська філологія) у межах курсу інформатики. Проведено аналіз та моніторинг підвищення якості освітнього процесу на основі емпіричного дослідження із використанням власного блогу



1).

<http://isblog.com.ua> (рис. 1. isBlog – авторський онлайн-ресурс).

Дослідження виконано в межах проекту QUAERE – забезпечення якості освіти в Україні.

Список використаних джерел:

1. Домашня робота для вчителя [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://svbor.blogspot.com/2008/09/blog-post_05.html

Алла Красуля,
кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОСЛІДНИКА В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Ключові слова: академічне письмо, академічна культура, дослідник, іноземна мова, англійська мова, компетенції, компетентності.

Наукова комунікація сьогодення не обмежується національними, інституційними та навіть дисциплінарними межами. Уміння писати наукові тексти є ключовим по відношенню до решти дослідницьких компетенцій. Курс на зарубіжні публікації, прийнятий як керівництво до дії адміністрацією освітніх і наукових установ України, торкнувся буквально усіх представників академічного середовища у процесі євроінтеграції.

У контексті розгляду вищезазначеної теми доцільним вбачаємо виокремити наступні тези. По-перше, публікації досліджень українською мовою в ізоляції від решти світу сильно знижує престиж вітчизняної науки на

міжнародній арені. Отже, потрібно взяти заходів, щоб ці дослідження ширше публікувалися англійською мовою у світових наукових виданнях. По-друге, якість українських наукових текстів у цілому, й публікацій у наукових журналах зокрема, залишає бажати кращого, отже доцільно підвищити вимоги до тих та інших. І нарешті, у професійній підготовці наукових фахівців існує значна прогалина, яку варто заповнити за рахунок впровадження курсів «Академічного письма» (Academic Writing) у навчальний процес.

Зарубіжними та вітчизняними вченими опубліковано низку праць, які дозволяють дослідити сутність терміну «академічне письмо» та проаналізувати ефективність існуючих методів навчання англійській мові для академічних цілей (І. Короткіна [1], Н. В. Муқан [3], S. Bailey [4], R. E. Hamel [5], K. Nyland [6], С. В. Norris). Проте, у межах державної освітньої політики наразі практично відсутні ґрунтовні праці, в яких пропонується стратегія формування у науковця-дослідника професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій, а саме лінгвістичної, соціолінгвістичної та прагматичної для забезпечення ефективного спілкування в академічному середовищі.

Навчальний курс «Академічне письмо» доречний для використання як у формальній освіті, так і в системі інформальної та неформальної освіти. Він є корисним для широкого кола користувачів: студентів, магістрантів, майбутніх докторів філософії, слухачів закладів підвищення кваліфікації, науково-педагогічних працівників – для всіх, хто прагне навчитися писати академічний текст англійською мовою. Курс академічного письма англійською мовою допоможе всім українським науковцям покращити навички проведення досліджень і повідомлення про їхні результати й здобутки, особливо на міжнародному рівні, оскільки в наші дні наукове середовище є міжнародним. Вітчизняні науковці зможуть успішніше брати участь у академічних заходах (включаючи лекції, семінари та конференції), ефективніше спілкуватися з колегами, публікувати наукові статті вищої якості в кращих виданнях. Принагідно зазначимо, що понад 75% статей із соціальних та гуманітарних наук написано англійською мовою та, відповідно, понад 90% – з природничих наук [3]. Найпрестижніші та найбільш цитовані журнали видані англійською мовою.

Відповідаючи на запитання, чи достатньо вільно володіти англійською мовою, щоб бути частиною академічної спільноти, доречно навести таку цитату: «Численні студенти та академічне товариство по всьому світу повинні зараз вільно оволодіти умовностями академічних дискурсів англійською мовою, щоб зрозуміти їхні дисципліни, зробити свою кар'єру або успішно продовжувати своє навчання» [4, с. 24]. Окрім того, уміння писати успішні проектні пропозиції особливо важливе для отримання доступу до європейського фінансування, зокрема програми Horizon 2020, до якої долучилася Україна.

Метою вивчення навчальної дисципліни «Академічне письмо» є формування у дослідника професійно-орієнтованої комунікативної мовної компетенції, яка сприятиме проведенню наукових досліджень та є основною для написання дисертації та подання результатів досліджень іноземною мовою як в усній, так і в письмовій формі.

Компетентності, які повинні бути сформовані або розвинуті у процесі вивчення курсу, умовно розподілимо на три групи, а саме:

1. Інтегральні компетентності:

– навички критичного аналізу, оцінки й синтезу нових/складних ідей;

– лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності;

– здатність до саморозвитку й самовдосконалення протягом життя.

2. Фахові компетентності:

– знання у галузі професійної/наукової етики і готовність до її дотримання;

– навички критичного аналізу, об'єктивної оцінки та інтерпретації досліджень у вітчизняній та зарубіжній науці, а також синтезу нових ідей та науково-грамотного формулювання перспектив подальших досліджень у відповідній галузі наук.

3. Загальні компетентності дослідника:

– володіння професійними мовнокомунікативними вміннями діалогового спілкування англійською мовою з широкою науковою спільнотою, зокрема у межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища, у процесі презентації матеріалів і результатів наукового дослідження у вигляді статей, доповідей, мультимедійних і стендових презентацій відповідно до вимог і стандартів професійного співтовариства;

– навички операційної обробки наукових текстів різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування, редагування, перекладу та ін.);

– навички моделювання зв'язних наукових текстів різних жанрів (а саме, вміння створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники, згідно з вимогами наукового стилю, у тому числі з використанням інформаційних технологій);

– навички управління освітніми/науковими проектами та/або складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень;

– навички письма, аудіювання, читання й говоріння англійською мовою;

– вміння розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну тематику, у тому числі вести дискусії за фахом;

– вміння вільно спілкуватися з носіями мови, проявляти у процесі спілкування повагу до різноманітності та полікультурності учасників діалогу/полілогу;

– вміння чітко, детально висловлювати свою думку з певної проблеми, наводячи аргументи «за» і «проти», демонструючи в процесі спілкування розуміння особливостей культур і традицій інших країн і народів.

Наприкінці зауважимо, що вирішення проблеми академічної грамотності та міжнародної спроможності українських наукових текстів залежить від взаємодії представників системи освіти, науки і наукових видань. Важливо, що ця взаємодія має бути міждисциплінарною й залучати керівників освітніх програм усіх рівнів, учених, чиї праці вже успішно публікуються за кордоном, редакторів наукових видань. Безумовно, це нелегкий шлях, але є усі підстави вважати, що процес консолідації вже розпочався.

Проаналізувавши стан проблеми дослідження формування академічної культури майбутнього дослідника в теорії і практиці діяльності вищих навчальних закладів зарубіжних країн, можемо зробити висновок, що поява курсу «Академічне письмо» в навчальних планах вітчизняних університетів – ознака змін, які відбуваються в українській освіті та науковому просторі. Зауважимо, що, як правило, ця навчальна програма взагалі не співвідноситься з концепцією розвитку вітчизняної вищої освіти, а розглядається як одна із допоміжних дисциплін, які фігурують під загальною

назвою «англійська мова». Маємо сподівання, що згодом курс «Академічне письмо» буде належати до числа дисциплін, які складають концептуальне ядро навчального плану університету та буде присвячений проблемам і перспективам освіти в цілому, а не тільки тонкощам викладання конкретного предмета. Наше подальше дослідження має на меті: по-перше, сформулювати концепцію академічного письма англійською мовою як дисципліни професійного циклу; по-друге, поділитися своїми практичними міркуваннями з викладання цієї дисципліни.

Список використаних джерел:

1. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учеб. пособие для вузов / И. Б. Короткина. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 295 с.
2. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова – К.; Таксон, 2016. – 234 с.
3. Навчальний посібник. Частина 2 / Н.В. Мукач; Л.П. Балацька, М.В. Гаврилюк, О.Л. Гасько, М.І. Запотічна, Т.Б. Когут, Л.В. Лінник-Паммер, З.Т. Магдач, О.В. Мукач, І.В. Сопронюк, Г.В. Яремко. За ред. Н.В. Мукач. – Львів: Видавництво Національного університету Львівська політехніка, 2007. – 304 с.
4. Bailey S. Academic writing for international studies of business: Taylor and Fransis Group, 3rd ed. – 2011. – 314 p.
5. Hamel R.E. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. AILA Review – 2007. – 20 p.
6. Hyland K. English for academic purposes: an advanced resource book. London and New York: Routledge, 2006. – 359 p.

Katerina Krutiyy,

Doctor of Pedagogy, Professor,
National Pedagogical University of Ternopil

BUILDING A CULTURE OF ENGINEERING THINKING OPPORTUNITIES STREAM-EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Key words: culture, STREAM-education, pre-schoolers, engineering thinking

We all are living in a highly technological society; engineering and technologies have great importance in it. Technologies facilitate our lives, yesterday's things that took away a lot of time or even were impossible can be done now momentarily. But technologies have a downside - sometimes they go out of human control and can cause man-made disasters. Now, the culture of enginery use is gradually becoming an important part of the overall human culture, so children from an early age are taught to use safely different equipment. It is not about specific industry professionals, each of us should have such knowledge, because engineering equipment can be found in every home and security (and sometimes life) of many people often depends on it proper usage. Therefore, everyone should master the basics of engineering knowledge, have developed culture of engineering thinking, and even be a little inventor and researcher. Let us propose a working definition of the term "culture of engineering thinking": it is the ability to use own knowledge independently and relatively freely in the processing of natural materials, energy and information in order to obtain new knowledge about something that is unique in the world and can appear only during engineering creative activities. The culture of engineering

thinking is, also, a measure of adequateness of its contents to requirements and standards of creative solving of engineering problems. On the one hand, the "engineer" profession is the most demanded one, engineers not only develop and improve technical devices, but also use them in their work, engineers are now required in almost all spheres of human activities. We know how to bring up artists, dancers, singers, how teach to play various musical instruments; there are many corresponding learning groups and clubs for children of all ages. On the other hand, the question is how to educate an engineer? How should attention be paid to reveal such talent? And when does child's interest in technologies appear? When can we say that a future engineer is growing? There are more questions than answers. And there are not many groups today that have the goal to introduce children to the world of engineering and technologies. Unfortunately, the theory of inventive task solving proposed by G.S. Altshuller, an engineer, inventor, science fiction writer, remains out of sight of teachers for a long time. It proposes how to develop methods for engineering problem solving, to study of technical system patterns, to determinate and use laws, patterns and trends of technical system development. Future professionals need thorough and comprehensive training, knowledge from different fields - science, technology, engineering and mathematics. Recognizing the need for such training of future professionals, we must also outline the next problem: who can prepare such specialists? It is sad to admit, but we must accept that games that can develop productive and creative thinking of preschool children, can encourage them to produce fundamentally new ideas and solutions are nearly absent. Games that appeared in the late twentieth century - the beginning of XXI century cannot solve this problem also: LEGO constructors, Rubik's cube, games of Boris Nikitin, V. Voskobovycha and so on. The answer to the question "How to educate engineers and scientists who work in natural sciences?" can be given with new approaches to education - STEM, STEAM, STREAM. Let us discuss in detail what they mean, what the difference between them, and for what children ages they are proposed. STEM = Science, Technology, Engineering, Mathematics, the name is made as acronym these words. STEAM = Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics. STREAM = Science, Technology, Reading + Writing, Engineering, Arts and Mathematics. Considering the increased desire of elderly preschool children to generalize and their interest in the future, a wide range of topics belonging to different branches of natural knowledge is proposed.

The central part of this partial program for development of preschoolers' cognitive abilities "STREAM-education or paths in the Universe" (supervisor - prof. K. Krutiy) is the approach to a child as a gifted person, i.e. one that chooses own actions and decisions independently, reaches a higher level of cognitive development than peers, acts reasonably and in a balanced manner in unusual situations, aware of own responsibility to themselves, his/her group and the society for his/her activities. The proposed program solves the holistic social and scientific problem - development of gifted kindness - through holistic socio-psychological designing of linked-in-chain models - types of interactions between teacher and pupils, which ensures progressive spiritual and creative growth of both adults and children. A set of sensory, intellectual and creative abilities acts as a basis for development of cognitive abilities of each child in the program. The proposed integrated approach to implementation of STREAM-education of preschoolers differs significantly from the traditional complex thematic approach to educational content distribution. Thus, children examine a studied object or phenomenon not in isolation but in conjunction with other objects, phenomena, events. This helps to establish causal relationships between them, to integrate educational lines united by a single theme. The research results of modern

scholars (N. Gavrish, I Kondrat, K. Krutiy and others) show that interpenetration and systematization of children's knowledge, formation of coherent and multidimensional picture of the world, development of cognitive skills, flexible thinking, skills and abilities take place easily under the integrated approach [1]. Thus, interdisciplinary relations can become the means to integrate acquired knowledge, skills and abilities. The defining characteristic of the integrated approach embedded in the "STREAM-education or paths in the Universe" methodology is its personal orientation when a person, his/her holistic nature become the ultimate goal of integrative education. Given the identified educational areas, we can conclude: STREAM-education can be used with a preschool and primary school children; STEAM-education can be used in middle and high school; STEM-education can be used in professional and higher education. Why so? The researchers (N. Bekhtereva, M. Bezrukikh, A. Semenovich, T. Chernyhovska etc.) emphasize the uneven brain maturing of preschool age children. Therefore, a child can clearly manifest those or other abilities, for example, in painting, music, dance, mathematics, etc, but this does not mean that the child has a real talent in a particular field and adults should immediately develop child's abilities in this direction. Nothing specific about abilities can be said to the end of child's brain development! Attention should also be paid to an unscientific approach of many teachers (about 78% of them according to our data) as for so-called gender gap that supposedly affects mathematical abilities. According to the study conducted at the Missouri University, 70% of girls are more successful in math and exact sciences than boys. Results of standardized tests, evaluations and PISA data were taken into account. But in adulthood, math professions are really chosen mainly by men: learning in nurse and primary schools affects mostly on such girls' choice – women-teachers, who are themselves "afraid" of mathematics, subconsciously teach girls of cautious attitude to mathematics and often cannot tell girls interestingly about things uninteresting for themselves. It is, therefore, necessary to give children opportunities to try themselves in various fields –to be singers, actors, dancers, musicians, scientists, inventors - but to monitor closely what each child likes the most, what he/she do better, what gives him/her the most satisfaction, what he/she do alone.

Visual-figurative thinking associated with perceptions of situations and changing them is dominant in the elderly preschool age. It is implemented with transformation of perceived images into images- concepts, further changes, transformation and synthesis of subject matters of different ideas that forms reality reflection in a figurative and conceptual form. An important feature of visual-figurative thinking is creation of unusual, "incredible" combinations of objects and their properties, as psychologists say that this kind of thinking is closely linked with creative imagination. Complex images and concepts reveal and reflect theoretical, core properties and relations of the objective reality. The roles of the STREAM-education components for real world understanding can defined as the next: Science, Technology, Engineering, Mathematics form an integral scientific worldview; Reading + Writing help to process texts (their deeper understanding), to train hand to writing; develop abilities to work with information, to analyze, to organize, to categorize, to draw conclusions; develop abilities to speak with others speaking the same language; Arts allows children to move from object viewing to its understanding, helps to impress, to amaze, to use emotions, to create images clear for children, to enhance visual-figurative thinking. It should be noted that the next tasks can become steps for world cognition by preschool children under STREAM-education: creation of an object's emotional image using art, music, dance, literature; mutual complementation

and comparison of experiences, intensification of children own experience; movement from an emotional image to scientific one. Is it possible to reject at least one component of STREAM-education? We have to ensure the right to choose for a child, and for this he/she needs to try different knowledge areas to decide him/herself what he/she likes more, what he/she really want to do in his/her adult life. But can a person like things that he/she did not try or does not know? So it is the most important not to impose anything for children by force, in spite "I would not, cannot, will not," then the results will be the best, because children will be confident in their own abilities, feel that they are respected, listened.

True discoveries never can be done, the culture of engineering thinking never can be developed without imagination, scientific creativity and courage, self-confidence, independence, determination, the ability to prove own ideas. The benefits of STREAM-education of elderly preschool children as a condition of development of engineering thinking culture are: learning of themes, not separate objects, children can see relations between sciences, education becomes reality systemic; use of knowledge in everyday life; critical thinking and ability to solve tasks; supporting of self-confidence; communication and teamwork; creative and innovative approaches to design and design activities; preparation for technological innovation in life.

References:

1. Кіндрат І. Р. Інтеграційні засади побудови освітнього процесу в сучасному дошкільному закладі // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2012. — № 22 (257). — Ч. II. — С. 114-120.

Катерина Кузан,

аспірант, Інститут педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

ТЮТОРСТВО У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ключові слова: тьютор, тьюторство, міждисциплінарна освіта, підготовка студентів, наукове дослідження, міждисциплінарне дослідження

Сучасна вища освіта націлена на пошук ефективних концепцій та механізмів розвитку особистісно-орієнтованої траєкторії підготовки фахівців, що дасть можливість людині, реалізуючи індивідуальні інтереси, принести користь суспільству. Перспективним у даному контексті може бути запровадження у вищу школу тьюторської системи взаємодії суб'єктів навчання у процесі підготовки до проведення наукових досліджень.

У світовому просторі, де інформація є широкодоступною, викладач університету та студент відрізняються не можливістю доступу до джерел інформації, а перш за все, досвідом у здійсненні наукової діяльності. У цьому контексті роль тьютора у вищому навчальному закладі набуває нових якісних характеристик.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найкращим способом реалізації принципу «освіти, спрямованої на студента», є тьюторство. На розв'язання проблем, пов'язаних із впровадженням тьюторства, спрямовували свої розвідки багато зарубіжних і вітчизняних вчених (Є. Аксер, А. Бойко, О. Гончар, Н. Дем'яненко, Ю. Держане, Л. Калініченко, Т. Ковальова М. Мур, Ю. Турчанінова та ін.). Незважаючи на значну кількість публікацій з цієї проблематики, малодослідженим

залишається питання щодо важливості діяльності тьютора у підготовці студентів до здійснення наукових досліджень.

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування ролі тьютора у процесі підготовки студентів до проведення міждисциплінарних досліджень.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні завдання: по-перше, розкрити зміст поняття «тьютор» у системі міждисциплінарної підготовки фахівців, опираючись на досвід європейських країн; по-друге, охарактеризувати специфіку роботи і функції тьютора; по-третє, визначити роль тьютора у процесі підготовки студентів до здійснення міждисциплінарних досліджень.

Задля реалізації мети і завдань дослідження використано метод поняттєво-категоріального аналізу на основі теоретичного опрацювання літератури.

Вивчення проблеми дозволяє зробити висновки, що поняття «тьюторство» і «тьютор» не є новими у сучасній світовій і вітчизняній освіті. Більшість науковців трактують поняття «тьюторство» як технологію індивідуалізації освітнього процесу [1]. Беручи свій початок у середньовічних університетах, дана система на сьогодні є провідною у британській вищій освіті, досить успішно розвивається у США і європейських країнах (Німеччині, Франції, Польщі). Елементи тьюторської системи практикувалися у навчальному процесі багатьох ВНЗ України.

Термін «тьютор» (з лат. *tutorem* – наставник, опікун) вперше згадується у джерелах з 1580 року, у значенні «старший, який має опікувати студента на заняттях» [2]. У сучасній педагогіці тьютор – це особа, яка супроводжує, підтримує процес самоосвіти, індивідуальний освітній пошук, яка здійснює підтримку розробки та реалізації індивідуальних освітніх проектів і програм [3].

Що стосується міждисциплінарної освіти, яка широко розвинена у Польщі, система тьюторства перенесена таким чином, що від оксфордської системи збереглася лише ідеологія. Це зумовлено специфікою даної форми підготовки фахівців та освітньою політикою країни. Зокрема, в рамках Міждисциплінарних індивідуальних гуманітарних (суспільних) студій, функції тьютора зводяться до встановлення партнерських стосунків зі студентом та скерування останнього на розвиток його пізнавальних, пошукових і дослідницьких здібностей. Забезпечується право студента на вільний вибір тьютора, а наставник повинен підтримувати постійний зв'язок з підопічним, допомогти йому сформулювати індивідуальний навчальний план, здійснювати консультації та надавати підтримку студентові у написанні наукових праць або у роботі над дослідницькими проектами [4].

Професор Варшавського університету, основоположник міждисциплінарних студій у Польщі Єжи Аксер визначає такі ролі тьютора:

1) Тьютор як дизайнер (*designer*) – формує індивідуальну траєкторію навчання студента;

2) Тьютор як помічник (*facilitator*), допомагає студентові усвідомити його помилки і досягнення.

3) Тьютор як радник (*adviser*) і консультант – надає всебічну допомогу студенту як у навчанні, так і позанавчальній діяльності.

4) Тьютор як менеджер (*manager*) – контролює перебіг навчального процесу [4].

Усі ці ролі можуть бути поєднанні у діяльності однієї людини. Таким чином, можна зробити висновок, що позиція тьютора пов'язана із особливостями організації системи міждисциплінарної освіти, і більшою мірою стосується дидактичного процесу, ніж підготовки студентів до

здійснення міждисциплінарних досліджень, хоча одним із завдань тьютора є включати студентів у різні види діяльності такі, як проектна та дослідницька, а також залучати до виконання наукових робіт, участі у наукових дискусіях. У даному контексті додатково роль тьютора можна окреслити як «*writing tutor*», тобто той, хто допомагає у написанні наукових робіт та здійсненні досліджень.

Завдання тьютора у цій ролі полягатимуть у формуванні здатності студента до критичного мислення, створенні ситуацій постійного пошуку, забезпеченні свободи обміну думками на засадах рівноправного партнерства. Досить ефективною у підготовці студентів до здійснення наукових досліджень може бути організація занять, наприклад, *academic writing* як для студентів-початківців, так і для студентів старших курсів.

Отже, тьюторство є чудовим способом модернізації вищої освіти, що сприятиме забезпеченню автентичного зв'язку досліджень з навчанням. Проектуючи на українське поле вищої школи кращий досвід лідерів світової освіти, варто усвідомити особливості культури тьюторства у підготовці студентів до здійснення міждисциплінарних наукових досліджень.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на більш детальне вивчення феномена тьюторства у процесі підготовки до міждисциплінарних досліджень, а також на узагальнення і розробку комплексу методів і прийомів у здійсненні міждисциплінарної освіти.

Список використаних джерел:

1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / Алла Бойко. // Педагогічні науки. Збірник наукових праць. – Полтава. – 2011. – с. 4–10.
2. Соколова Е. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования [Електронний ресурс] / Е. И. Соколова // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 4. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=2171>.
3. Каленіченко Л. І. Тьютор як новий вид викладача у системі вищої освіти [Електронний ресурс] / Л. І. Каленіченко // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. - 2010. - № 1. - С. 298-304. - Режим доступу до ресурсу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnuvs_2010_1_43
4. Projekt systemowy Strategia wprowadzania i oceny międzyobszarowych studiów i badań w uczelniach w kontekście reform szkolnictwa w Polsce [Електронний ресурс]. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://miedzyobszarowosc.al.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2016/07/Zadanie-7.pdf>.

Yuliana Lavrysh,

PhD in Education, Associate Professor,
NTUU “Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic University”

THE INCORPORATION OF SOFT SKILLS INTO ENGINEERING EDUCATION

Key words: soft skills, hard skills, employability skills, ESP, communicative approach.

The shift of modern society from industrial into informative as well as the implementation of new alternative educational technologies foster the advance of up-to-date educational tendencies with a view to training highly qualified specialists. In this context, the development of modern evaluation criteria and

methods should be created in order to assess volume, system and quality of the university education system according to society's needs.

Employers consider necessary for students to demonstrate high level of soft skills as well as the hard skills (knowledge and skills in their technical field). Soft skills are distinguished to be the most essential for the global job market now.

This time demand can be accomplished by a competent and proper training of soft skills. Despite of the soft skills importance, they are considered to be non-academic to be taught while a separate subject. Since the soft skills imply communication, their training should be provided through the communication as well. And in relation to globalization and international cooperation, we can state that English language knowledge is crucial to achieve the career promotion or to be successful. The effective communication in the fields of science and technology should be conducted in both the native and English languages in different discourses. We consider the classes of English language are the most suitable to introduce soft skills to students. This fact is submitted by the current shift in modern technical specialists' mode of training from industry oriented to communicative and informative one.

The article aims at (1) clarifying the characteristics of soft skills in the context of integration into higher educational institutions and (2) specifying the process of combining the soft skills and the English Language teaching at technical university.

Extensive studying have been carried out in the effort to determine and explain the nature of soft skills. According to the study conducted in the framework of Workforce Connection USAID project "Key soft skills that foster youth workforce success" [1], the soft skills are related to a broad set of skills, competencies, behaviors, attitudes and personal qualities that allow employees to appropriately operate and perform in their environment, achieve goals and organize people. These skills are widely applicable and complement other skills such as technical, vocational and academic skills.

Based on the obtained research findings, five critical soft skills have been identified and chosen to be implemented in universities: social skills, communicative skills, high-order thinking skills, positive self-concept and self-control. Each of the mentioned skills includes some sub-skills.

Social skills assist to interact well with other people. They comprise such sub-skills as: leadership, respecting attitude, resolving conflicts. These skills are important to facilitate employment, performance and company success. Communication skills imply specific workplace oral, non-verbal and listening communication skills in different context with different people. As communicative skills acquisition is included in all universities curricula it may seem that the majority of graduates are good at communication. But in fact they lack of presenting skills in order to present clearly and confidently to the audience. High-order skills consists of problem solving, critical thinking, and decision making skills [2]. It also holds the ability to apply knowledge creatively, innovatively and analytically. These skills are much required by employers as they relate to success in work performance.

In 2015 the World Bank Group (WBG) conducted the research with a view to determining the skills demanded by Ukrainian employers and to discuss how educational institutions can invest into the development of professional skills [3]. The experts of the World Bank Group concluded that Ukrainian employers require advanced soft skills (cognitive and socio-emotional) and technical skills. In line with the high demand for socio-emotional skills of employers, the analysis shows that in Ukraine, people who are creative, proactive, perseverant, confident, responsible, adaptable, and emotionally stable are rewarded with higher wages,

higher occupational status, or more active participation in the labor market. Whereas, the system of formal education is outdated and it does not respond to fast-changing modern labor market demands. The possible way out is to create a better worker's skills development policy that will contribute to the productivity of Ukrainian economy.

With this in mind, we as tertiary education providers clearly understand that in order to follow the recommendations, relevant educational measures should be taken: assessment of existing training programs for their validity according to occupational standards, incorporation of soft skills training into learning standards and curricula, creating job training programs with the vocational mentoring in addition to technical training, maintenance of partnership with industrial organization to provide career awareness opportunities.

Having regards to the above, it is obvious that universities should take their ownership of students' preparation to meet future professional challenges. The first step should be done in the frame work of soft skills development as it will impact today's students' personality who will start their careers soon and cannot wait for global changes. Experts on the issue suggest some models of integrating the soft skills into formal vocation learning. It can be achieved on the basis of stand alone subject model, embedded model, and creating support programs [4]. Stand alone subject model implies the developing of soft skills through one specific course or subject that was thoroughly planned for this objective. At National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic University" there are the following courses as Foreign Language for Specific Purposes, Philosophy, Research Managements and Presentation, Intellectual Data Analysis, Management of Organizations, Sociology, Entrepreneurship ect. The number of credits is counted depending on the curriculum and program standards. This model does not require much planning or assessment changes as the courses itself comprise learning activities aimed at the soft skills development. However, it does not provide students with integration of soft skills and professional knowledge in the major discipline.

On the contrary, embedded model means soft skills teaching implementation across the curriculum. It extends students possibilities as they are able to master soft skills through variety of learning activities which are suggested while the course: discussions, questioning, presentations, simulations and role plays, projects creation, web quests etc. The learning objectives of these courses include the soft skills outcomes as an integral part of the whole course program. However the implementation of this model requires appropriate methodological preparation as the teaching strategies should be student-centered and a lecturer should be ready to apply active learning strategies, problem-based learning, cooperative learning and e-learning methods. And the assessment of students' progress should incorporate criteria of soft skills evaluation as well as knowledge of the core discipline [5].

It is out of ESP teachers duties to introduce global changes over the universities curricula or educational standards. However we can initiate small but helpful changes while our classes. We have determined the cluster of soft skills which can be successfully developed at ESP classes: skills of oral and written communication, listening skills, critical thinking, decision making, problem solving, presentation skills, team work and leadership, cultural awareness, negotiating skills, self-organization and self-control skills. With a view to developing oral communicative skills, at our classes we apply all strategies of communicative approach of English language learning, cooperative learning, and problem-based strategies as well.

Students are engaged into role games, interviews, conferences, group discussions, project creation etc. In order to develop written communication skills students prepare job application documents, professional portfolio, professional research and literature reviewing, problem based essays.

Following are some approaches we apply to develop such soft skills as teamwork, courtesy, commitment and responsibility. We allow our students to track their progress themselves. Students get checklists to monitor their tests progress. When students are aware of clear evaluation criteria and monitoring principles, they can operate their progress. It develops responsibility and commitment to attend classes.

Soft skills competences are useful in real life and match, in particular, labor market needs. Poor language skills as well as soft skills are a serious obstacle to seizing professional opportunities. Language learning outcomes must support employability, mobility and personal growth. Therefore, universities play a vital role to create knowledgeable and skilful society. The providers of tertiary education should be competent to contribute to the development of future graduates.

References:

1. Lippman, L., Ryberg, R., Carney, R. and Moore, K. (2015) Work Force Connections: Key “Soft Skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields. Retrieved from: http://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2015/06/2015_24AWFCSoftSkillsExecSum.pdf

2. Berglund, A., Heintz, F. (2014) Integrating Soft Skills into Engineering Education for Increased Student Throughput and more Professional Engineers. *Paper presented at the conference “Pedagogiska Inspirations konferens”, Linköping University, Sweden, December 17.* Retrieved from: https://www.lth.se/fileadmin/lth/genombrottet/konferens2014/11_Berglund_Heintz.pdf

3. Carpio, X.(2015) Skills for a modern Ukraine WBG. Retrieved from: http://www.ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.11.17_Skills_for_Modern_Ukraine/WB%20EN%2012%20pt.pdf

4. Catelly, Y.M. (2010) Raising Stakeholders’ Awareness of the Need for Soft Skills in the Tertiary Engineering Education Curriculum. *Synergy 6(1): 41-56.* Retrieved from: <http://synergy.ase.ro/issues/2010-vol6-no1/07-raising-stakeholders-awareness-of-the-need-for-soft-skills-in-the-tertiary-engineering-education-curriculum.pdf>

5. Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S., and Lawton, R. (2012). *Pedagogy For Employability. York, UK: Higher Education Academy: 58p.* Retrieved from: http://oro.open.ac.uk/30792/1/Pedagogy_for_employability_170212_1724.pdf

Ірина Литовченко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЧИННИКИ СПРИЯННЯ СОЦІАЛЬНОМУ ПАРТНЕРСТВУ МІЖ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ ТА ПРОМИСЛОВІСТЮ: АМЕРИКАНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Ключові слова: соціальне партнерство, професійна компетентність.

В умовах глобалізації та інформатизації суспільства важливого значення для нашої країни набуває соціальне партнерство між вищою освітою та промисловою галуззю, яке сприяє економічному зростанню країни, інноваційному розвитку суспільства, вирішенню складних соціальних проблем. У цьому контексті заслуговує на увагу вивчення прогресивного досвіду Сполучених Штатів Америки, де співпраця університетів з промисловим сектором має тривалу історію та досягла значних результатів.

Соціальне партнерство в освіті є визнаним фактором ефективного розвитку різних галузей освіти, особливо професійної освіти, яке слід розуміти як взаємодію освітніх закладів з асоційованими суб'єктами економічного життя та сфери праці з метою підвищення ефективності професійної освіти та задоволення попиту на вміння й компетенції робочої сили [1].

Угоди між бізнесовими структурами, урядовими установами, добровільними асоціаціями та коледжами можуть бути дуже різними, оскільки всі ці види організацій мають різну специфіку. За результатами загальнонаціонального дослідження, здійсненого Офісом освітніх послуг для дорослих (Office of Adult Learning Services), соціальне партнерство між бізнесом і освітою набуло поширення по всій країні. До нього залучено всі види коледжів, від Гарвардського університету до П'ємонтського технічного коледжу (Piedmont Technical College) в Південній Кароліні, всі види організацій, від Monsanto Textiles Company до Catholic Diocese of Corpus Christi. Навчальні програми охоплюють широке коло тем, від лікування виразкової хвороби до управління фінансами, вивчення комп'ютерних програм та розмовної французької. Навчання своїх працівників зазвичай оплачують організації [2]. Більшість програм, які реалізуються в режимі соціального партнерства, присвячені комерційній діяльності, менеджменту, інженерії, технічним, комп'ютерним наукам, фінансам, бухгалтерському обліку [3]. Вони обирають партнерство з вищими освітніми закладами, оскільки останні мають необхідне матеріальне та методичне забезпечення, знання й досвід, необхідні для навчання працівників господарської сфери, а тому у компаній немає необхідності наймати штатний персонал тренерів та облаштовувати матеріальну базу для навчання в корпорації.

Відділення неперервної освіти у традиційних університетах обслуговують усі сектори бізнесу та промисловості. Дослідження, здійснене Дональдом Гассельтайном (Donald Hasseltine) [4] показує, які бізнесові сфери найбільше залучені до соціального партнерства із закладами вищої освіти. Серед лідерів науковець називає галузі виробництва, охорони здоров'я, інформаційних технологій. Також значна кількість корпоративних програм, які пропонують традиційні університети, призначені для сфер фінансів,

комунальних послуг, державного управління, оборонної галузі, агробізнесу, консалтингових фірм, гірничої промисловості, промислових конгломератів, видавничої справи.

Учені визначають різні сприятливі для формування й розвитку такого партнерства чинники. Серед них Д. Гасселтайн [4] виокремлює: талановитий викладацький склад, розробка курикулумів, викладання курсів для бізнесових структур, маркетинг, чітко розроблений процес навчання, попередні бізнесові зв'язки між навчальним закладом та корпорацією, розроблена процедура оцінювання корпоративних навчальних програм із наступним відстеженням їхньої ефективності, відданість справі партнерства, залучення управлінців найвищого рівня, сприяння з боку органів влади на федеральному рівні та рівні штату.

Керівники підприємств та викладачі вищих навчальних закладів визначають такі ключові позиції, які сприяють реалізації успішних партнерських відносин між бізнесом і освітою [6]:

1. Керівництво університету відіграє ключову роль у такому партнерстві. Ректори університетів повинні зробити партнерство стратегічним пріоритетом діяльності закладу й постійно доносити цю ідею до усієї академічної спільноти.

2. Довготривале стратегічне партнерство та гнучкість у роботі забезпечують найбільшу ефективність, зосереджують творчі можливості й таланти університету на створенні майбутніх інноваційних продуктів, які промисловість може випустити на ринок і які принесуть користь суспільству протягом п'яти-десяти років.

3. Розвиток стратегії починається із спільного бачення. Керівники найвищого рівня та експерти університетів разом повинні окреслити ключові питання й основні проблеми наукових досліджень, які мають першочергове значення для обох.

4. Відповідальні посади повинні займати люди, здатні вийти за межі звичної практики. Оскільки саме люди визначають успіх чи провал партнерства, керувати ним повинні лише ті, які здатні будувати й підтримувати партнерські відносини та мають розуміння обох культур, які необхідно об'єднати співпрацею.

5. Не слід зосереджувати надмірну увагу питанням інтелектуальної власності. Коли університети не виявляють достатньої гнучкості в їх вирішенні, компанії прагнуть припинити партнерство.

6. Слід дотримуватися міждисциплінарного підходу до дослідження й навчання. Інновації все більше залежать від спроможності фахівців освітньої та промислової галузей співпрацювати, поєднуючи в роботі знання з різних дисциплін, таких як, наприклад, технології, проектування, інженерія тощо.

7. Не варто надавати занадто великого значення визначенню результатів стратегічного партнерства. Найбільш плідне партнерство приносить результати не відразу й будується на довірі.

8. Необхідне переосмислення ролі університетів дослідницького типу як такої, що виходить за межі лише викладання й наукових досліджень і полягає у розв'язанні ключових соціальних проблем та сприянні економічному розвитку суспільства.

Проте, незважаючи на широке використання соціального партнерства між бізнесом і освітою, існують певні проблеми й перешкоди до встановлення зв'язків між цими двома галузями. За словами науковців [8, с. 11], корпорації та університети не є природними партнерами з огляду на відмінність їх культур та місії. Основна мета компаній – отримання прибутків та примноження капіталу своїх акціонерів. Місія університетів традиційно

полягає в розвитку нових знань та освіті й вихованні наступних поколінь. Серед основних чинників, які заважають університетам співпрацювати з компаніями, вчені [2; 4], називають брак часу на розробку навчальних програм, брак кваліфікованих викладачів, складнощі в узгодженні розкладу занять із режимом роботи працівників компанії, відсутність стимулювання викладачів та їх небажання брати участь у співпраці з бізнесом, відсутність належної маркетингової стратегії, відсутність підтримки всередині університету, відсутність належної матеріальної бази для корпоративного навчання, конкуренція з боку інших освітніх провайдерів, невміння надавати навчальні послуги на робочому місці в компанії, фінансові обмеження. Серед несприятливих зовнішніх чинників університети називають негативне ставлення керівництва корпорацій, слабку координацію з боку органів влади, як на федеральному рівні, так і на рівні штатів. Компанії також вимагають від університетів розвитку професійних компетентностей, задоволення особистих освітніх потреб працівників, готовності до викладання за межами навчального закладу, бажання використовувати дистанційне навчання, до чого освітні заклади не завжди готові.

Однак, незважаючи на можливі проблемні аспекти соціального партнерства між вищою освітою та бізнесом, його користь для корпорацій та навчальних закладів, а також для суспільства в цілому не викликає сумнівів. Дослідження 424 компаній з найвищим темпом розвитку показало, що компанії, які мають партнерські відносини з університетами, отримують на 59 % річних доходів від кожного працівника більше, ніж компанії, які не мають такого партнерства [7].

Список використаних джерел:

1. Огієнко О. І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія / Олена Іванівна Огієнко. – Суми: ПВП «Еллада-S», 2008. – 444 с.
2. Alsanian C. B. Partnerships for training: Putting principles into action/ C. B. Alsanian. In Powers D. R., Powers M., Betz F., Alsanian C. B. (Eds.), Higher education in partnership with industry. – San Francisco: Jossey Bass, 1988. – P. 243–258.
3. Bedar S. Corporate universities – for better or worse? / S. Bedar // Engineers Australia. – 1999. – October. – P. 70.
4. Hasseltine D. A. The role of universities in corporate contract training and development: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education / Donald Hasseltine. – University of Virginia, 2000. – 168 p.
5. Higher education in partnership with industry / [Powers D. R., Powers M. F., Betz F., Alsanian C. B.]. — San Francisco: Jossey-Bass, 1988. — xxv, 367 p.
6. Making industry-university partnerships work: Lessons from successful collaborations / [G. Edmondson [et al.]. — Science Business Innovation Board AISBL, 2012. — 51 p.
7. Valentine P. F. Partnership Vacuum Threatens Netplex Dominance / P. F. Valentine [Electronic resource]. – 1997. – Accessed at: <https://washingtontechnology.com/Articles/1997/04/10/Partnership-Vacuum-Threatens-Netplex-Dominance.aspx>
8. Working Together, Creating Knowledge: The University-Industry Research Collaboration Initiative / [N. Hasselmo [et al.]. — [Electronic resource]. – 2001. – Accessed at: http://www.bhef.com/sites/g/files/g829556/f/report_2001_working_together.pdf

СХИЛЬНІСТЬ ДО ВГАДУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ВІДПОВІДІ НА ЗАПИТАННЯ ТЕСТУ: ҐЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Ключові слова: ґендерні відмінності, угадування, c -DIF.

При використанні тестових завдань з кількома варіантами відповідей можна очікувати на різні стратегії поведінки учасників: одні пропускають питання, на які не мають впевненої правильної відповіді, інші намагаються випадково або логічно обґрунтовано цю відповідь вгадати. Особливо до вгадування спонукають ситуації, коли за неправильну відповідь не передбачено ніяких штрафних санкцій. Часто така стратегія ризику приводить до успіху. Чи однаково цю стратегію використовують представники різної статі? Численні емпіричні дослідження показують, що у багатьох ситуаціях чоловіки більш схильні до ризику, ніж жінки. Під час тестування хлопці частіше намагаються вгадати відповідь, тоді як дівчата частіше пропускають питання, на яке не мають відповіді [1]. Проте така поведінка спостерігається не завжди. Іноколи схильність до вгадування не пов'язується виключно із ризиком, якщо не йдеться про «сліпе» вгадування. Успіху у виборі правильної відповіді може досягати той, хто має краще сформовані навички вирішення проблемних завдань, вміє логічно та креативно мислити. Це, як правило, особи з високим рівнем здібностей. До стратегії ж «сліпого» вгадування вдаються частіше особи з низьким рівнем здібностей, які є серед представників обох статей.

Врахувати ефект від угадування можна у рамках трипараметричної моделі сучасної теорії тестів, коли ймовірність правильної відповіді особи з рівнем підготовки θ на j -те запитання має такий вигляд:

$$P_j(\theta) = c_j + \frac{(1 - c_j)}{1 + \exp(-D \cdot d_j(\theta - \delta_j))}, \text{ де } c_j - \text{ параметр псевдо угадування,}$$

який найчастіше трактується як ймовірність вгадати правильну відповідь, δ_j – складність завдання, d_j – його роздільна здатність [2]. Характеристична функція такого завдання при $\theta \rightarrow -\infty$ має границю c_j , тобто графік функції має горизонтальну асимптоту $p = c_j$ (рис. 1). Це означає, що навіть погано підготовлені учасники тестування мають не нижчу за параметр угадування c_j ймовірність вірно відповісти на питання. Уведення параметра угадування зменшує інформативність та роздільну здатність завдання навіть у точці $\theta = \delta_j$, де ці характеристики мали максимум у одно- чи двопараметричній моделях. Тут параметр c_j розглядається як характеристика угадування незалежно від стратегії, що до цього приводить.

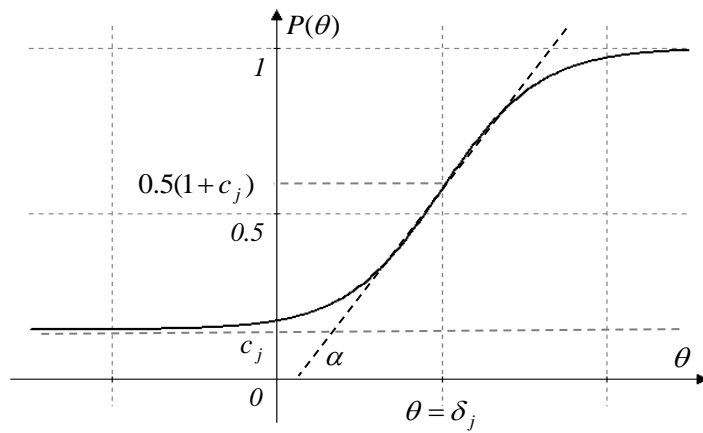


Рис. 1.

Часто групові відмінності між учасниками тестування (за ознакою статі, соціального статусу, походження тощо) можуть призводити до суттєвих відмінностей у оцінках. Якщо ці відмінності не зумовлені основним вимірюваним конструктом, то говорять про упереджене оцінювання однієї із груп (анг. *bias*). У більшості випадків для виявлення завдань, що можуть містити *bias*, використовують процедуру диференційованого функціонування завдання (Differential Item Functioning – DIF). Вважається, що DIF «відбувається тоді, коли екзаменовані з різних груп (референтної та фокусної), які мають однакові рівні вимірюваного конструкту, показують різні ймовірності успіху» [3]. DIF є необхідною, але недостатньою умовою *bias*. DIF може бути рівномірним або нерівномірним залежно від того, чи є взаємодія між членством у групі та рівнем підготовки. Рівномірне DIF існує, коли такої взаємодії нема, тобто шанси на правильну відповідь для груп відрізняються на одну й ту ж величину для усіх рівнів підготовки. Як альтернатива, нерівномірне DIF присутнє, коли така взаємодія проявляється. У кінці 80-х років минулого століття було розроблено багато різних статистичних методів для виявлення DIF, серед яких є засновані на використанні моделей сучасної теорії тестів IRT. Наприклад, Thissen D., Steinberg L. та Wainer H. (1988) запропонували використовувати тест відношення правдоподібності для перевірки гіпотези про рівність параметрів двох моделей: розширеної моделі, у якій параметри досліджуваного завдання вважаються різними для двох груп, та спрощеної моделі, у якій вважається, що параметри завдання однакові для обох груп (повна назва методу Item Response Theory Likelihood Ratio Test або IRT-LR). Традиційно рівномірне DIF зумовлене суттєвою різницею між значеннями параметра складності δ для різних груп, нерівномірне – коли відрізняються параметри роздільної здатності d (часто разом з δ). Якщо ж суттєво відрізняються параметри c , то можна стверджувати, що таке *c*-DIF характеризує підвищену схильність до вгадування для однієї з досліджуваних груп. Отже, саме *c*-DIF аналіз може бути корисним підходом для оцінки ґендерних відмінностей у схильності до вгадування.

Для вивчення переважних стратегій поведінки українських хлопців та дівчат використовувались дані міжнародного дослідження TIMSS [4], у якому в 2011 році взяли участь 3378 восьмикласників (серед них, 49% хлопців та 51% дівчат). На фоні загальної незначної переваги дівчат над хлопцями (469 балів проти 465 з математики та 480 балів проти 474 з природничих наук), українські дівчата були слабшими за українських хлопців (478 балів проти 481 з математики та 499 балів проти 503 з природничих наук), хоча ця різниця у цілому не виявилася статистично значущою. Чи означає це, що

дівчата гірше вчаться, чи, можливо, це є відображенням їхньої нерішучості та небажання ризикувати?

Для початку було проаналізовано відсоток пропусків у матрицях відповідей хлопців та дівчат на усі 227 завдань (математика та природничі науки разом) з вибором однієї правильної відповіді з чотирьох запропонованих варіантів. Пропущені завдання у базі TIMSS кодувались у два способи: ті, що були пропущені (код 9), якщо після цих завдань зустрічалась хоча б одна відповідь, та ті, що не були досягнуті (код 6). У матрицях відповідей дівчат пропусків було 2% (1.7% з кодом 9 та 0.3% з кодом 6), тоді як у хлопців – 3% (2.2% з кодом 9 та 0.8% з кодом 6). Принаймні один пропуск у профілях своїх відповідей допустили 28.9% дівчат, тоді як серед хлопців таких 37.1%. Отже, українські хлопці частіше, ніж дівчата пропускали завдання у разі відсутності правильної відповіді, можливо, з надією повернутись.

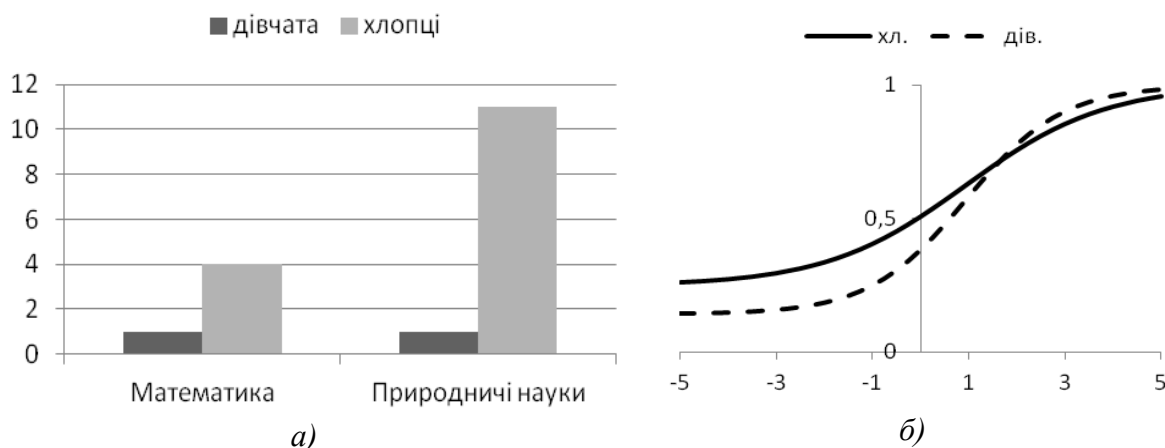


Рис. 2.

Для дослідження c-DIF використовувалась програма IRTLRFIDIF v.2.0 (Thissen D., 2001), яка реалізує порівняння спрощеної та розширеної моделей для кожного параметра за методом IRT-LR [5]. Гіпотеза про те, що параметри завдання в обох групах (хлопці – референтна група, дівчата – фокусна) однакові, приймається, якщо значення відповідної статистики G^2 не перевищує 3.84 (найменше критичне значення розподілу χ^2 з одним ступенем волі при рівні значущості $\alpha = 0.05$). Це означає, що завдання не має прояву DIF і функціонує в обох групах неупереджено. Якщо G^2 більше за 3.84 при порівнянні, наприклад, параметра c, то одна з груп має суттєво вищі шанси отримати правильну відповідь за рахунок угадування. У групі українських учасників було виявлено 17 завдань, які мають незначне c-DIF. Лише 2 завдання (по одному з математики та природничих наук) вказують на більшу схильність дівчат до вгадування. Хлопці вгадували зі значною перевагою 4 завдання з математики та 11 завдань з природничих наук (рис. 2, а). На рис. 2, б) зображено характеристичні криві для одного завдання з математики, для якого параметр c у групі хлопців статистично значимо більший за відповідний параметр у групі дівчат (при $G^2 = 8.5$). Очікувано, що вгадування тут суттєво збільшує шанси на правильну відповідь для хлопців саме з низьким рівнем підготовки.

Отже, можна припустити, що нижчі ніж у хлопців показники українських восьмикласниць, зумовлені їхньою нерішучістю та сумлінністю. Вони менше пропускали завдання, витрачаючи час на обмірковування, і не

намагалися вгадати правильну відповідь. Хлопці здобули перевагу за рахунок слабо підготовлених, які ризикували відповідати навмання.

Список використаних джерел:

1. Świst K. Sex differences in guessing and item omission / Świst K., Skórska P., Koniewski M., Jasińska-Maciażek A. // Edukacja, 3(134). – 2015. – pp. 48-62.
2. Ayala R.J. The Theory and Practice of Item Response Theory / Rafael J. de Ayala. – New York, London: The Guilford Press, 2009. – 448 p.
3. Camilli G. Test fairness / Gregory Camilli / In R. Brennan (Ed.), Educational measurement. – Westport, CT: ACE/ Praeger series on higher education, 2006. – pp. 221-256.
4. <http://timssandpirls.bc.edu/>
5. Thissen D. IRTLRDIF v.2.0b: Software for the computation of the statistics involved in item response theory likelihood-ratio tests for differential item functioning. – 2001. – Режим доступу: <http://www.unc.edu/~dthissen/dl.html>.

Олена Локшина,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України

ЄВРОПЕІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: європеїзація освіти, Україна, Європейський Союз, глобалізація.

Європейський вектор розвитку України розглядався як пріоритетний з часу проголошення незалежності у 1991 р, перетворившись на безальтернативний після політичних подій зими 2013-2014 років. Угода про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014) остаточно задекларувала спільні для ЄС та України цінності й важливість дедалі тіснішого зближення позицій, включно з освітою. У Главі 23 Угоди «Освіта, навчання та молодь» вказується на потребі активізації співробітництва у галузі освіти, що передбачає гармонізацію ключових параметрів української освіти з європейськими, інтенсифікацію її інтеграції в європейській освітній простір [7]. Зазначене актуалізує дослідження проблеми європеїзації освіти у розрізі сутності, вимірів, форм, механізмів.

Проблемі європеїзації присвячено дослідження таких українських науковців, як В. Баштанник, І. Грицяк, Д. Міхель, О. Оржель, В. Пелагеша, А. Прокопенко, Н. Рудік, О. Рудік, І. Шумляєва та ін., які аналізують зазначений феномен в аспектах термінології, динаміки його розгортання в кордонах ЄС та поза його межами з посиланням на провідних зарубіжних учених у цій царині – Р. Ладреха (Robert Ladrech), Т. Бьорцель (Tanja A. Börzel) і Т. Ріссе (Thomas Risse), Й. Ольсена (Johan P. Olsen), К. Нілла (Christoph Knill) і Д. Лемкула (Dirk Lehmkuhl) та ін. [1, 4, 5, 6].

Проблема європеїзації освіти є предметом дослідження зарубіжних учених Н. Алексіадоу (Nafsika Alexiadou), С. Грек (Sotiria Grek) і М. Лоуна (Martin Lawn), Б. Робера (Benedicte Robert), М. ля Роса (Marco La Rosa) та ін. [8, 11, 12].

Європейська та світова інтеграція в освіті розкривається, зокрема, у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні

(2016) авторства колективу вчених Національної академії педагогічних наук України за заг. ред. В. Кременя [2, с. 164-172].

У дослідженні використано загальнонаукові та конкретно-наукові методи. Серед загальнонаукових застосовувалися теоретичні методи – аналіз, синтез, узагальнення, пояснення, які уможливили проаналізувати явище європеїзації освіти за специфічними ознаками, узагальнити виокремлені характеристики, запропонувати пояснення щодо її місця та ролі у європейському просторі. Як конкретно-науковий метод було застосовано порівняння, що забезпечило зіставлення феномена європеїзації освіти в кордонах ЄС та в Україні з метою віднаходження загального.

В результаті проведеного дослідження з'ясовано, що дослідники трактують європеїзацію, як процес формування, поширення та інституціоналізації формальних та неформальних правил, процедур, парадигм політики, стилів, способів дії, спільних переконань і норм, які спершу були визначені та затверджені під час прийняття рішень в ЄС, а згодом інкорпоровані в логіку внутрішніх дискурсів, особливих рис, політичних структур та напрямів державної політики держав-членів (А. Прокопенко, О. Рудік, В. Баштанник, І. Шумляєва, Н. Рудік, 2010) [6].

Д.О. Міхель, провівши порівняльний аналіз поглядів зарубіжних учених на сутність європеїзації, констатує певну варіативність [1, 22]. Зокрема, якщо Р. Ладрех трактує зазначений феномен як «поступовий процес переорієнтації напряму та формату політик до того рівня, коли політична та економічна динаміка ЄС стає частиною організаційної логіки національної політики та її розроблення» [9], розглядаючи його у проекції впливу інтеграційних процесів, керованих ЄС, на національний рівень, то, наприклад, К. Радаеллі (2000) пише про європеїзацію як «сукупність процесів, завдяки яким політична, соціальна і економічна динаміка ЄС стає частиною логіки внутрішнього дискурсу, ідентичності, політичних структур і державних політик» [10], акцентуючи проекцію національного рівня та горизонтального взаємовпливу.

Проблема європеїзації освіти ґрунтовно досліджується у працях С. Грек і М. Лоуна (2012), які розкривають розгортання європеїзації освіти, починаючи з 1950-х років, та характеризують її сутність з позиції багатовимірності, що охоплює:

- створення нового простору діяльності, мислення, політик засобами мереж, асоціацій, структур в кордонах ЄС, посилення ролі національних акторів у конструюванні цього простору через взаємопроникнення політичних ідей, знань, даних та практик;
- формування спільної політики або освітнього простору як результату загального регулювання з боку ЄС засобом відкритого методу координації;
- європеїзаційний вплив поза межами ЄС в умовах діяльності міжнародних організацій та глобалізації [8, с. 8-9].

Вчені підкреслюють, що хоча європеїзація є процесом формування ЄС, процесом, який безпосередньо або опосередковано має відношення до цього політичного утворення, водночас, вона є процесом, який виходить за кордони ЄС в рамках глобалізації та має вплив поза його межами.

М. ля Роса, конкретизуючи зазначений вплив, структурує його у дві групи:

- прямий (у форматі політик), який включає запровадження програм, стандартів; інструментів (для вимірювання рівня їх опанування), аналогічних до тих, які реалізуються в ЄС;
- непрямий (агенти): вплив інституцій, студентів, викладачів, неурядових структур та кращих практик з ЄС на колеги з поза його меж; мобільність та обміни [12, с. 45].

Інструментами європеїзації в кордонах ЄС називаються: встановлення спільних цілей (стратегічні документи) для досягнення, а також запровадження інструментів для вимірювання успіхів в цьому процесі (benchmarks, індикатори, стандарти) з метою гармонізації освітніх систем.

Стратегічною рамкою, яка європеїзує освітні політики у державах-членах ЄС є програма «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020).

Важливу роль у гармонізації середньої освіти відіграє «Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» (EFKCLL, 2008). На цьому рівні європеїзація орієнтована на запровадження компетентнісно-базованих стандартів освіти з метою формування ключових компетентностей молодих громадян ЄС та стандартизованого оцінювання навчальних досягнень учнів.

Інструментами європеїзації професійної освіти і навчання є Європейська кредитна система для професійної освіти і навчання (ECVET), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF), Європейське оцінювання якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET), які сприяють формуванню єдиного європейського простору професійної освіти.

З метою європеїзації вищої освіти запроваджуються такі інструменти, як Європейська система трансферу оцінок (ECTS) та Додаток до диплому (DS). Стандартизації вищої освіти продовжує сприяти Болонський процес.

Здійснений аналіз засвідчує, що в Україні на рівні шкільної освіти європеїзація стартувала з прийняття компетентнісно-орієнтованих Державних стандартів початкової загальної освіти та базової і повної загальної середньої освіти. Концепція МОН України «Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи» (2016) є орієнтиром для подальшої синхронізації розвитку української середньої освіти з європейською на засадах ключових компетентностей [3].

Національна рамка кваліфікацій (2011) кореспондується з Європейською рамкою кваліфікацій, що покликано гармонізувати професійні і освітні стандарти професійно-технічної освіти з конкретних робітничих професій відповідно до вимог ринку праці в умовах європейської інтеграції та глобалізації.

Освітня політика у вищій освіті вибудовується у напрямі розроблення стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти з урахуванням Болонської декларації, Національної рамки кваліфікацій, Стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015).

У 2015 р. Україна стала асоційованим членом Рамкової програми ЄС з досліджень та інновацій «Горизонт 2020», яка покликана гармонізувати розвиток науки в Україні з наукою в ЄС. Партнерство з представниками країн-членів ЄС у проведенні досліджень забезпечує окрім прямого впливу, також і непрямий в рамках співпраці науковців та наукових структур.

Отже, європеїзація справляє прямий та непрямий впливи на розвиток освіти в Україні, який проявляється у форматі гармонізації з країнами ЄС ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти. Перспективними орієнтирами є оптимізація моделей управління та фінансування з урахуванням тенденції децентралізації в Європі, розбудова державно-громадсько-приватного партнерства; подальша трансформація змісту освіти на компетентнісні засади та розроблення валідних вимірників оцінювання набуття молоддю компетентностей; наближення освіти до потреб суспільства, а професійної – ринку праці.

Список використаних джерел:

1. Міхель Д.О. Визначення поняття процесу «європеїзація» та його вплив на сучасне суспільство // Політологія. Наукові праці. Випуск 150. Том 162, 2011. – С. 22-25.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. — Київ : Педагогічна думка, 2016. — 448 с.
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. – Міністерство освіти і науки України, 2016. – 34 с.
4. Оржель О. Європейська інтеграція та європеїзація: тотожність та відмінність (2010). – [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02\(9\)/11ooyetv.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2011/2011_02(9)/11ooyetv.pdf)
5. Пеллагеша Н.Є. Українська національна ідентичність: шляхи європеїзації // Стратегічні пріоритети, № 3 (8), 2008. – С. 60-67.
6. Процес європеїзації та його особливості в посткомуністичних країнах Центральної та Східної Європи : наук. розробка / авт. кол. : Л.Л. Прокопенко, О.М. Рудік, В.В. Баштанник та ін. – К. : НАДУ, 2010. – 36 с.
7. Угода про асоціацію між Україною, з однією сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої (2014). – http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/984_011/page11?text=%EE%F1%E2%B3%F2
8. Grek S., Lawn M. Europeanizing Education: governing a new policy space. – Oxford, Symposium Books Ltd., 2012. – 172 p.
9. Ladrech R. Europeanization and Political Parties: Towards a Framework for Analysis. Keele European Parties Research Unit (KEPRU) Working Paper 7, 2001. – <https://www.keele.ac.uk/media/keeleuniversity/group/kepru/KEPRU%20WP%207.pdf>
10. Radaelli C.M. Whither Europeanization? Concept stretching and substantive change. – European Integration online Papers (EIoP) Vol. 4 (2000) N° 8. – <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2000-008.pdf>.
11. Robert B. The Europeanization of education Policies: a research agenda. Review Essay // European Educational Research Journal, Volume 9, Number 4, 2010. – P. 519-524.
12. Rosa M. La. EU: Education policies and third countries. Civilian power or just foreign policy? MA in European Studies. May 2014, Lund University. – 79 p.

Joanna Madalińska-Michalak,
Dr. hab., Professor,
University of Warsaw

POLICY AND EDUCATIONAL RESEARCH IN IMPROVING TEACHER EDUCATION

Keywords: teacher education, teacher quality, educational reforms, educational research and policy, Poland

In this paper the attention is paid to the recent, most important changes in the system of education, and especially in the area of teacher education in Poland. In the centre of the presented considerations is the issue of the quality of teachers' work and the quality of education. The problem of improving the quality of teachers' education is a key subject in the current debate on the directions of

educational policy in the European Union. It is one of the main goals of the process of reforming education systems in European countries.

In the paper I stress out that we should narrow the gap between research, policy and practice in order to improve the quality of teaching and learning at all levels of education. A particular attention should be paid on an analysis of how teachers actually learn and improve their practice. Narrowing the gap between research, policy and practice demands that we rethink our research priorities and practices, as well as the ways in which we develop and implement policy.

Teacher education in Poland – context

Since the 1990s, Polish education system have been undergoing extensive reforms that strive for constant change and improvement. The rapidly changing context of the education system in Poland over the last 25 years has brought about significant changes in the legislation, which has become the basis for introducing important reforms in the system of school education and in teacher education as well.

The new basic principles of the Polish school system were established by the School Education Act of 7 September 1991 (with further amendments). The 1999 Education Reform Act on Implementation of the Education System Reform (with further amendments) introduced a new structure for the Polish school system. In light of the existing law, higher education in Poland forms a separate system and is based on the Higher Education Act of 12 September 1990 (uniform text published in the Journal of Laws of the Republic of Poland of 1990, No 65 pos. 385). Higher education is a dynamic and expanding area in Poland, which has seen an almost five-fold increase in the number of students since 1990.

The education system in Poland is centrally managed by two institutions – the Ministry of National Education (general and vocational education) and the Ministry of Science and Higher Education (higher education). It is only the national educational policy that is developed and carried out centrally, while the administration of education and the running of schools are decentralised. Regarding the reforms of education and their results, one can state that the Polish education system has moved from the emphasis on the transmission of information and on vocational education and training that prevailed under communism to an education system that aims to equip its citizens with a more rounded education focused on knowledge construction, and the development of skills and competencies.

The education system has been constructed so that it has to enable learners to adapt to a rapidly changing world, especially the pace and scope of economic, social and cultural change. It was adapted to the provisions of the Constitution and the system reform of the State. The Constitution of the Republic of Poland refers to fundamental freedoms and citizens' rights. It states that every person has the right to education and that education is compulsory until the age of 18. Education in public schools is free of charge. Parents are free to choose schools other than public ones for their children. Citizens and institutions have the right to establish primary, lower secondary, upper secondary and post-secondary schools and higher education institutions as well as childcare centres.

Nowadays, we can observe some positive results of the implemented educational reforms. Among them we should mention about children's participation in preschool that has significantly improved in recent years, Poland has achieved one of the best results in Europe in terms of the participation of young people aged 15–24 in education at ISCED 1–6 levels (from primary education to doctorate programmes) and the number of young people holding upper secondary qualifications. Poland is one of the EU's top performers in

reducing early school leaving and raising the level of basic skills tested by the PISA survey, including the average level as well as the levels of low-performing and top-performing students. Between 2000 and 2012, Poland made the most rapid progress in the EU with regard to increasing the number of young adults holding higher education qualifications in the 30–34 age group.

International education surveys show outstanding progress in learning outcomes at the end of compulsory education: Polish pupils' achievements at this education level are currently classified in PISA above or at least at the average level among the most developed countries co-operating within the framework of the EU and OECD. It is worth stressing that Poland's PISA results in 2000 were one of the factors impelling reform in schools and teacher education there over the last two decades. In the 2000 PISA examination, Poland's average student score was 479, well below the OECD average of 500 points (OECD, 2001). More than 21% of students reached only Level 1 or below. The PISA 2000 results also showed a real disparity between the educational competencies of students in the general education system and the basic vocational schools. Nearly 70% of basic vocational school students tested at the lowest literacy level. However, thanks to a series of school reforms that began in the late 1990s, Poland has dramatically reduced the number of poorly performing students in the last 15 years and, in the 2009, 2012 and 2015 PISA tests, ranked among the top 15 OECD countries (OECD, 2009, 2010, 2014). Since its first participation in PISA, Poland has been able to increase the share of top performers and simultaneously reduce its shares of low performers in mathematics, reading and science.

The above-mentioned achievements of Polish education co-exist with the deep decentralisation of management of the education system and new policies on improving the quality of teaching staff.

Teacher education in Poland – the overall characteristic

The attention devoted to the quality of teachers' work and the quality of education is reflected in research priorities concerning teaching, learning, teachers' professional development and school leadership. The issue of improving the quality of teachers' education is a key subject in the current debate on the directions of educational policy in the European Union. It is one of the main goals of the process of reforming education systems in European countries.

In Poland, like in other European countries, teacher education is part of the education system and reflects the characteristics of that system. The rapidly changing context of education has pushed for a radical reform process of the education system driven by repeated state interventions. This process has entailed reforms of teaching and teacher education in Poland. Teacher education has been adjusted to the principles of a pluralist democracy and a market economy. Initial teacher education institutions have become autonomous, centrally prescribed curricula were abandoned and changes in both the methodology and content of study have occurred. All teacher educational institutions operate in both the public and non-public education sectors.

Teacher education and training standards were formulated in the Regulation of the Minister of Science and Higher Education on initial teacher training standards (2012). This legislation regulates initial teacher education for school education teachers, thus defining training models or paths which lead to qualifications required to practise the teaching profession. The minimum qualification for teaching at the following levels: (i) pre-primary level, (ii) primary level, and (iii) lower secondary level is a tertiary education degree at bachelor level, which lasts 3 years. For those intending to work at upper secondary level, the final qualification is a master's degree. At present, teachers who hold a higher

education diploma (a Bachelor's or Master's degree) represent 98% of all teachers working in the school education sector. Master's degree studies seem to be the most popular route for training of teachers in school education of all levels. In Poland, the high quality of preschool education is guaranteed by the very well-prepared teaching staff at nursery schools. Mostly they are university graduates holding a Master's degree (84.0% of teaching staff), and less often holding a Bachelor's degree (11.8%).

Initial teacher education

Currently, initial teacher education is provided within the higher education sector. The degree programmes, including first-, second- and long-cycle programmes, are offered within university-type HEIs, namely in universities, technical universities, polytechnics and academies. Non-degree postgraduate programmes are offered in non-university HEIs (without rights to confer the academic degree of doctor).

Admission to initial teacher education is governed by the general entrance requirements for entry to tertiary education rather than by specific selection criteria for teacher education. The main prerequisite is to hold the final upper secondary examination certificate. For access to master's programmes, the performance at bachelor level is taken into account. Alternative pathways to a teaching qualification are rare in Poland and are only available for future foreign language teachers. They were introduced because of the shortage of qualified foreign language teachers and the urgent need for their recruitment. In order to become a language teacher in this way it is necessary to obtain a certificate confirming language skills at 'proficient' or 'advanced' levels as well as a certificate in foreign language teaching awarded upon the completion of a non-degree, postgraduate programme or a qualification course.

Reflecting international influences, the emergence of competence-based approaches to teacher education, not only to initial teacher education but across the continuum may be noted in Poland. Teacher competence frameworks have been introduced recently and they specify what candidates for teachers should know, understand and be able to do in the form of 'learning outcomes'. They contain a description of the skills and competencies a teacher should have.

Initial teacher education is organised according to two models, i.e. a concurrent model and a consecutive one. *The concurrent* model of initial teacher education is a dominating model in Poland. Teachers for ISCED 0 and Grades 1–3 of ISCED 1 are trained exclusively according to the concurrent model.

The minimum requirement for professional training for future pre-primary teachers (ISCED 0), primary teachers (ISCED 1) and lower secondary teachers (ISCED 2) amounts to 13.8% of the whole programme (European Commission/EACEA/Eurydice 2013, 26). The part of professional training within initial teacher education for lower secondary teachers amounts to less than 10% of the whole programme (around 8.3%). This proportion of professional training for upper secondary teachers in Poland is quite low compared with the average amount of around 20% in the majority of EU countries. Only in Belgium (Flemish Community) can we find the same very limited time being spent on professional training during initial teacher education. The amount of professional training provided for secondary teachers is more closely linked to the level prospective teachers are intending to teach at (lower or upper secondary) than to the level of the programme and final qualification (bachelor's or master's).

In Poland – like in other countries in Europe – practical training in a real working environment is a compulsory part of professional training in initial teacher education programmes. Such placements in schools are unremunerated

and typically last no more than a few weeks. The minimum length of in-school placement during the initial education of pre-primary, primary and general (lower and upper) secondary teachers is below 200 hours like in countries such as Belgium (French Community for ISCED 3), Bulgaria, the Czech Republic (except for ISCED 0), Germany, Cyprus (for ISCED 2 and 3), Romania, Slovakia, Croatia and Turkey (ibid., 29). Practical training is organised at different points in the programme, but is normally supervised by a mentor (usually a teacher in the school), with periodic assessment by educators at the initial teacher education institution.

Even though in Poland there are no central guidelines for providers of initial teacher education programmes relating to training in educational research, in fact the knowledge and practice of educational research for prospective teachers is included in initial teacher education programmes and recognised as an important aspect of teacher preparation, which should help teachers incorporate classroom and academic research results into their teaching (European Commission 2007).

Quality teacher education

Extensive research on schools across the globe leads to the conclusion that student achievement is directly related to the quality of teachers. In discussions on education, teachers' work is recognised as the most important factor influencing the quality of education at school. At the same time, it is stressed that the quality of teachers, the quality of their professionalism and professionalisation depend on the quality of their teacher education.

The issue of improving the quality of teachers' education and the quality of teaching and learning is a priority and one of the main goals of the process of reforming educational systems not only in European countries. In many countries across the globe, attention is devoted to the quality of teachers' work and the quality of their education, and is reflected in research priorities concerning teaching, teaching as a profession, learning, teachers' professional development and school leadership. Regarding the contemporary challenges of transforming and improving educational outcomes that teachers and school leaders have to face up to, all teachers, not just some, have to be equipped for effective learning in the 21st century. This requires a rethinking of many aspects, including, among others:

- developing teaching as a profession;
- improving the societal view of teaching as a profession;
- recruiting top candidates into the profession;
- retaining and recognising effective teachers; and
- the path for growth and supporting teachers in continuing professional development (OECD 2011).

There is growing recognition that the complex, diverse and changing contexts in which teachers work means they need to revise, add to and enhance their knowledge and skills continually throughout their careers and engage in different forms of professional development according to their own and their pupils' needs. However, for many teachers, their development paths remain disjointed with no sense of teacher education as a progressive journey of professional learning. Realising the vision of a continuum of teacher career-long professional learning that meets teachers' individual learning needs and is balanced with school, local, national and international needs means re-conceptualising both teacher education and the role of teacher educator.

A portrayal of Polish education in the context of the country's educational reality and the government's proposed changes to higher education indicates that

the notion of *quality* is one of the key ideas for debating on teachers' education in Poland (Michalak 2010). The debate about what constitutes quality teacher education in Poland is a live issue, and new expectations for teacher education have emerged out of national exigencies, yet influenced by shared European policies. These expectations have led to attempts to create new policies for accelerating the quality of teacher education. Special attention is paid to ensuring high-quality initial teacher education, the process of induction and continuing teacher professional development. Teachers not only have a central role to play in improving educational outcomes, they are also at the centre of the improvement efforts themselves.

The roles of policy and educational research in improving teacher education

It is interesting that in Poland, like in other countries, we have done a lot on researching teacher education. But, how is this huge body of knowledge connected (or not) to the needs expressed by the Polish teachers, students or Polish school? Is there any link between researchers, educational reforms and end-users?

The social expectations of creating a high quality of education for all children call for the real responsibilities of policy makers, researchers and practitioners, who create a particular community of practice and need as members of this community to how to bring the research results to the general discussion on education in its improvements, on education where the main role in its quality plays a teacher.

The achievements of the work of Teacher Educational Policy in Europe Network show that we should narrow the gap between research, policy and practice in order to improve the quality of teaching and learning at all levels of education. A particular focus should be on an analysis of how teachers actually learn and improve their practice. Narrowing the gap between research, policy and practice demands that we rethink our research priorities and practices, as well as the ways in which we develop and implement policy.

There is a pressing need to develop a pragmatic approach to dissemination based on what we know about how teachers actually do learn and improve their practice. Any actions on improvements in teacher educations should take into account the the barriers to teacher education improvement and identify the proven change levers which facilitate improvement. One of the priority for researchers and policy maker can be to support a culture of quality improvement in teacher education and professional development through promoting *a research interactive partnership* between universities, schools, centres for non-formal learning, mediators and policy makers, which can be a basis for knowledge creation and sharing (Madalinska-Michalak, Niemi, Chong, 2012, p. 10). Central to this aim should be the examination of how to promote collaboration and knowledge sharing between educational researchers, policy makers and practitioners in Poland, and in other European countries, and beyond.

References:

1. European Commission (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Retrieved 10 July 2010 from http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
2. European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
3. OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life – First Results from PISA 2000*, Paris.

4. OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Retaining and Developing Teachers*. Paris: OECD.
5. OECD (2009). *What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science. Comparing Countries' and Economies' Performance*. Paris: OECD. Accessed at <http://www.oecd.org/dataoecd/54/12/46643496.pdf>
6. OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Publishing.
7. OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
8. OECD (2014). *PISA 2012 Results in Focus: What 15-year-olds Know and What They Can Do with What They Know*. Paris: OECD Publishing.
9. Madalinska-Michalak, J., Niemi, H., Chong, S., (2012), *Trends and Themes in Teacher Education. Research, Policy and Practice*. In: J. Madalinska-Michalak, H. Niemi, S. Chong (Eds.), *Research, Policy, and Practice in Teacher Education in Europe*, University of Lodz, Lodz.
10. Michalak, J.M. (2010). *Teacher Education in the Context of Improving Quality in Higher Education in Poland*. Conference paper, TEPE 2010 conference, Tallinn. Accessed December 2010 at http://eduko.archimedes.ee/files/tepe2010_submission_29.pdf
11. Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku z późniejszymi zmianami, Dz. U. 2004, Nr 256, poz. 2572. [Education System Act of 7 September 1991 with further amendments, Journal of Law 2004, No 256, item 2572].
12. Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku z późniejszymi zmianami, Dz. U. 1990, Nr 65, poz. 385 [Higher Education Act of 12 Sept. 1990 with further amendments, Journal of Law 1990, No 65, item 385].

Євген Мамчур,

викладач кафедри іноземних мов,

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК СОЦІАЛЬНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, особистість.

Соціально-економічні умови, моральні й культурні пріоритети ХХІ ст. спричиняють суттєві зміни системи суспільних цінностей загалом і кожної окремої особистості зокрема, переосмислення загальнолюдських і національних світоглядних позицій. Ці перетворення ставлять перед сучасною освітою важливі завдання, визначають компетентнісні переваги і стратегічні цілі. На тлі цих змін відбувається і переоцінка ціннісної парадигми людського існування, традиційна ціннісна система деякими верствами суспільства зазнає перегляду – перевагу матеріального над духовним. Така ситуація не може не викликати занепокоєння, оскільки цінності та ціннісні орієнтації є тією ланкою, що забезпечують стійкість як особистості зокрема, так і суспільства в цілому. Тому на часі, коли суспільство апелює до вселюдських духовних цінностей, важливим завданням перед сучасною освітою постає проблема формування ціннісних орієнтацій конкретної людини – учня, студента, майбутнього вчителя.

Проблему ціннісних орієнтацій особистості порушено у наукових розвідках як зарубіжних (М. Вебер, А. Маслоу, Т. Парсонс, М. Рокіч, Е. Фромм та ін.), так і українських дослідників (М. Боришевський, І. Зязюн, П. Ігнатенко, Т. Кириленко, В. Клименко, С. Максименко та ін.). Означене питання було у полі зору педагогів-класиків (А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) і залишилося актуальним для сучасних учених (І. Бех, Т. Бутківська, О. Коберник, Н. Логвінова, Л. Ломако,

О. Светличний, І. Соколова, О. Сухомлинська та ін.). Учені наголошують, що саме в студентські роки професійна підготовка особистості відіграє визначальну роль у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців.

Основи соціологічного аспекту вивчення цінностей заклав німецький соціолог М. Вебер (1864–1920 рр.), який одстоював думку, що головним, визначальним у суспільстві має бути не загальне для усіх явище, тобто закон, а щось значуще. Критерієм значущого виступають цінності, тобто усвідомлені інтереси, які спричиняють цінність кожного предмета. У сфері інтересів можна оцінити предмет з точки зору добра або зла, істини або брехні, краси або потворності. М. Вебер кваліфікував цінності явищем історичним і вважав, що вони визначаються якимось інтересом епохи. Зі зміною епохи втрачають свою силу і цінності, на зміну їм приходять цінності іншої епохи. Цінності впливають не лише на пізнання та оцінку явищ, а й визначають норми взаємовідносин людей, устрій суспільного життя.

У соціології цінності потрактовують як соціально-нормативні регулятори суспільного життя і поведінки людей, як фундаментальні норми – моральні, релігійні, законодавчо-правові та ін. У вітчизняній соціології дослідження цінностей та ціннісних орієнтацій почалось із середини шістдесятих років минулого століття, що було ознаменовано виходом наукових праць А. Здравомислова, В. Ядова. Названі дослідники обґрунтували модель диспозиційної структури особистості. А. Здравомислов у цінностях істотним вважає ступінь вираженості духовного багатства особистості. Цінності, на його думку, – це особливі продукти духовної діяльності людини, в ході якої певним чином перетворюються й демонструються соціальні властивості речей. Обидва вчені надавали великого значення характеристиці цінностей особистості щодо праці. Результати їхніх наукових пошуків ґрунтовно представлено у статтях та монографіях [2].

На позначення сукупності цінностей, які обирають люди, соціологи послуговуються терміном ціннісні орієнтації. Соціологія аналізує ціннісні орієнтації через характеристику соціальних якостей особистості, її відношення до навколишнього світу, статусу та ролі в структурі суспільства.

Соціально-психологічний напрям розглядає ціннісні орієнтації як елемент внутрішнього світу індивідуума, вказує на їх соціальну обумовленість. Соціальні психологи визначають ціннісні орієнтації як інструмент соціалізації особистості, адаптації до соціальних норм і вимог; розглядають їх як систему соціальних установок, за допомогою яких індивід або група аналізує ситуацію та вибирає відповідний спосіб дії.

О. Коберник наголошує, що ціннісні орієнтації охоплюють усі сфери діяльності людини, сприяють осмисленню найбільш суттєвих сторін її способу життя, розкривають стилі взаємовідносин особистості і суспільства. У структурі та самоусвідомленні особистості надзвичайно важливі морально-ціннісні орієнтації, оскільки саме вони відображають її людські характеристики, які багато в чому визначаються системою цінностей людини, їх змістом, спрямованістю та співвіднесеністю з конкретно-історичними суспільно-політичними умовами. Система морально-ціннісних орієнтацій – це та ланка, яка поєднує суспільство з особистістю і визначає, задля чого відбувається та чи інша діяльність і якими засобами вона реалізується.

Нині теорія цінностей переживає своє відродження у зв'язку з новими соціальними, науково-технічними реаліями дійсності. Загальний напрям розвитку сучасної аксіології позначено затвердженням пріоритету загальнолюдського і гуманістичного начал у контексті різних культур. Усе

більшу роль у змісті світовідчуття, світогляду нових поколінь починають відігравати категорії світу, життя людини, життєтворчості. Сьогодні, як ніколи, відчувається необхідність міждисциплінарного синтезу знань про людину, який має базуватися на оновленій філософській картині світу, на загальнолюдські цінності.

Отже, соціальний діапазон і загальнонаукова природа цінностей, потреба в інтеграції знань про людину активізують пошуки вчених у визначенні наукового статусу, ролі та змісту цінностей у соціокультурних умовах початку третього тисячоліття. Одні автори стоять на позиції повернення до історичних духовно-моральних витоків; інші, звільнившись від будь-якої ідеології, заперечують необхідність цінностей і керуються лише отриманням задоволення і жагою наживи; треті перебувають у стані активного пошуку нових духовних ідеалів, а тому настає потреба формування ціннісних орієнтацій особистості майбутнього громадянина України.

Список використаних джерел:

1. Коберник О. М. Формування морально-ціннісних орієнтацій учнів у процесі розв'язування життєвих задач / О.М. Коберник. Умань : СПД жовтий, 2009. - С.42-44.

2. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности : Диспозиционная концепция. 2-е расширенное изд. – М. : ЦСПиМ, 2013. – 375с.

Tetiana Maslova,

Lecturer, National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

Key words: language, professional communication, discourse, communicative competence, pragmatic competence, pragmatics, English for Specific Purposes (ESP)

As stated in the National English for Specific Purposes (ESP) Curriculum of 2005, the practical aim of ESP teaching and learning is to develop learners' general and professionally oriented communicative language competences, thus allowing them to communicate effectively within academic and professional environments [1: 33]. In the CEFR communicative language competence is defined as the one comprising linguistic, sociolinguistic and pragmatic components [1: 35; 2: 13; 3: 66-70]. Linguistic competence includes lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic and orthoepic competences, all of these being typically the objectives of language lessons to teach. Sociocultural competence involves developing the skills of understanding and interpreting different aspects of culture and language behaviour, and it is often the focus of language lessons designed to study the social dimension of language use. Pragmatic competence is sometimes regarded as integral part of sociocultural competence since they both are to provide intercultural insights into the communication [4], and it seldom takes much space, if any, in the language lesson plans. However, it can be viewed as independent component of communicative competence which primarily implies the knowledge of the

principles according to which utterances and discourses are organized, structured and arranged (discourse competence), used to perform specific communicative functions (functional competence), and sequenced to follow interactional and transactional schemata (design competence) [2: 123; 4: 7]. In terms of today's globalization and technology advancement, which makes English the language of workplace in different industries, it is pragmatic competence that has been identified as a crucial aspect of communicative language ability as pragmatic infelicities have been reported to be a major cause of communication breakdown in workplace environments [4; 5; 6]. Even advanced learners of English do not seem to be well-prepared for pragmatic challenges in the English-medium workplace. What is worse, unlike grammatical or other mistakes in language accuracy, normally perceived as the speaker's linguistic deficiencies in a target language, failures in pragmatic appropriateness tend to be attributed to his/her unfriendly personality or rude manners, and result into subconscious negative impressions of the speaker [4: 20-23; 6: 65]. For this reason, it is important to attend learning pragmatics, especially in ESP classes, and the present research tends to review the relevant theories and tools to deal with the development of pragmatic competence.

Pragmatics is the study of language from the point of view of language users, whose linguistic choices are affected by the socio-cultural context of interaction, and the effects to be made on other participants of the communication. In this respect, pragmatic phenomena differ widely, ranging from speech acts and functions over register, formality and politeness to lexis, deixis, and genre. Thus, pragmatic competence is actually closely interrelated with semantic and grammatical knowledge of using linguistic resources (pragmalinguistics), on the one hand, and with the rules and conventions of culturally and socially appropriate language use (sociopragmatics), on the other hand [6: 63-64]. It follows that teaching pragmatics should start at the earliest stage of language learning process and continue on and on, raising the pragmatic awareness of the contextual use of language [3], in other words, of the immediate features of the communicative situation, such as time, location, cultural settings, social roles of participants, preceding discourse etc.

As a matter of fact, there are two basic guidelines to teach pragmatics, namely to expose learners to pragmalinguistic and socio-pragmatic forms (e.g. of apologies, requests, offers, refuses, hedges) naturally occurring in the authentic language samples with real-life contexts, and to apply the approach of "input-interaction-output", which suggests that learners should interact, analyse and interpret the language samples as well as socio-cultural information involved in order to make general conclusions about the nature of pragmatic meanings and functions before they can practise knowledge they have acquired to perform task-based activities (co)constructing discourse of the same or different socio-cultural contexts [3: 69-70; 6: 70].

A number of studies have found out that explicit pragmatic instruction is more effective than implicit teaching, or at least these two should be combined [6: 66-67] so that in addition to language development tasks the interaction stage should also contain a "lecture component" to help learners comprehend pragmatic phenomena and adapt their linguistic choices to a particular communicative situation.

Audiovisual media and linguistic corpora may be employed as authentic materials for teaching pragmatics, providing learners with enough empirical evidence of speech acts, communicative intentions, registers, cultural differences. In general, the sources for pragmatic input can be found in television, radio, and podcast talks, research papers, specialist magazines, websites etc. [4: 20; 8: 142].

As recent social and technological changes have greatly impacted language use in the workplace, it is essential to come up with up-to-date and relevant samples of language use in professional communication contexts. Today, being the intersection of ESP practice and language socialization, professional discourse represents complex and dynamic settings that involve different number of participants of communicative events: single person communicative events (individual writing and reading), two-person communicative events (face to face interaction, letter exchange, e-mails, chat), and group communicative events (small group meetings, collaborative writing, presentations, discussions, large group meetings, debates) [7: 7]. In addition, most of the communication is carried out at a distance, that is via telephone, internet, video, mail, and by means of telecommunication (e.g. in the service industries) [4: 21]. As for the genres across a broad variety of professional and business contexts, the most common ones are e-mails, business letters, proposals, contracts, reports, formal and informal meetings, telephone conversations and messaging, social talks, speeches at conferences, seminars, and presentations.

V. Timpe Laughlin et al. (2015) propose the tasks to promote pragmatic awareness of differences between requests for permission in formal and informal meetings in the workplace, which can serve as a good example of the pragmatics-focused ESP lesson. The learners consider different request strategies in the two scenarios, the first one showing the meeting with the supervisor in the office, and the other with a co-worker during the informal talk. Next, a video lecture presents more details on the speech act of formal and informal requests for permission, enabling the learners to explore further socio-cultural factors that could have effect on the specific pragmatic strategy, such as the age of and power relations between speakers. On doing exercises to practise using lexis, grammar and pronunciation of correct, model permission requests, the learners are provided with new situations in the role-play games, in which they have the opportunity to produce appropriate responses on their own. In the end, the learners should be able to reflect upon his/her output and upon the pragmatic knowledge gain [4: 26-27].

In a similar manner, one can deal with numerous other topics when designing ESP lessons to teach norms and rules that govern the appropriate use of English in the specific professional context: for example, when writing e-mails with regard to such pragmatic phenomena as register, style, and genre, or dealing with pragmalinguistic features, that is content, amount, and tone, of small talks in the workplace, and so on.

Once again, although it might seem to be the matter of learning vocabulary, this is not the case. Advanced levels of lexical and grammatical competence do not guarantee the learners to possess pragmatic competence; what they say may be grammatically correct, but may not be pragmatically acceptable. Regardless of their native language background or language proficiency ESP learners must be aware of the target language pragmatic expressions and interpretations that constitute cross-cultural and/or cross-linguistic difficulties.

Gaining pragmatic competence is crucial for developing communicative competence, cultural awareness and effective engagement in professional contexts. A growing cooperation between countries in the fields of science, education, economics, culture, and politics has recently revealed that non-native employees are likely to lack the knowledge of pragmatic and discourse norms appropriate for global workplace participation. Thus, it must be a priority for ESP practitioners to develop explicit instructions and authentic materials to focus on teaching pragmatics of the English language, and raise the pragmatic awareness of professional communication aspects.

References:

1. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Council of Europe. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260p.
3. Маслова, Т. Б. Прагматична складова іншомовної компетентності / Т. Б. Маслова // Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи [Текст] : матеріали Міжнар. науково-практ. конф., 5 листопада 2015 р. / Київський університет імені Бориса Грінченка, Гуманітарний інститут. – Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. – С.66-71.
4. Timpe-Laughlin, V., Wain, J., Schmidgall, J. Defining and operationalizing the construct of pragmatic competence: Review and recommendations / Veronika Timpe Laughlin, Jennifer Wain, Jonathan Schmidgall // ETS Research Reports. – Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2015. – 45p.
5. Riddiford, N., Joe, A. Tracking the Development of Sociopragmatic Skills / Nicky Riddiford, Angela Joe // TESOL Quarterly, 2010. – Issue 44. – p.195-205.
6. Ionel, S. Pragmatic competence – essential to developing business students' communication skills / Simona Ionel // Youth on the move. Teaching languages for international study and career-building. Bucharest, 13-14 May 2011. – p.61-73.
7. Gunnarsson, B.-L. Professional Discourse / Britt-Louise Gunnarsson // Continuum, 2009. – 275p.
8. Gesuato, S., Bianchi, F., Cheng, W. Teaching, learning and investigating pragmatics : principles, methods and practices / Sara Gesuato, Francesca Bianchi, Winnie Cheng // Cambridge Scholars Publishing, 2015. – 565.

Тетяна Медіна,

кандидат соціологічних наук, доцент,
Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича

ПІДГОТОВКА ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК НАПРЯМ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: сім'я, шлюб, підготовка до сімейного життя

Важливість стабільного функціонування сімейно-шлюбної сфери для суспільства – беззаперечний факт. Будь-яке суспільство зацікавлене в стійкій, морально і фізично здоровій сім'ї. Отже, воно повинно бути зацікавлене і в підготовці до подружнього життя. Чи можливо навчити сімейному життю? І як цьому навчити? З якого віку слід починати це робити? Кого навчати – чоловіка чи жінку, дівчинку чи хлопчика? Одне не викликає сумнівів: найкраща, природня форма виховання сім'янина – комфортна атмосфера, гармонія та лад в сім'ї. Зміна способу життя, цінностей, структури і функцій сім'ї (в тому числі, трансляція суспільству таких її важливих функцій, як виробнича, частково господарсько-побутова, виховна) роблять недостатньо ефективною батьківську підготовку молоді до шлюбу. Цей фактор поряд з іншими (збільшення часу навчання, зростання кількості розлучень та ін.) зумовляють необхідність запровадження спеціальних програм з підготовки до сімейного життя в середніх навчальних закладах.

Підготовка до сімейного життя як важлива соціальна проблема привертала і привертає увагу багатьох педагогів, психологів та соціологів. Зокрема, в радянський період у працях І. В. Гребеннікова, І. С. Кона, І. В. Дубровіної, Б. С. Круглова зауважувалося, що потреба в сім'ї не виникає сама по собі, вона повинна виховуватися, а формування особистості сім'янина повинно здійснюватися на всіх етапах розвитку дитини відповідно до її віку.

Дослідження останніх років дозволяють зробити висновок, що процеси в сім'ї вимагають серйозної уваги з боку суспільства; необхідно змінювати ставлення до шлюбу, батьківства, материнства [1; 2; 3].

Для вивчення актуальних питань, пов'язаних з підготовкою до подружнього життя, у трьох чернівецьких школах серед учнів 10-11 класів та у двох технікумах серед студентів молодших курсів студентами-соціологами було проведено опитування 310 респондентів (метод групового анкетування, вересень-жовтень 2016 р., м. Чернівці).

Перший блок анкети був присвячений вивченню питань, на які респонденти хотіли би отримати відповіді в межах спеціального курсу про шлюб і сім'ю. Отримані питання (325) умовно можна поділити на три групи. Перша, найбільш чисельна, стосувалась психофізіологічних засад міжстатевих відносин (проблеми виникнення сексуального потягу, подальшого розвитку сексуальних відносин, питання безпечного сексуального життя і попередження небажаної вагітності, можливі труднощі у стосунках з батьками на ґрунті початку сексуального життя (близько 47 % питань). Друга група питань свідчила про інтерес до міжособистісних відносин («Як привернути увагу?», «Як поводити себе з людиною, яка подобається?», «Як побудувати романтичні відносини з однокласником/однокласницею?»). Такі питання склали 34 % усіх питань. Третя група питань стосувалась правових та етичних проблем потенційного шлюбу («В якому віці краще створювати сім'ю?», «Для чого реєструвати шлюб?» і т.п.) Такі питання склали близько 21 % усіх питань.

Отже, очевидним є інтерес підлітків до психофізіологічних та сексуальних аспектів міжстатевих стосунків. Вибух сексуальної проблематики в підлітковому віці фіксують як вітчизняні, так і закордонні дослідники. В умовах зростання доступності інформації за допомогою мережі Інтернет, яка не завжди є науковою, вбачається актуальною проблемою підвищення уваги до сексуального виховання саме в навчальних закладах. Цікаво, що 84 % респондентів вказали на складність обговорення питань статевого виховання з батьками і в цілому їх загальну зайнятість, тому вони вважають за необхідне впровадження спецкурсу з підготовки до сімейного життя в програму шкільного навчання.

Задоволення інтересу школярів із зазначених питань можливе в процесі вивчення курсу «Етика і психологія сімейного життя». Деякий час цей курс викладався в наших школах, але він був факультативним. У поточному навчальному році його немає навіть серед факультативних курсів. Отже, викладання курсу «Етика і психологія сімейного життя» вбачається необхідним не стільки з точки зору загального розвитку, а й з точки зору майбутнього стану інституту сім'ї в Україні.

Як показує світовий досвід, вести такого роду програми можуть вчителі, медичні працівники, психологи, соціальні працівники – але працівники, які отримали спеціальну підготовку. У вітчизняній практиці викладачем такого курсу (також при наявності спеціальної підготовки) може бути шкільний вчитель: він має базову педагогічну освіту і знайомий учням, що теоретично

підвищує шанси на належний методичний рівень навчально-виховної роботи, а також на довірливість відносин і психологічну безпеку для учнів.

Виходячи з того, що вік респондентів передбачав певну поінформованість про сімейне життя, спеціальне питання було призначене оцінці власної готовності до сімейного життя за шкалою від 0 до 5.

Аналіз показав високу самокритичність як у юнаків, так і у дівчат. У 5 балів свою готовність до сімейного життя оцінили лише 4 % респондентів, на 4 бали – 15 %, задовільною її визнали 49 % опитаних, на 2 бали «готові» 12 %, 1 бал в якості оцінки своєї готовності до сімейного життя собі поставили 8 % респондентів.

З нашої точки зору, серед учасників анкетування не повинні були б домінувати високі бали, оскільки, по-перше, респонденти самі вказали на нестачу спілкування з батьками, тому можна поставити під сумнів ефективність роботи в даному напрямку в сім'ї; по-друге, вік учасників анкетування і незначний соціальний досвід не дозволяє їм оцінювати себе як підготовлених до сімейного життя людей. Гендерні відмінності яскраво виражені – 71 % дівчат-учасниць опитування оцінили свою готовність на 5 і 4 бали. Це можна пояснити тим, що у вихованні дівчат більший акцент робиться на господарській діяльності, вони залучаються до вирішення економічних завдань (розподіл грошових коштів, заощадження і т.д.). Крім того, дівчата можуть створювати сім'ї з більш досвідченими і соціально зрілими партнерами, тому проблема власного статусу для них не є визначальною в готовності до сімейного життя.

Особливий інтерес представляють дані про джерело отримання необхідної інформації, яка, на думку респондентів, повинна сприяти їхній підготовці до сімейного життя. Отримані дані свідчать про те, що школа, на жаль, є слабким інформатором у цьому плані. На епізодичність одержуваної в навчальному закладі інформації вказали 68 % респондентів. Практично всі з цієї групи респонденти вказали, що це відбувається не часто, іноді випадково або спонтанно. У більшості випадків цьому приділяється увага на класних годинах, інколи на факультативах. 32 % опитаних взагалі не вважають, що школа вирішує це завдання.

Отже, на жаль, підготовка до сімейного життя є не тільки недостатньо ефективною в сім'ях, але і практично не ведеться в школі. І якщо перед школою, як перед освітнім закладом, що забезпечує отримання середньої освіти, не ставиться спеціальне завдання у досліджуваному напрямку, то сім'я порушує функцію виконання цього важливого завдання.

Дослідження науковців свідчать про те, що успіх або крах шлюбу безпосередньо залежить від того, наскільки пари добре обізнані і справляються з такими питаннями, як управління грошима і сімейним бюджетом; секс, сексуальність й інтимна близькість; спілкування та вирішення конфліктів; батьківство і виховання дітей; відносини з батьками і родичами подружжя; питання відпочинку і роботи; очікування від шлюбу; побутові питання [4, с. 14]. З нашої точки зору, саме з цих напрямів і повинен складатися курс «Етика і психологія сімейного життя», який має стати обов'язковим в навчальних планах усіх рівнів освіти. Враховуючи трансформацію гендерних ролей в сучасному суспільстві, варто поєднувати цей курс з курсами гендерної рівності.

Водночас виховання якостей сім'янина у школярів і підготовка їх до майбутнього сімейного життя не обмежується рамками даних курсів, а є загальнопедагогічним завданням, яке вирішується в тій чи іншій мірі специфічними засобами гуманітарних навчальних предметів, усією системою виховання і навчання в школі. Важливість завдання педагога і / або

психолога, що викладають курс «Етика і психологія сімейного життя», полягає в тому, щоб активно залучити батьків до виховання якостей сім'янина у своїх дітях.

Список використаних джерел:

1. Гусак Н. І. Педагогічні проблеми підготовки юнацтва до сімейного життя / Н. І. Гусак // Вісн. Харк. держ. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. – 1998. – № 3. – С. 99-103.
2. Демидова Т. А. Проблеми підготовки молоді до сімейного життя / Т. А. Демидова // Психологія. Збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. Випуск 1. – К., 1998. – С. 133-135.
3. Захарченко В. Г. Соціально-психологічні особливості готовності молоді до подружнього життя / В. Г. Захарченко // Український соціум. – 2004. – № 1 (3). – С. 14-23.
4. Яворська А. Г. - Підготовка молоді до сімейного життя в США [Текст]: автореф. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук (13.00.07) / Людмила Геннадіївна Яворська; Тернопільський нац. пед. унів-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2007. – 26 с.

Ірина Мірчук,

кандидат філософських наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Ключові слова: учнівська молодь, інформаційні технології, Інтернет-ресурси.

У сучасній Україні проблема якості національної освіти стала особливо актуальною. Ми зробили свій європейський вибір у напрямку економіки, демократії, однак щодо європейської якості й доступності освіти, то до цього рівня нам ще далеко.

У Концепції нової української школи чітко визначені очікування суспільства, що стоять перед сучасною освітою – це формування цілісної особистості, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення, інноватора, здатного змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя [1, с. 6]. Таке формула вимагає від сучасної школи передусім оновлення змісту освіти та застосування нових педагогічних підходів, впровадження інформаційних та комунікаційних технологій, які модернізують процеси розвитку суспільства. Адже сьогодні місце і роль будь-якої держави визначається її здатністю виробляти, споживати і застосовувати нові знання й технології. Ці процеси безпосередньо залежать від чотирьох складових: науки, освіти, виробництва і бізнесу, загальним інструментом для яких є інформаційні та комунікаційні технології [2].

Дослідженням інформаційних технологій і віртуальної комунікації у науковій літературі присвячено багато уваги. Це публікації вітчизняних та зарубіжних вчених різних наукових напрямків: І. Гавриленка [3], М. Згуровського [4], М. Кастельса [5], М. Михальченка [6], І. Приголенка [7], Ф. Уэбстера [8] та ін.

Публікації з описом методології та методик проведення порівняльних досліджень місця та ролі інформаційних технологій у житті учнівської молоді,

зокрема їх значення для засвоєння системних, міждисциплінарних знань, необхідних для раціонального й осмисленого вирішення нових, нестандартних проблем, в українському науковому просторі відсутні.

Метою нашого дослідження є порівняльний аналіз значення інформаційних технологій у житті української та польської учнівської молоді. Реалізуючи її, ми спиралися на результати досліджень «Молодь Пограниччя: Дрогобич – Перемишль», проведеного у грудні 2012 – березні 2013 рр. українськими та польськими соціологами: кафедрою правознавства, соціології та політології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (керівник проекту С. Щудло) та Інститутом соціології Державної вищої східноєвропейської школи у Перемишлі (керівник проекту П. Длугош) та другого етапу міжнародного соціологічного проекту «Молодь на пограниччях Центральної та Східної Європи». Дане опитування проводилося серед учнів шкіл пограничних регіонів країн Центрально-Східної Європи. Дослідження було організоване як омнібусне. Опитування проводилося у травні-червні 2015 р. методом анкетування серед учнів випускних класів міських та сільських загальноосвітніх шкіл. За основу був взятий інструментарій 2013 року (автор ідеї д-р П. Длугош, Жешувський університет, Польща) і доповнений питаннями, які склали наукові зацікавлення нових координаторів проекту з Польщі, України та Угорщини. Тиражування анкет та обробку інформації, одержаної у Дрогобичі, Ужгороді та Ніредьгазі, здійснили соціологи Жешувського університету. Дослідження на відповідних пограниччях проведене соціологами Жешувського та Зеленогурського університету (Польща), Харківського, Дрогобицького та Ужгородського університетів (Україна), університету Дебрецена (Угорщина). Вибірка формувалася як районна, квотна з урахуванням типу населеного пункту та типу школи. На кожному пограниччі було заплановано опитати близько 400 осіб. Координатори дослідження: у Харкові – проф. А. Сокурянська, в Ужгороді – доц. Н. Варга, у Дрогобичі – проф. С. Щудло, у Жешуві – д-р. Х. Котарський, Перемишлі – д-р П. Длугош, у Зеленій Гурі – А. Урбаняк, у Ніредьгазі – д-р К. Ковач.

Основні проблеми методологічного характеру, з якими нам довелося зіштовхнутися у процесі підготовки та реалізації даного проекту – це формування вибірки і складання інструментарію. Як відомо, у Польщі й Угорщині існує своя система загальної освіти, яка включає старші школи, гімназії, професійні ліцеї, коледжі й охоплює молодь віком від 14 до 18 років. В Україні – вона дещо відрізняється. Тому ми змушені були формувати вибірку, враховуючи ці відмінності, як результат – це вплинуло на кількість опитаних респондентів. Ще одним серйозним випробуванням для соціологів стали проблеми у формулюванні запитань інструментарію, оскільки спосіб та стиль життя молоді у цих країнах дещо різняться. Точний і адекватний переклад питальника також мав велике значення для проведення даного соціологічного дослідження.

Ми зосередимо увагу на зіставленні тільки деяких результатів опитування учнівської молоді Дрогобича та Перемишля. Опитано респондентів: під час першого етапу дослідження – у Перемишлі – 717 учнів, у Дрогобичі – 584, під час другого – у Перемишлі – 413, у Дрогобичі – 392 учні.

Інформатизація суспільства пов'язана насамперед з розвитком комп'ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення, глобальних мереж (Інтернет), мультимедійних засобів тощо.

Аналізуючи й порівнюючи соціологічні дані регіонального дослідження, ми намагалися прослідкувати процеси поширення доступу до Інтернету та комп'ютеризації в Україні та Польщі з 2013 по 2015 роки. (Табл.1).

Таблиця 1.

Розподіл відповідей респондентів на запитання: **«Що з наведеного є у вашій сім'ї?»** (дозволено вибрати усі можливі варіанти відповіді), %

	2013 р.		2015 р.	
	Україна	Польща	Україна	Польща
Персональний комп'ютер	78,2	77,3	73,9	76,5
Ноутбук чи нетбук	52,8	73,6	66,3	85,9
Постійний доступ до Інтернету	81,4	94,2	72,4	92,1

*До аналізу бралися лише ті дані, які стосуються ІКТ.

Наведені в таблиці дані засвідчують значне зростання кількості користувачів ноутбуками чи нетбуками у 2015 році у порівнянні з 2013 роком як в Україні, так і в Польщі. Однак зменшилася кількість користувачів стаціонарними персональними комп'ютерами. Одночасно в обох країнах, хоч і не значно, але зменшилися показники постійного доступу до Інтернету. Швидше за все, це можна пояснити тим, що останнім часом в Україні швидко зростає доступ до безпроводового Інтернету, WF, 3G, 4G та ін.

Слід зазначити, що застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна із найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. У вітчизняній загальноосвітній школі в останні роки комп'ютерна техніка й інші засоби інформаційних технологій стали все частіше використовуватися при вивченні більшості навчальних предметів. Інформатизація істотно вплинула на процес придбання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

За допомогою порівняльного соціологічного дослідження ми намагалися з'ясувати де найчастіше користуються Інтернет-ресурсами наші респонденти, адже це дає можливість краще зрозуміти місце і роль комп'ютера у житті школяра. На запитання «Де Ви найчастіше користуєтеся Інтернетом? %» переважна більшість респондентів вказали на власний дім: 96,1% польських і 92,5% українських школярів; у школах використовують інформаційні технології тільки 2,0% поляків і 1,1% українців, в Інтернет-кафе (клубі) – 0,3% поляків, 1,9% українців; у знайомих – 0,7% поляків, 3,3% українців; в іншому місці – 0,8% поляків і 1,2% українців. Ці дані свідчать про достатню комп'ютеризованість українських та польських сімей, однак звертає на себе увагу той факт, що і в українській, і в польській системі шкільної освіти комп'ютер як засіб навчання використовується ще надто мало. Причинами цього, як вважають самі українські вчителі, є відсутність комп'ютерних класів та доступу до Інтернету у багатьох школах; далеко не у всіх школах відведено час для самостійних занять у комп'ютерних класах; у вчителів недостатньо часу для підготовки до уроку, на якому використовуються комп'ютери; недостатня комп'ютерна грамотність учителя; складність

інтегрувати комп'ютер у поурочну структуру занять; не вистачає комп'ютерного часу на всіх тощо [9].

Результати міжнародного соціологічного проекту засвідчують, що як в Україні, так і в Польщі, інформаційні мережі з кожним роком охоплюють все більшу кількість людей. Однак забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою, впровадження масових програм навчання залишається невирішеною проблемою у реалізації загальнонаціональної програми інформатизації навчального процесу.

Варто також зазначити, що проведення таких міжнародних соціологічних проектів дає можливість визначити місце України в світовому інформаційному просторі, а також здобути міжнародний досвід у впровадженні інформаційних технологій в освіту та науку, що сприятиме розвитку суспільства, в якому основним предметом праці переважної більшості людей стають інформація й знання.

Список використаних джерел:

1. Нова українська школа // Концептуальні засади реформування середньої школи / За заг. ред. М. Грищенка. – МОН України, 2016. – 40 с. [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>
2. Згуровський М. Шлях до інформаційного суспільства – від Женеви до Тунісу / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – № 34. – 2 вересня 2005 [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/shlyah_do_informatsiyного_suspilstva_vid_zhenevi_do_tunisu.html
3. Гавриленко І. Мережеве суспільство як поняття, образ та історична перспектива / Іван Гавриленко // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2012. – № 1. – С. 62–81.
4. Згуровський М. Суспільство знань та інформації – тенденції, виклики, перспективи / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – № 19. – 23 травня 2003 [Електронний ресурс] // Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/ECONOMICS/suspilstvo_znan_ta_informatsiyi_tendentsiyi_vikliki_perspektivi.html
5. Кастельс М. Галактика Інтернет: Розмышления об Интернете, бизнесе и обществе / М. Кастельс. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 328 с.
6. Інформаційне суспільство як простір цивілізаційного самовизначення молоді / [авт. кол.: М. Михальченко, Т. Андрущенко, О. Бульвінська, М. Лукашевич та ін.] // Вища освіта України як фактор цивілізаційного визначення молоді: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 312 с.
7. Приголенко І.В. Інтернет-технології як засіб формування ціннісних орієнтацій студентства на шляху до інформаційного суспільства (на прикладі НТУУ “КПІ”) / І.В. Приголенко // Автореферат дисертації кандидата філософських наук: 09.00.10. – К. : Національний пед. ун-тет імені М. Драгоманова, 2007. – 20 с.
8. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.
9. Дишлева С. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі / С. Дишлева. – Освіта.UA. – 12 грудня 2016 [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvita.ua/school/method/technol/6804/>

Тетяна Модестова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

ПОТЕНЦІАЛ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ АКАДЕМІЧНОЮ СПІЛЬНОТОЮ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗРОБКИ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ДЛЯ ПЕРЕМІЩЕНИХ ВНЗ УКРАЇНИ

Ключові слова: академічна спільнота Великобританії, переміщені ВНЗ університети, партнерство, фасилітатор, розвиток лідерського потенціалу.

Система вищої освіти України сьогодні переживає нелегкі часи змін в контексті реформування усіх ланок освітньої сфери. Вищі навчальні заклади, що вимушені були при цьому переміститися із зони воєнних дій, зокрема Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, опинилися перед складним завданням щодо пошуку можливостей для реабілітації діяльності та подальшого розвитку, спрямованого на відновлення та посилення потенціалу.

У вище зазначеному контексті участь університету в Програмі з розвитку лідерства вищої освіти України (Організатори заходу – Британська Рада в Україні в партнерстві з Інститутом вищої освіти НАПН України та Фундацією Лідерства (Великобританія)) [1] дозволила визначити потенційні шляхи вибудовування ефективної стратегії розвитку, спрямованої на розширення можливостей доступу до якісної освіти в Україні та відповідного підвищення якості надання освітніх послуг, через налагодження ефективної взаємодії з іноземними вищими навчальними закладами [2].

Участь у вище зазначеній науково-освітній програмі передбачала здійснення академічного візиту до університету м. Кембридж, що відбувся з 27 листопада по 3 грудня 2016 року. Програма візиту передбачала зустрічі з представниками факультету освіти Кембриджського університету. Зокрема, з головою факультету Джеффом Хейвордом; Колін Маклоффін – директором з освітніх інновацій університету та лідером команди з реформування освіти; Анной Лонсдейл – заступником голови університету; старшим науковим співробітником факультету освіти Оленою Фім'яр та менеджером з розвитку наукових проектів Наталією Яковець [3].

Також програма візиту дозволила здійснити ефективне спілкування з президентом студентського дослідницького товариства факультету освіти – Пітером Суторісом; аспірантами Кембриджського університету Анною Білоус, Іриною Шуваловою, Марією Терентьевою та Паолою Контрерас, а також іншими академічними представниками університету. Зокрема, Девідом Каргером – керівником наукових досліджень та підприємницьких проектів факультету; Девідом Бріджесом, який має значний досвід в організації наукових досліджень в міжнародному контексті (зокрема, проекти в Казахстані та Монголії); Нілом Стоттом – виконуючим директором центру соціальних інновацій та Лорою Карнікоро, що адмініструє програми відповідного напрямку для магістрів [4].

У межах візиту команда СНУ ім. В. Даля мала чудову можливість познайомитися з лекторами та розширеним науковим складом факультету освіти Кембриджського університету. Зокрема, Рорі Фінніном – головою комісії Кембриджського університету з російських та східноєвропейських досліджень. Також до участі у програмі були запрошені представники інших

університетів. А саме: відділ соціологічних досліджень університету Шеффілду – Ірина Кушнір; факультет HR та організаційної поведінки університету Грінвічу – Наталія Румянцева; представник бізнес школи Відкритого університету – Руслан Раманау; а також заслужений професор Відкритого університету з питань розвитку та дистанційної освіти – Алан Тейт [5].

У результаті реалізації насиченої програми візиту представники команди СНУ ім. В. Даля мали можливість прийняти участь в обговоренні питань щодо ролі студентської молоді в управлінні вищим навчальним закладом та шляхів заохочення студентів до відповідної активності; ролі освіти в побудові миру. Учасники розглянули шляхи реабілітації потенціалу університету на прикладі Європейського гуманітарного університету; обговорили потенційні джерела фінансування діяльності ВНЗ та підходи до створення грантових заявок; питання пошуку нового місця для ВНЗ України та визначення місії, цінностей і цілей вищого навчального закладу; розглянули питання конфлікту та переміщення; можливостей для реалізації потенціалу впровадження дистанційного навчання; ознайомилися із напрямками наукових досліджень науковців Кембріджського університету тощо.

Важливою частиною візиту була зустріч з Кірсті Ален – головою ректорату університету Кембріджу та секретарем університету – Сері Бентон. Подія мала місце у самому серці Кембріджського університету – Залі для нарад «Старої школи». У ході зустрічі представники команди мали можливість ознайомитися з особливостями організації управління одного із найстаріших та найавторитетніших університетів світу, а також нормативною базою та стратегією розвитку закладу до 2018 року.

Ключовою подією в контексті академічного візиту стала зустріч української делегації, до складу якої увійшли два представники від команди СНУ ім. В. Даля, з представниками Британського парламенту, що дало можливість заручитися підтримкою щодо подальшої взаємодії із академічною спільнотою Великобританії, зокрема щодо підтримки спільних проєктів із Британською Радою в Україні [6].

У результаті проведеного емпіричного дослідження було визначено можливості для взаємодії в контексті потенційної ролі академічної спільноти Великобританії в якості:

1. *Партнера/надавача професійних послуг* в контексті двосторонніх або трьохсторонніх проєктів, зорієнтованих на відновлення та розвиток технічно-матеріальної бази, наукового та лідерського потенціалу переміщених ВНЗ, надання освітніх та консультаційних послуг, забезпечення академічної мобільності учасників освітнього процесу та реалізацію ролі університету через культурно-суспільну діяльність.

2. *Фасилітатора/посередника* у налагодженні нетворкінгу із потенційними внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами.

3. *Інформаційного джерела, консультанта* з питань стратегічного розвитку закладів вищої освіти.

4. *Незалежного дослідника* в контексті реформування вищої освіти та вивчення феномену «переміщення».

Список використаних джерел:

1. Програма розвитку лідерського потенціалу університетів України. Електронний доступ:
<http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education/leadership-development>

2. Британська Рада в Україні. Онлайн-конференція «Сучасний університет в умовах змін». Електронний доступ: <http://www.britishcouncil.org.ua/programmes/education>
3. Онлайн-конференція «Сучасний університет в умовах змін». День перший. Електронний доступ: https://www.youtube.com/watch?v=zowhc_vsK04
4. Онлайн-конференція «Сучасний університет в умовах змін». День другий. Електронний доступ: <https://www.youtube.com/watch?v=Yc24O7yzqok>
5. Онлайн-конференція «Сучасний університет в умовах змін». День третій. Електронний доступ: <https://www.youtube.com/watch?v=WJnuxvyES18>
6. Делегація СНУ ім. В. Даля відвідала Кембрідж. Доступ: <http://snu.edu.ua/?p=7705>

Ярина Мороз,
аспірантка факультету соціології,
Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВАЛІДНІСТЬ СОЦІОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: якість вищої освіти, валідність, соціологічні опитування.

Якість вищої освіти є предметом дослідження різних підходів, проте традиційно вважається предметом вивчення педагогічних чи філософських наук. Варто зосередити увагу саме на специфіці соціологічного підходу вивчення, зокрема на методології та методиках соціологічних досліджень якості вищої освіти.

Соціологічний підхід до якості вищої освіти передбачає аналіз на декількох рівнях – суспільному, соціально-груповому та особистісному. Соціологічний підхід до освіти дає змогу поєднувати у її вивченні дві сторони – суспільну та особистісну (соціально-групову). Вони можуть бути поєднані, коли освіта розглядається як соціальний інститут. Специфіка соціологічного підходу до освіти полягає в тому, щоб аналізувати ступінь задоволеності нею різноманітних соціальних спільнот, які безпосередньо включені в її систему, та які опосередковано пов'язані з нею. Мова йде про виявлення соціального самопочуття різноманітних груп у сфері освіти, факторах соціального комфорту та дискомфорту, готовності продовжувати освітню діяльність впродовж усього життя чи тривалого часу [1, с. 26].

Концепт якості вищої освіти досить складний, і набір критеріїв залежить від різних рівнів його визначення. Якість освіти – це комплекс характеристик освітнього процесу, що визначають послідовне та практично ефективне формування компетентності та професійної свідомості. Якість освіти визначається їх фундаментальністю, глибиною та затребуваністю в роботі після закінчення навчання, затребуваністю отриманих знань у конкретних умовах, їх застосуванням для досягнення конкретної мети та підвищення якості життя.

Більшість досліджень мають фрагментарний характер, виокремлюючи окремі аспекти; відсутній єдиний інструментарій, що дозволяв би здійснювати комплексний аналіз з урахуванням не лише впливу факторів освітнього середовища, а й багатоманітність впливів соціального середовища,

різних підсистем суспільства. Методологічні напрацювання не знайшли належного розвитку в соціологічній літературі.

На думку С. Щудло, важливими методологічними проблемами дослідження якості вищої освіти є, по-перше, визначення і формулювання стандартів якості, тобто ідеальних моделей процесу освіти, по-друге, операціоналізація стандарту, тобто визначення «надійних» показників та процедур для співвіднесення реального стану речей з ідеальною моделлю освіти. Варто розуміти, що такі моделі завжди характеризуються певною фрагментарністю, нечіткістю, прив'язаністю до певного історичного періоду, суб'єктивністю, оскільки формулюються конкретними особами [2].

Дослідник має спочатку чітко окреслити зміст та межі теоретичного концепту, потім розробити чітку та вичерпну систему індикаторів, які відображають досліджуваний концепт. Правильна теоретична інтерпретація, а потім і операціоналізація поняття «якість вищої освіти» забезпечить валідні та обґрунтовані результати досліджень.

Валідність – це відповідність вимірювання його меті [5, с. 12]. Валідність – це міра того, наскільки ми вимірюємо те, що заплановано виміряти [3, с. 3207]. Валідність пов'язують з відсутністю систематичних помилок – вимірювання, яке відносно вільне від систематичних помилок, вважається валідним [4, с. 14]. Надійність – це відтворюваність вимірювання. Надійність стосується того, в якій мірі інструмент вимірювання дає ті ж самі результати при повторному вимірюванні. Надійність пов'язана з тенденцією повторюваності при вимірюванні тих самих соціальних феноменів за допомогою того самого вимірювального інструменту декілька разів. Чим стійкіші результати вимірювання при повторних вимірюваннях, тим надійніше вимірювальна процедура, і навпаки, чим менше схожі результати вимірювання при повторному вимірюванні, тим менш надійною є процедура вимірювання [5, с. 11–12]. Надійність пов'язують з відсутністю випадкових помилок – вимірювання, яке відносно вільне від випадкових помилок, вважається надійним [4, с. 14].

Валідність та надійність вимірювальних інструментів досягається не одномоментно, а в багатьох різних дослідженнях шляхом постійного уточнення та досягнення максимального наближення до теоретичного концепту, що вимірюється за допомогою конкретного вимірювального інструменту [6].

Для отримання об'єктивної, надійної та репрезентативної соціокультурної інформації необхідно побудувати систему показників та критерій вимірювання. Така система показників та індикаторів повинна репрезентувати кількісні та якісні характеристики соціальної галузі й охоплювати широкий спектр ознак і характеристик в динаміці та в розвитку [7].

Отже, саме поняття «якість вищої освіти» вживається досить часто і в різних контекстах; крім того, існує ціла низка методик та різноманітні варіації анкетних опитувань різних суб'єктів освітньої діяльності. Однак постає питання їхньої надійності та валідності у зв'язку з тим, що саме поняття є досить складним, а вищі навчальні заклади не встигають адаптуватися до змін, що відбуваються в суспільстві (особливо на ринку праці); до того ж інтереси суб'єктів освітньої діяльності часто суперечать один одному, залежать від мотивації та цілей здобуття вищої освіти, а також уявлень щодо функціонування інституту освіти.

Список використаних джерел:

1. Зборовский Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию [Текст] / Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2000. – № 6. – С. 21–29.
2. Щудло С.А. Якість освіти: методологічні аспекти дослідження / С.Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Збірник наукових праць. – Харків: Видавничий відділ ХДУ, 2008. – с.76-79.
3. Bohrnsted G.W. (2000) Validity / G.W. Bohrnsted // Encyclopedia of Sociology, Second Edition, Volume 5. New York.
4. Carmines E.G. Measurement in the social sciences / E.G. Carmines, R.A. Zeller. – Cambridge University Press, 1980.
5. Carmines E.G. Reliability and Validity Assessment / E.G. Carmines, R.A. Zeller. – Beverley Hills : Sage, 1979.
6. American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education. Standards for educational and psychological testing. – Washington DC : American Educational Research Association, 1999.
7. Вербець В. Діагностика якості освіти у вищому навчальному закладі: пошуки, проблеми та перспективи // Молодіжна політика: проблеми та перспективи: збірник наукових праць / Ред. С.Щудло, П.Длугош. – Дрогобич – Жешув: «Трек ЛТД», 2016. – Вип.7. – с.256-263.

Валентина Нечипоренко,

доктор педагогічних наук, доцент, Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія, м. Запоріжжя,

Юлія Сілявіна,

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, м. Запоріжжя,

ЕМПІРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ САНАТОРНОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

Ключові слова: інклюзивне навчання, діти з психофізичними порушеннями, санаторна школа-інтернат, соціалізація, соціальна інтеграція.

Одним із пріоритетних напрямів удосконалення системи освіти України є подальше впровадження інклюзивного навчання, спрямованого на реалізацію прав дітей та молоді з психофізичними порушеннями на якісну освіту, повноцінне спілкування, різнобічний розвиток та участь у культурному і творчому житті. Розширення практики інклюзивного та інтегрованого навчання в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах дітей та молоді, що потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, визначається як одне з основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [1].

Успішне виконання цього завдання потребує розширення спектра соціальної, медичної та педагогічної допомоги дітям з психофізичними порушеннями, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності в ході соціальної та життєвої практики, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу і досягнення максимально можливого рівня інтелектуального, духовного та фізичного розвитку. Над цими проблемами працюють багато науковців і практичних працівників, зокрема: В. Андрущенко, В. Бондар, І. Дмитрієва, Н. Заплотинська, В. Засенко, В. Золотоверх, О. Киян, А. Колупаєва, С. Конопляста,

О. Кошелівська, В. Кремень, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.

Вітчизняні фахівці розглядають інклюзивне навчання як ефективний засіб розв'язання проблем, пов'язаних з недостатніми можливостями для соціалізації дітей-інвалідів в умовах інтернатного закладу. Як зазначають В. Засенко і Н. Софій, практика свідчить, що після закінчення школи-інтернату значна частина дітей виявляється непристосованою до соціального середовища, неадаптованою в ньому, а інтелектуальний потенціал випускників використовується недостатньо [2, с. 5]. А. Колупаєва виділяє передумови виникнення орієнтації на інклюзивне навчання: «Не заперечуючи наявність ресурсних можливостей спеціальних шкіл-інтернатів, відповідних умов, облаштування, висококваліфікованих спеціалістів, надання необхідних медичних і корекційно-педагогічних послуг, варто зауважити, що заклади закритого типу сприяють процесам сегрегації та маргіналізації. Водночас прогресивна освітня політика визначає, на противагу сегрегаційним процесам, соціальну інтеграцію дітей з особливими потребами як провідну тенденцію у розвитку сучасної світової спільноти» [2, с. 14].

Водночас науковці наголошують на необхідності створення загальнодержавної системи інклюзивної освіти зі збереженням потенціалу спеціальних закладів, які протягом десятиліть акумулювали цінний досвід корекційно-реабілітаційної діяльності. На думку М. Родди, Україна відрізняється від західних країн тим, що вона зберегла загальну систему спеціальних шкіл для дітей з особливостями розвитку. Ці школи є безцінними осередками знань і досвіду [3, с. 23]. В. Бондар наголошує, що реформування національної системи спеціальної освіти має відбуватися не шляхом механічного копіювання європейського досвіду інклюзії, а на основі врахування соціокультурних факторів розвитку нашого суспільства, надбань практики щодо комплексної психолого-педагогічної і медичної корекції порушень розвитку особистості дитини. Ігнорування цього неминуче призведе до втрати дітьми того обсягу корекційної допомоги, яку вони отримують в умовах функціонування шкіл-інтернатів [4, с. 10].

Вагома роль кожного навчального закладу в реалізації загальнодержавних пріоритетів і вирішенні зазначених проблем пояснює інтерес фахівців до інноваційної діяльності за цим напрямом, зокрема до апробованих моделей системної організації інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями в умовах освітніх закладів різних типів. Одна з таких моделей була розроблена та успішно впроваджується з 2008 р. в умовах загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів, яка є структурним підрозділом Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (м. Запоріжжя).

Важливою умовою ефективності інклюзивного навчання в загальноосвітній санаторній школі-інтернаті є проведення емпіричних досліджень, які дозволяють своєчасно відстежувати вплив інклюзивного навчання на всіх учасників освітнього процесу. Щороку в закладі проводяться моніторингові дослідження за чотирма напрямками:

- 1) «Ставлення батьків вихованців до інклюзивного навчання».
- 2) «Визначення вчителями ефективності та можливостей удосконалення інклюзивного навчального процесу».
- 3) «Визначення соціальними педагогами-вихователями ефективності та можливостей удосконалення інклюзивного виховного процесу».
- 4) «Визначення психологами ефективності та можливостей удосконалення інклюзивного навчально-виховного процесу».

Результати цих досліджень дозволяють отримувати інформацію про ключові аспекти інклюзивної освіти в закладі: готовність учнів та їхніх батьків сприяти впровадженню філософії інклюзивної освіти; рівень комфортності перебування школярів в умовах закладу; обсяг педагогічних, психологічних і медичних послуг, необхідних кожній дитині для задоволення її індивідуальних потреб; середня успішність навчання та соціалізації учнів з особливими потребами порівняно з їх здоровими однолітками; характерні труднощі в навчальній діяльності та соціалізації, а також психологічні проблеми, які мають учні з особливими потребами; механізми підвищення успішності навчання та соціалізації учнів з особливими потребами; проблеми, які виникають у фахівців під час роботи в інклюзивних класах і виховних групах, необхідні ресурси для вирішення цих проблем; потреби батьків учнів у психолого-педагогічній допомозі; можливості вдосконалення інклюзивної освіти в закладі тощо.

Побудова діагностичної процедури передбачає організацію експертного оцінювання якості інклюзивної освіти. Експертами виступають усі дорослі суб'єкти освітньо-реабілітаційного процесу, які безпосередньо беруть участь в розбудові інклюзивної освіти: вчителі, соціальні педагоги-вихователі, психологи та батьки. Оцінки кожної категорії експертів відображають певний аспект інклюзивної освіти, а сукупність цих оцінок в цілісному вигляді експлікує її актуальний стан. Відповідно, діагностичний інструментарій (карти експертного оцінювання й анкети) є варіативним, з різними семантичними акцентами: для вчителів – на навчальній успішності і труднощах учнів з особливими потребами, технолого-методичному забезпеченні диференціації та індивідуалізації навчального процесу; для соціальних педагогів-вихователів – на процесі соціалізації учнів з особливими потребами; для психологів – на рівні психологічного комфорту учнів з особливими потребами, їхніх соціально-психологічних труднощах, психологічному мікрокліматі в інклюзивних класах і виховних групах; для батьків – на їхньому ставленні до інклюзивної освіти, її впливі на особистісний розвиток і соціалізацію дитини.

Для визначення ефективності системи інклюзивного навчання у травні 2016 р. було порівняно результати моніторингових досліджень, проведених в 2011 р. і в 2016 р. Математико-статистична обробка результатів проводилася з використанням критерію ϕ^* (критерію Фішера).

Отримані результати емпіричних досліджень дозволили зробити висновок про те, що загалом інклюзивний навчально-виховний процес у загальноосвітній школі-інтернаті здійснюється якісно та успішно. Статистично значущими є всі досліджувані зрушення: підвищення кількості вчителів, які впроваджують індивідуальні навчальні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, з 78,6% до 100% ($p < 0,01$); кількості вихователів, які впроваджують індивідуальні виховні програми для учнів з особливостями психофізичного розвитку, з 45% до 80% ($p < 0,01$); кількості вчителів, які вважають навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах психологічно комфортним, з 89,3% до 100% ($p < 0,01$); кількості вихователів, які вважають перебування учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивних виховних групах психологічно комфортним, з 85% до 100% ($p < 0,01$); кількості батьків, які впевнені в тому, що інклюзивне навчання буде корисним для їх дитини, з 60,1% до 89,8% ($p < 0,01$); кількості батьків, які вважають ставлення їх дитини до інклюзивного навчання позитивним, з 75,9% до 94,9% ($p < 0,01$); кількості батьків, задоволених урахуванням індивідуальних потреб їхньої дитини в навчально-виховному процесі, з 72,7% до 89,2% ($p < 0,01$); кількості батьків, задоволених

спілкуванням дітей у виховній групі, з 81,6% до 98,1% ($p < 0,01$); кількості батьків, задоволених спілкуванням дітей у класі, з 82,9% до 94,9% ($p < 0,01$).

Список використаних джерел:

1. Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

2. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP – TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : ФО-П Придатченко П. М., 2007. – 180 с.

3. Родда М. Громадянське суспільство, Канада, Україна і проблеми освіти глухих / М. Родда // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) : Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004.– С. 21-25.

4. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи / В. Бондар // Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід) : Матеріали Міжнар. конф., Київ, 25-26 травня 2004 р. / За ред. : В. І. Бондаря, Р. Петришина.– К. : Наук. світ, 2004.– С. 3-12.

Ірина Нечитайло,

кандидат соціологічних наук, доцент,

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

СОЦІАЛЬНО-КЛАСОВЕ ВІДТВОРЕННЯ ЧЕРЕЗ ОСВІТУ: ДОСЛІДЖЕННЯ КОДІВ НЕРІВНОСТІ

Ключові слова: освіта, соціальна нерівність, код (когнітивний, мовний).

Реконцептуалізація уявлень про соціум, принципи його функціонування і розвитку, що відбувається в сучасній соціології, потребує розробки нових ефективних методів і методик соціологічного дослідження. У зв'язку з цим деякі вітчизняні соціологи звертають увагу на перспективи використання тестових методик для досягнення тих чи інших соціологічних цілей, які можуть застосовуватися не тільки в формі опитувального листа або окремих його запитань, а й у формі автономних ситуативних тестів [1-3]. Одним із них є тест на угруповання картинок, пряме призначення якого полягає у визначенні здатності узагальнювати, абстрагувати і класифікувати. Найбільш часто цей тест практикується у дитячих дошкільних установах як метод визначення ступеня когнітивного розвитку дітей, їхньої готовності до школи та здатності здійснювати складні розумові процедури. Загалом він є багатофункціональним, а оцінка його результатів здійснюється залежно від мети, яку ставить дослідник. Практикою зарубіжних учених доведено, що тест на угруповання картинок може успішно застосовуватися в соціології як метод отримання важливих даних щодо процесів відтворення культури, соціальної нерівності і класових відносин в освіті, і через освіту. Теоретико-методологічну основу застосування даного методу в соціології складають теорії габітусу П. Бурдьє, когнітивних і мовних (лінгвістичних) кодів Б. Бернстайна [4, с. 10-12; 5, с. 28] і, разом із тим, постулат про те, що

діяльність людини, її спрямованість і результати, а також соціально-статусні та класові посягання (орієнтації на певні позиції в соціальному просторі), опосередковується не тільки об'єктивно існуючими обставинами, але і суб'єктивно артикульованими смислами. Тест на угруповання картинок дозволяє виявити ці смисли, діагностувати когнітивні аспекти поведінки, які лежать в основі мотивів, установок, статусних посягань тощо. Даний тест можна розглядати як метод дослідження когнітивного ресурсу особистості, що в перспективі відкриває можливості з'ясування причин і умов формування саме таких, а не інших мотивів, посягань та установок у представників тих чи інших соціальних груп, класів, що визначає ступінь їх соціального включення/ виключення. І якщо, наприклад, П. Бурдье у своїх роботах пише про соціальні, культурні, символічні, матеріальні та інші ресурси, які сприяють накопиченню різних капіталів, володіння якими визначає позицію індивідів і груп в соціальному просторі, то в нашому випадку йдеться про когнітивний ресурс, який є не менш важливим, однак непомітним, «прихованим» медіатором соціально-класової диференціації, відтворення соціальної нерівності.

Складовими когнітивного ресурсу є когнітивні коди, які, можливо, так і залишилися б предметом вивчення психології, якби не перевірене емпірично твердження про те, що формуються ці коди в процесі первинної соціалізації за допомогою комунікації, спілкування зі значущими іншими зі складу сім'ї, під впливом особливих форм вживання мови. З урахуванням того, що різні соціальні (соціально-класові) групи використовують різні форми вживання мови, можна припустити, що мовні практики, поширені в цих групах, формують різні за складністю когнітивні коди і, відповідно, різні за складністю когнітивні системи. Мовні практики працівників фізичної праці (та її різновидів) відрізняються використанням коротких, простих, часто незакінчених речень, які мають обмежену синтаксичну структуру. Комунікація при цьому вибудовується на простому принципі використання мови, в результаті чого формуються прості когнітивні коди і когнітивні системи низького рівня складності. Мова працівників розумової (як варіант – інтелектуальної та подібної) праці значно відрізняється: використовуються речення, що, як правило, мають складну структуру, чіткий початок і логічне завершення. В основу комунікації покладено складний принцип використання мови, що сприяє формуванню складних когнітивних кодів і когнітивних систем високого рівня складності. Саме соціальні відносини, зумовлені позицією в соціальній структурі, визначають принципи використання мови (простий чи складний), лексичний і синтаксичний вибір, набір метафор, символів і структуру комунікації в цілому, що в свою чергу впливає на формування когнітивних кодів і когнітивних систем різного рівня складності. Тому когнітивні коди заслуговують на увагу соціологів, оскільки саме вони є мінімальними одиницями когнітивного ресурсу індивідів і груп як одного з найбільш непомітних, проте досить потужних факторів відтворення соціальної (соціально-класової) структури і нерівності. Потужність цього фактору обумовлюється специфікою функціонування системи освіти, яка полягає в тому, що освіта (як комунікаційна система) оперує переважно складними кодами.

Застосовуючи тест на угруповання картинок, Б. Бернстайном було доведено, що у дітей – вихідців з різних соціально-класових груп – формуються різні когнітивні коди, що зумовлює їхні успіхи в школі та освіті в цілому. Діти – вихідці з сімей працівників фізичної (як варіант – ручної) праці, є носіями простого (обмеженого) когнітивного коду. Діти – вихідці з сімей працівників розумової праці, є здебільшого носіями складного

(розширеного) когнітивного коду, який за своєю складністю збігається з кодами освіти, тому ці діти від початку мають більше шансів на успіх в освіті, що є несправедливим по відношенню до дітей працівників фізичної праці як носіїв простого коду.

За результатами аналогічного дослідження, проведеного нами у листопаді-грудні 2013 р. ($n=402$)², були зроблені такі висновки.

По-перше, було доведено, що, дійсно, має місце диференціація дітей 5–6 років за ступенем складності когнітивних кодів (рецепції) і мовних кодів (емісії). Носіями розвинутого і близького до розвинутого когнітивних кодів є меншість дітей. Мовний код більшості (52%) респондентів можна позначити, як нормальний, типовий, досить розвинений, з точки зору дитячої психології, для дітей 5–6 років [153, с. 58–63].

По-друге, кореляційний аналіз показав наявність зв'язку між ознаками, що показують ступінь розвиненості когнітивного і мовного кодів дитини, і ознакою професійної приналежності матері ($T=0,3$; $K=0,4$).

Для більш глибокого аналізу за основною шкалою професійної приналежності матері, яка спочатку мала вигляд відкритого питання, а потім була перетворена на номінальну ознаку, нами була побудована додаткова порядкова ознака, ранжирувана за принципом класової схеми Дж. Голдторпа (у спрощеному її варіанті). Шкала включила 4 ранги, умовно позначені як: (1) «VIP-клас» (власники великого бізнесу і управлінці вищої ланки); (2) «інтелігенція-фахівці» (працівники розумової праці: вчені, педагоги, юристи та подібні, а також службовці вищої ланки, лікарі, представники творчих професій); (3) «дрібні службовці» (у тому числі, бухгалтери, працівники пошти, медичні сестри та подібні); (4) «робітники і обслуговуючий персонал» (у тому числі, продавці, реалізатори, перукарі, листоноші тощо). З підключенням нової ознаки був проведений кореляційний аналіз, який показав наявність помітного прямого зв'язку між професійною приналежністю матері і ступенем розвиненості когнітивного коду її дитини (коефіцієнти рангової кореляції³ перевищили значення $r=0,5$). Іншими словами, чим нижчий професійно-класовий статус матері, тим менш розвиненим є когнітивний код дитини. У випадку з мовним кодом зв'язок був більш слабким (коефіцієнти рангової кореляції Пірсона і Спірмена, відповідно – 0,3 і 0,35).

Результати факторного аналізу отримали наступну інтерпретацію. По-перше, показники ступеня розвиненості як когнітивного, так і мовного кодів, найтісніше корелюють між собою і з професійною приналежністю матері. Дещо слабкішим є зв'язок з показниками успішності дитини. Показники успішності дитини пов'язані з рівнем освіти батьків і характером вторинної педагогічної праці (ступенем її авторитарності/демократичності). У групах вихованців авторитарних педагогів частина дітей зі складними когнітивними

² Харків, 2013 рр. Вибірка випадкова, квотна (за статтю); $n_1=402$ (діти 5–6 років, з них 299 – учні 1-х класів шкіл і 103 – вихованці підготовчих груп дитячих комбінатів); $n_2=16$ – вчителі 1-х класів і вихователі-методисти дитячих комбінатів. Вибірка проста, випадкова, репрезентативна для генеральної сукупності $N=75000$ (кількість дітей 5–6 років у м. Харкові в 2013 р., згідно зі статистичними даними). Точність вибірки – 96-97 %%, похибка – 5%.

В якості методів аналізу даних використовувалися кореляційний аналіз (обчислення коефіцієнтів кореляції Чупрова, Крамера, Спірмена, Пірсона, лямбда-Гудмана), факторний аналіз (метод головних компонент, варімакс обертання) і кластерний аналіз. Усі дослідницькі завдання були розв'язані, що дозволило зробити наступні висновки.

³ У даному випадку маються на увазі коефіцієнти рангової кореляції (r) Пірсона і Спірмена, що показують силу і напрям зв'язку між ознаками. Чим ближчим є r до 0, тим більш слабким є зв'язок між ознаками; r прагне до -1 в разі сильного зворотного зв'язку; r прагне до 1 в разі сильної прямого зв'язку.

і дуже розвиненими мовними кодами, приблизно, в 3 та 5 разів (відповідно) є меншою, ніж у групах вихованців більш демократичних педагогів.

Список використаних джерел:

1. Злобіна О. Г. Тести в соціологічних дослідженнях [Електронний ресурс] / О. Г. Злобіна. – Режим доступу: http://i-soc.com.ua/school/Zlobina_Test.pdf
2. Маслова С. Использование методов аналитической психологии в качественных социологических исследованиях [Електронний ресурс] / С. Маслова. – Режим доступа: <http://www.awareness-way.ru/node/26>
3. Шавшукова Н. Психосемантические методы в исследовании политического мировоззрения [Электронный ресурс] / Н. Шавшукова. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/shavsh3>
4. Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдые, Ж.-К. Пассрон; Пер. с фр., рпедисл. Н. А. Шматко. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
5. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.

Олег Ножовнік,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»

СТАН І ШЛЯХИ ФУДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В УКРАЇНІ

Ключові слова: економічна освіта, фундаменталізація економічної освіти, бізнес-освіта.

Професійна освіта як складова безперервної освіти відіграє провідну роль у технологічному оновленні всіх галузей промисловості й сільськогосподарського виробництва. В Україні вона спрямована на виконання двох взаємопов'язаних завдань: створення основ інтелектуального потенціалу суспільства, розкриття здібностей кожної особистості, забезпечення однакових можливостей членам суспільства; формування на ринку праці робочої сили певної структури і кваліфікації. Сучасна вища, зокрема й економічна, освіта України перебуває в стані реформ, які виходять із необхідності кардинальних змін її концептуальних, методологічних засад. Зазначене актуалізує необхідність вивчення стану речей з метою напрацювання шляхів її фундаменталізації через впровадження у навчально-виховний процес вищих економічних навчальних закладів певної системи, що забезпечила б незворотність зусиль [1].

Проблема підготовки фахівців економічного профілю у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів розглядалася такими вітчизняними науковцями, як О. Бабаян, В. Базілевич, В. Бобров, К. Беркита, А. Бутинець, М. Вачевський, М. Владика, М. Волошинова, А. Лігоцький, Ю. Лігум, Г. Матукова, Н. Ничкало, Т. Оболенська, О. Падалка, Т. Поясок, О. Романовський, Л. Товажняківський, І. Ходикіна та ін. На проблеми розвитку професійної компетентності у системі професійної підготовки педагогів та освіті спрямовано педагогічні дослідження О. Гури, Л. Лісіної, А. Маркової, О. Олексюк, О. Руденко, С. Опацька.

Враховуючи актуальність вищезазначеної проблеми ми визначили таке завдання цього дослідження: здійснити огляд стану і тенденцій фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю в Україні.

Для реалізації дослідження автором застосовано методи теоретичного, системного, об'єктного і предметного аналізу, синтезу – для аналізу стану й виокремлення основних тенденцій у професійній підготовці студентів економічного профілю.

У контексті нашого дослідження викликає інтерес зміст економічної освіти у вищих навчальних закладах, що має на меті «підготовку фахівців-економістів із сучасним світоглядом, професійними знаннями інноваційного характеру, вміннями їх практичного використання при розв'язанні соціально-економічних проблем на базі постійної самоосвіти» [2, с. 23]. Аналіз напрацювань доводить, що специфічною рисою навчання фахівців економічного профілю в класичних і технічних університетах є поєднання фундаментальної освіти зі спеціалізованою прикладною підготовкою.

Проведене С. Опацькою опитування бізнесменів і студентів, які навчаються в економічних ВНЗ, виявило низку негативних тенденцій. Так, на думку 35 % опитаних дослідницею менеджерів, навчальні програми багатьох українських закладів бізнес-освіти не відповідають потребам бізнесу за такими ознаками: відсутня можливість спеціалізації та вивчення окремих дисциплін на вибір, невідповідність набору дисциплін найновішим тенденціям розвитку бізнесу в світі, обмежена кількість дисциплін, спрямованих на розвиток особистих навичок. Більшість закладів бізнес-освіти не має чіткої політики щодо ефективного взаємозв'язку із українськими й міжнародними компаніями та організаціями, не має місць для проходження виробничих практик, до того ж і стажування за кордоном, не бере участі в академічних обмінах, а також не надає випускникам перспектив до подальшого працевлаштування тощо. Врешті-решт зазначимо, що економічна освіта в Україні здійснюється в межах регламентованих державою норм і стандартів або в закладах неформальної освіти з метою підвищення чи перекваліфікації [3].

У педагогічній періодиці й дисертаційних дослідженнях відзначаються проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю. Так, О. Бабаян до таких проблем включає:

- Проблеми зниження державних стандартів підготовки фахівців з економіки.
- Проблеми переходу на нові форми й методики навчання, зокрема з використанням ІКТ, освітніх інформаційних ресурсів, засобів дистанційного та електронного навчання, що методично поки що недостатньо обґрунтовано.
- Проблеми, що виникають у зв'язку з масовим створенням закладів підготовки й перепідготовки без належного забезпечення їх якості, зокрема належної матеріальної бази, навчально-методичного забезпечення і, головне, кадрового потенціалу.
- Проблеми працевлаштування фахівців із достатнім рівнем конкурентоспроможності на національному або світовому ринках.
- Проблеми комерційної сертифікації фахівців [3].

В умовах глобалізації система професійної підготовки майбутнього фахівця-економіста зазнала суттєвих змін. Під впливом іноземного досвіду значно посилилася її орієнтація на виробництво «корисного знання», зміст якого динамічно змінюється залежно від обставин, однак генерується на основі єдиних принципів економічної діяльності відповідно до національних

стандартів. Це стає можливим, якщо в процесі неперервної економічної освіти організація взаємодії суб'єктів навчання зорієнтована на професійно-економічний розвиток особистості й на специфіку майбутньої професійної діяльності [3]. Незважаючи на посилену увагу вчених до проблем організації економічної освіти в XXI ст., деякі важливі аспекти готовності майбутніх економістів залишаються недостатньо або повністю не дослідженими, не здобули систематизованого характеру. До них належить формування в майбутніх економістів системного теоретико-методичного й науково-технологічного багажу знань, професійної компетентності. Мало уваги приділено моделюванню освітніх програм в умовах стрімкого розвитку ринку, його глобалізації, комбінуванню програм на міждисциплінарному принципі. Наразі система освіти, що пов'язана з ринковою конкуренцією, повинна формувати «новий глибокий погляд» підприємця на ринок праці, слугувати розвитку вмінь до проектної діяльності в галузі економіки, успішно конкурувати в умовах швидкозмінних технологій, виховувати особистість із позицією «домінування», не втрачаючи при цьому загальних культурно-ціннісних якостей [5].

Взаємозв'язок вищих навчальних закладів із ринком праці сьогодні реалізується на основі залучення до складу навчально-методичних об'єднань, державних атестаційних комісій спеціалістів профільних підприємств. Це, звісно, дає певні результати, але вони не є достатніми для вирішення питання якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців у необхідній кількості. Вважаємо, що необхідною умовою розвитку професійної вищої економічної школи є узгодження змісту навчання з умовами економічного ринку, розвитку співробітництва навчальних закладів, інноваційних схем мобільності, систематичної інтеграції програм навчання, технологій, залучення роботодавців до партнерства, меценатства в організації професійної економічної освіти для задоволення потреб ринку праці, створення ефективного механізму соціального партнерства учасників навчального процесу, його відповідної якості до вимог міжнародного ринку праці.

Проведений нами аналіз виявив наявність суперечностей, які впливають на якість професійної підготовки майбутніх економістів в умовах розвитку ринку, це суперечності між: великим обсягом інформації, стрімко розвиненими технологіями й реальними методичними умовами її засвоєння майбутніми економістами; необхідністю в сучасних умовах більш раннього професійного становлення й реальним станом готовності майбутніх економістів до професійної діяльності в умовах ринку; потенційними можливостями техніко-економічного і проективного мислення в майбутніх фахівців як фактора формування професійної компетентності й відсутністю науково-обґрунтованої методики підготовки до підприємницької діяльності у ВНЗ економічного профілю; соціальним замовленням професіоналів, конкурентоспроможних на ринку праці, й недостатнім рівнем сформованості у студентів-економістів готовності до професійної діяльності; тенденцією до збільшення в майбутніх фахівців питомої ваги «шаблонного мислення» й необхідними для компетентної професійної діяльності вмінь моделювати й аналізувати ситуацію в умовах циклічного розвитку ринку; усвідомленням майбутніми фахівцями значущості професійної компетентності й недостатнім рівнем сформованості в них виробничих і підприємницьких практичних навичок.

Список використаних джерел:

1. Євтушевський В. Економічна освіта у вищій школі: здобутки та проблеми формування / В. Євтушевський // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 86-90.
2. Концепція розвитку економічної освіти в Україні (проект) // Інформаційний вісник вищої освіти. – 2004. – № 13. – С. 20-27. 3. Опацька С. В. Розвиток бізнес-освіти в Україні в умовах трансформації економіки : Автореф. дис. ...канд. екон. наук : 08.09.01/ С. В. Опацька ; НАН України; Ін-т регіон. дослідж. – Львів , 2002. – 21 с.
3. Бабаян О. О. Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання : Дис ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Бабаян.– Луганськ, 2009. – 255 с. 5. Матукова Г. І. Теоретико-методологічні засади розвитку підприємницької компетентності у майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Г. І. Матукова, 2014 р.

Наталя Огородник,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Київський національний лінгвістичний університет

СОЦІОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПІЛКУВАННЯ НА БОРТУ БАГАТОНАЦІОНАЛЬНОГО СУДНА

Ключові слова: міжнародний екіпаж, професійне спілкування, англійська мова для моряків, варіанти англійської мови, лінгва франка.

Сучасний період функціонування англійської мови через її плюрицентричний характер визначається ученими як «епоха глобального англо-національного білінгвізму», тобто існування англійської мови у безлічі національних варіантів, так званих World Englishes. Англійська мова у ролі загального інструменту комунікації для носіїв різних первинних мов, як-от у складі багатонаціонального екіпажу сучасного світового торговельного флоту становить приклад так званої лінгва франка – «загальнозрозумілої змішаної мови» [1].

Дослідженню феномена англійської лінгва франка, її ролі та специфіки використання, а також лінгво-дидактичних особливостей засвоєння присвячено наукові публікації як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників: Л. Бондаренко, Д. Бородіної, В. Зав'ялової, Т. Ломтевої, К. Мележик, Н. Пожидаєвої, З. Прошиної, Т. Репіної, О. Хоменка, А. Firth, J. House, J. Jenkins, В. Kachru, M. Modiano та ін. Предметом прискіпливої уваги фахівців стала також англійська лінгва франка як засіб спілкування на борту багатонаціонального судна: S.Choi, E. Hemming, J. Park, X. Wang. Утім, проблема соціолінгвістичних особливостей спілкування, зумовлена різновидами англійської мови серед членів змішаного екіпажу, залишилася поза увагою дослідників.

Дослідження відбувалось шляхом вивчення й аналізу наукових публікацій з вищезначеного питання, а також виділення та систематизації основних характеристик соціолінгвістичних варіантів англійської мови на борту багатонаціонального судна.

Англійська мова, якою користуються моряки, є, за визначенням дослідників, так званою *лінгва франка* (lingua franca). Термін *лінгва франка* інтерпретується у сучасній науці неоднозначно. Серед існуючих визначень такі, як: мова-посередник, контактна мова для міжетнічного спілкування, міжнародна допоміжна мова, усний допоміжний засіб міжетнічного

спілкування, комунікативна гібридна лінгвосистема, контамінація, або змішування окремих лінгвосистем та ін. Таке інколи зовсім не синонімічне розмаїття термінів зумовлене, за визначенням учених, різним теоретичним підґрунтям у дослідженні ролі та статусу англійської мови. Так, з точки зору соціолінгвістики, *лінгва франка* характеризується як функціональний тип мови, що є засобом спілкування представників різних лінгвосистем в умовах обмежених соціальних контактів, як-от в окремих сферах людської діяльності [2].

В епоху глобалізації універсальною мовою-посередником стала англійська мова. Швидко асимілюючись з різними мовами у нових соціально-культурних умовах, вона цілком обґрунтовано характеризується як *англійська лінгва франка* – варіант англійської мови, що використовується в англійській комунікації учасниками різних мовних співтовариств. На думку дослідників, користувачів англійської лінгва франка у професійних цілях, варто об'єднувати в групи за професійною ознакою. Крім того, існує думка про доцільність уведення терміну «предметно-орієнтована англійська лінгва франка» для позначення англійської лінгва франка, орієнтованої на певну предметну галузь [2]. Відповідно, професійне спілкування на борту багатонаціонального судна відбувається англійською лінгва франка морського спрямування.

Характеризуючи особливості спілкування англійською лінгва франка загалом й предметно-орієнтованою зокрема, дослідники відзначають зосередженість учасників комунікації на функції, а не формі. Інакше кажучи, комунікативна ефективність превалює над мовною грамотністю і культурою [2, с. 108]. Те ж саме стосується й спілкування на борту, коли зусилля членів екіпажу спрямовано на досягнення суто практичних цілей спілкування – донести один до одного необхідну інформацію якомога швидше і стисліше [1]. Водночас дотримання норм і правил англійської мови не має першорядного значення, через що комунікативна ситуація часто розвивається за принципом «і так добре» (let it pass) на основі спрощених граматичних структур і кількісно невеликого словникового запасу [3, с. 238].

Таблиця 1.

Характеристика соціолінгвістичних варіантів англійської мови на борту багатонаціонального судна

Коло	Характер функціонування в соціумі	Діапазон функціонування	Фаза розвитку	Рівень володіння	Нормотворення
Внутрішнє	англійська мова як <i>рідна</i>	<i>найбільший</i> майже у всіх сферах діяльності	<i>Акролект</i> - формальний стиль комунікації	просунутий	<i>нормозабезпечувальна</i> SE – Standard English (стандартна англійська)

Зовнішнє	англійська мова як офіційна (друга державна)	відносно обмежений внутрішньо державним и сферами діяльності	Мезолект - неформальний стиль комунікації освічених користувачів	проміжний	норморозвита альна WE – World Englishes (світові англійські)
Розширюване	англійська мова як іноземна	обмежений зовнішньо економічними / культурним и сферами діяльності	Базилект - стиль неосвічених користувачів	початковий	нормозалежна EFL – English as Foreign Language (англійська як іноземна)

До того ж, кожен моряк у складі змішаного екіпажу має свій варіант англійської мови, визначальною рисою якого є його формування під впливом національних мов і культур (див. табл. 1). Доведено, що процеси акультурації англійської мови, супроводжувані формальними та функціональними змінами, завершуються появою її різновидів під загальною назвою World Englishes (світові англійські мови). Саме вони становлять найпоширенішу категорію варіантів англійської мови, представлених на судні відповідно до соціолінгвістичної моделі варіантів англійської мови, укладеної Б. Качру [4] та представленої у вигляді трьох концентричних кіл залежно від характеру та діапазону функціонування, а також фази функціонального континуума.

Отож, з усіх варіантів, представлених внутрішнім, зовнішнім та розширюваним концентричними колами, що презентують англійську мову відповідно як рідну, офіційну й іноземну з властивими для них діапазонами функціонування, найчисельнішу категорію на судні становлять варіанти зовнішнього кола. Будучи відносно обмеженим щодо діапазону функціонування в соціумі офіційним засобом внутрішньодержавного та міжособистісного спілкування, тобто другою державною мовою в країнах Азії й Африки, дана категорія варіантів англійської мови є найбільш представленою на судні через чисельну перевагу її носіїв (за даними статистики морських перевезень BIMCO/ISF) [5].

Деяко меншою, проте також досить багаточисельною є категорія моряків, для яких користування англійською мовою зазвичай обмежується морською сферою зовнішньоекономічної діяльності. Інші представники держав Азійсько-тихоокеанського регіону, Чорноморського басейну, Балканського півострову та Балтії, які нарощують свою присутність на світовому ринку морської робочої сили та для кого англійська мова є іноземною, також є потужним фактором впливу на формування специфічної професійної інтеркультури моряків.

Варіанти внутрішнього кола, тобто безпосередньо носіїв англійської мови, котрі користуються нею у всіх сферах суспільного життя, щонайменше представлено на борту (переважно на посаді капітана) через перерозподіл ринку морської праці та заповнення його представниками країн з нижчим рівнем економічного розвитку.

Означені варіанти не є статичними та існують у континуумі. Їх неперервний розвиток складається з декількох фаз – акролекту, мезолекту та базилекту, що не лише фіксують статичний на даний момент рівень володіння

мовою як просунутий, проміжний і початковий відповідно, але й характеризують стиль комунікації на певному етапі, а саме як формальне та неформальне спілкування освічених користувачів, а також як стиль спілкування неосвічених користувачів [4]. Слід відзначити, що вказані стилі спілкування можуть навперемінно використовуватися освіченою категорією моряків (офіцерський склад) у межах того самого варіанта залежно від комунікативної ситуації: наприклад, під час офіційного професійного спілкування – акролектний (формальний) спосіб, у ході повсякденної комунікації – мезолектний (неформальний) стиль і базилект, спілкуючись з допоміжним персоналом.

На сьогодні найбільш дискусійним є питання щодо норм і стандартів навчання варіантів англійської мови майбутніх моряків. Хоча за соціальним статусом усі варіанти є рівноправними, проте за нормативністю поділяються на: а) нормозабезпечувальні (внутрішнє коло), представлені стандартною англійською мовою (*Standard English (SE)*) у двох визнаних варіантах – британському (*British English (BE)*) й американському (*American English (AE)*);

в) норморозвивальні (зовнішнє коло) – такі, що відмовляються від існуючих стандартів і кодифікують (унормовують) власні варіанти;

с) нормозалежні (розширюване коло), що до сих пір спираються на норми британського й американського варіантів англійської мови [4].

Зважаючи на те, що абсолютно всі варіанти англійської мови можуть зустрічатися в міжкультурному спілкуванні моряків міжнародного екіпажу, доцільними та перспективними вбачаються дослідження та розробка способів підготовки майбутніх моряків до спілкування засобами англійської лінгва франка.

Список використаних джерел:

1. Пожидаєва Н.П. Идиосинкретичность профессионального использования английского лингва франка в ситуации межкультурной коммуникации / Н.П. Пожидаєва // – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://naub.oa.edu.ua/2012/lynhva-franka>

2. Хоменко О. Роль англійської мови в умовах глобалізації / О. Хоменко // Вища школа. Гуманізація навчального процесу: збірник наук. праць. – 2013. – Вип. LXI. – С. 203-217.

3. Firth A. The discursive accomplishment of normality. On “lingua franca” English and conversation analysis / A. Firth // *Journal of Pragmatics*. – 1996. – № 26. – P. 237-259.

4. Kachru B. World Englishes: approaches, issues and resources. *Language Teaching*. – 1992. – N 25. – Cambridge: CUP. – P. 1-14.

5. BIMCO – ISF shipping industry statistics. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки.](#)

Ірина Олейнікова,

вчитель математики, магістр математики,
середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 99 м.Києва

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ НА УРОКАХ НА РІВНІ МУЛЬТИМЕДІЙНОСТІ ЧИ ІНТЕРАКТИВНОСТІ?

Ключові слова: інтерактивна дошка, технічне забезпечення до уроку, готовність вчителів до використання інтерактивних засобів на уроці.

На сьогодні в багатьох школах України є одна чи декілька інтерактивних дошок. І на перший погляд, здається, що проблемою школи є наявність технічних засобів на уроці, а саме інтерактивної дошки. Та якщо розглянути це питання більш глибоко, далеко не кожен вчитель готовий до максимально продуктивного й ефективного використання інтерактивної дошки на уроці. Шість з половиною років автору довелося працювати вчителем математики в сільській місцевості Очеретинської загальноосвітньої школи I-III ступенів Ясинуватського району Донецької області. Наша школа була серед найбільших в районі, тому нам пощастило мати інтерактивну дошку. На один мультимедійний клас було 40 вчителів. Ми намагались скласти графік таким чином, аби всі вчителі мали змогу деякі уроки проводити в цьому класі. З власного досвіду роботи можу зробити наступні висновки:

1. Більшість учителів використовують інтерактивну дошку як екран для проектора.

2. Не всі вчителі мають бажання проводити уроки в мультимедійному класі.

Є декілька логічних причин, які пояснюють цю ситуацію: необхідно оволодіти програмним забезпеченням і навчитися створювати власні продукти для інтерактивної дошки, для цього мають бути проведені ряд тренінгів (бажано в школі); необхідно мати вдома комп'ютер чи ноутбук для підготовки електронних матеріалів до уроку; необхідно вміти вільно користуватись Інтернетом; необхідно мати багато вільного часу аби серед різноманітної інформації, яка міститься у всесвітній мережі знайти ту, яка підходить до уроку. На жаль, сьогодні Інтернет вже нагадує «інформаційний смітник» і потрібно дуже ретельно перевіряти і фільтрувати отриману звідти інформацію. Це щодо технічної сторони питання, але в цього питання є ще одна сторона – наявність вільного часу. Заробітна плата вчителя напряду залежить від годин, які він викладає. А кількість годин, які пропонують вчителю в певному навчальному закладі залежить від кількості спеціалістів, які можуть викладати даний предмет.

Недостатня кількість вчителів, збільшене навантаження на окремого вчителя та рівень заробітної плати веде до зниження авторитету роботи вчителя.

На сьогодні автор працює в середній загальноосвітній школі № 99 м. Києва. Тут є 2 інтерактивні дошки, доступ до яких можна отримати за великим бажанням, але основна функція цих дошок знову ж таки – перегляд відео та презентацій. Є декілька проекторів та телевізорів, які використовуються з тією ж метою. Можливо, не на всіх уроках і не на всіх предметах доцільне використання саме інтерактивної дошки і всіх її можливостей. Але навчання сьогодні має йти в ногу з розвитком суспільства. Сьогодні учні повинні вміти користуватись підручником, зошитом, комп'ютером, ноутбуком, планшетом на високому рівні поєднання цих навчальних засобів. А чи готові до цього самі вчителі? Чи володіють вчителі тими технічними засобами, що існують на сьогодні в суспільстві? Чи мають до них доступ?

В Очеретинській школі на всі класи (а інформатика вивчається вже з 2-го класу) є 12 комп'ютерів. І діти змушені вивчати Office 2016 за умови, що на комп'ютери більш ніж 2003 не ставиться, а в підручниках описано 2007. Вісім років у цю школу обіцяли новий комп'ютерний клас і, здається, в цьому році надійшло 15 комп'ютерів – це дуже мало. Щось підказує, що це не єдина школа в Україні, яка має таку проблему. Це дуже цікавий досвід насправді. Школи мають знайти вихід і підготувати учнів до реального життя. І ця відповідальність покладається в першу чергу на вчителя.

Що ж робити в цій ситуації? На думку автора, *АКАДЕМІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ* – це один із шляхів до розв’язання питань, які піднімалися у доповіді. «АКАДЕМІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСВІТИ» («АІРо» <http://www.airo.com.ua/>) – це спільнота однодумців, які вважають, що запровадження змін в освіті значною мірою залежить від професійної підготовки освітян (керівного складу особливо), усвідомлення батьків щодо їхньої ролі в освітньому процесі, а також формуванні та розвитку ключових компетентностей учнів у сучасній школі.

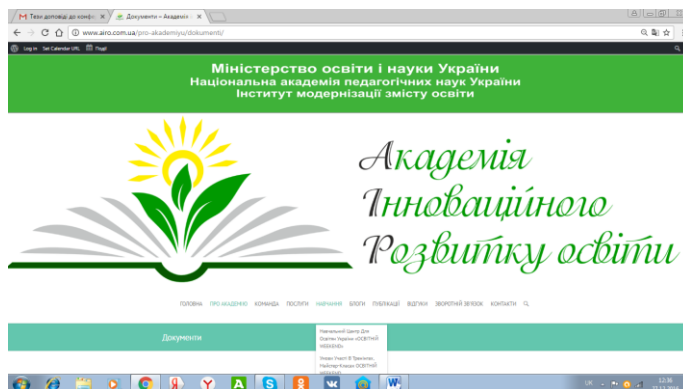


Рис.1. Академія інноваційного розвитку освіти

Академія дає змогу ділитися досвідом з колегами і однодумцями, причому сприяє виїзду спеціалістів з тренінгами безпосередньо до навчального закладу. При написанні тез використаний власний досвід автора, спостереження, порівняння та аналіз.

Реформи в системі освіти потрібно починати з тренування вчителів, системи тренінгів та наставників, які б допомогли педагогам поглянути на навчальний процес по-новому і не тільки поглянути, а практично застосувати.

Інна Пак,
аспірантка, старший викладач,
Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

СОЦІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД ВИВЧЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА

Ключові слова: академічна культура, академічні практики, академічне шахрайство, вища освіта, студентство.

Соціальні та адміністративно-законодавчі трансформації сфери вищої освіти в контексті її інтеграції у світовий академічний простір вимагають наукового, зокрема соціологічного, розуміння актуального стану української вищої школи. Реформування освітнього законодавства та системи адміністрування у вищій школі є обов’язковим елементом зазначеного процесу, але воно не може бути ефективним без аналізу умов та наслідків трансформацій на інших рівнях. Важливо враховувати, що реформи та реальні зміни у вищій освіті можливі не лише завдяки адміністративній активності, а й за умов залучення усіх суб’єктів освітнього процесу. Саме це актуалізує необхідність аналізу особливостей вітчизняної академічної культури, який дозволить зрозуміти глибинний зміст освітніх трансформацій,

визначити стан вищої освіти та її взаємозв'язок з навколишнім соціокультурним середовищем, зрозуміти зміст, мотиви та соціальні очікування, що детермінують комунікацію в академічному та соціальному середовищі.

До аналізу феномену академічної культури звертались як закордонні, так і вітчизняні дослідники, зокрема Т. Бечер та П. Троули [1], П. Мендоса [2], А. Прохоров [3], А. Беляєв [4], Т. Артемьева [5], Г. Хоружий [6], В. Бакіров [7], В. Астахова [8], В. Ромакін [9]. Науковий доробок зазначених вчених характеризується суттєвими розходженнями щодо розуміння сутності академічної культури, але певною точкою перетину теоретичних траєкторій можна вважати визначення основних елементів даного феномену, як в контексті вишу, так і особистості. Також варто зазначити, що соціальні феномени, які можна описати завдяки поняттю «академічна культура» виходять за рамки соціального інституту освіти, проте формування основних принципів академічної культури та їхнє відтворення пов'язані саме з університетським середовищем та вищою освітою взагалі.

На нашу думку, найбільший емпіричний потенціал має визначення академічної культури як сукупності моделей поведінки, що здобуваються в академічному просторі та поділяються більшістю представників академічного середовища. Під моделлю поведінки нами розуміється певний набір практик, які є характерними в конкретних соціокультурних умовах та узгоджуються з певними очікуваннями та нормами. Моделі поведінки, які є складовими академічної культури, включають в себе не лише такі, що пов'язані з навчальним процесом, але й ті, що відображають позааудиторну активність та сприйняття академічного простору [10].

У вітчизняному науковому дискурсі основний акцент зазвичай надається ціннісній складовій вищої школи або аналізу навчальних практик студентства, зокрема академічному шахрайству. На нашу думку, комплексний аналіз феномену академічної культури передбачає надання уваги не лише її ціннісно-мотиваційному, але й діяльнісно-практичному виміру [10].

Визначаючи сучасний стан вітчизняної академічної культури, звернемось до результатів соціологічного дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку⁴» в ході якого було опитано 1928 студентів та 374 викладачі у 25 вишах України, а також 8 фокусованих групових інтерв'ю зі студентами з різних регіонів України в 2014-2015 рр.

Виходячи з авторського розуміння феномену академічної культури та особливостей його соціологічного аналізу, одним із ключових елементів ціннісно-мотиваційного виміру є мотивація вступу до вишу, яка в контексті аналізу академічної культури студентства є надзвичайно важливою, як один із ключових факторів формування мотивації до навчання, інтеграції в академічний простір та інтеріоризації норм і цінностей академічної культури. Саме навколо мотиваційної компоненти вибудовується комплекс поведінкових практик, які реалізуються студентами протягом навчання у вишах, а згодом ці усталені практики перетворюються на традиції, які визначають особливості академічної культури студентства.

За результатами кількісного опитування більшість студентів (62%) причиною вступу до ВНЗ називають бажання отримати знання та стати

⁴ Дослідження було проведено Східноукраїнським фондом соціальних досліджень спільно з Харківським національним університетом імені В.Н.Каразіна за фінансової підтримки Міжнародного фонду «Відродження».

висококваліфікованим фахівцем. Водночас, на думку більшості викладачів (54%), студенти вступають до вишу тому, що з дипломом ВНЗ легше знайти хорошу, престижну роботу⁵. Іншими причинами вступу до ВНЗ студенти вважають, що так прийнято, що всі так роблять, це можливість самореалізації та особистісного розвитку. Варто зазначити, що за результатами фокусованих групових інтерв'ю, які було проведено в рамках даного дослідження, найбільш розповсюдженими є саме друга група факторів до яких додається можливість вступу на бюджетну форму навчання та отримання стипендії, а перша носить скоріше декларативний характер.

Бажання отримати знання, стати висококваліфікованим спеціалістом в процесі навчання змінюються на користь формальних атрибутів. Виняток складає останній курс, коли актуалізується необхідність професійних знань, яка пов'язана з пошуком місця роботи. Це є непрямим свідченням відсутності чіткої професійної орієнтації вітчизняного студентства.

У контексті вітчизняної академічної культури оцінки сприймаються, в перше чергу, як необхідний та достатній атрибут для отримання стипендії, і лише в другу чергу, як певний індикатор успішності навчання. Зазначимо, що лише близько третини студентів (34%), тією чи іншою мірою погоджуються з тим, що отримані оцінки відповідають знанням, а серед викладачів цей показник майже у два рази більший (67%).

Поширення формального ставлення до академічної успішності формує сприятливі умови для деформацій академічних практик студентства та розвитку академічного шахрайства. Найпопулярнішими практиками виконання перевірочних робіт в контексті академічного шахрайства респондентами було визначено підготовку шпаргалок на підставі лекційного або іншого матеріалу, наданого викладачем (65% - студентів і викладачів), списування відповідей на питання, перебуваючи у мережі Інтернет (50% - студенти, 44% - викладачі) та підготовка шпаргалок, «бомб» на підставі матеріалу, знайденого в Інтернеті (42% - студенти, 38% - викладачі). Під час підготовки письмових робіт найбільш поширеними практиками порушення норм академічної доброчесності є роздруковування готових робіт з Інтернету (60% - студенти та 75% - викладачі), використання готових робіт друзів-студентів або випускників (41% - студенти та 39% - викладачі), а також придбання готових робіт в спеціалізованих компаніях (34% - студенти та 25% - викладачі). Викладачі частіше, ніж студенти зазначають, що студенти роздруковують готові роботи з Інтернету, а студенти частіше, ніж викладачі стверджують, що купують готові роботи. Це може пояснюватись більшою поінформованістю студентів щодо джерел отримання робіт.

У рамках вітчизняної академічної культури на ціннісно-мотиваційному рівні має місце суттєвий розрив між декларативними та реальними цілями і мотиваціями студентів, що призводить до формального ставлення як до процесу навчання у вишах, так і до його результату, що призводить до схвалення або байдужості стосовно різних форм порушення принципів академічної доброчесності, які є стрижневою складовою академічної культури. Переважною більшістю студентів списування та плагіат сприймається не як відхилення від норм академічної доброчесності, а як певний елемент освітнього процесу та взаємодії студент-викладач. Суб'єкти освітнього процесу перекладають більшу частину провини один на одного, зокрема вимушене шахрайство в процесі навчання студенти пов'язують з

⁵ Для студентів питання було сформульовано наступним чином: «Чому Ви вступили до вищого навчального закладу?», а для викладачів: «Як Ви вважаєте, чому студенти вступають до вищого навчального закладу?»

некомпетентністю викладачів. Водночас студенти, які орієнтуються на отримання знань, навчаючись в умовах існуючої академічної культури, не лише більш орієнтовані на загальноосвітні академічні норми та цінності, а і є потенційною рушійною силою кардинальних змін системи вищої освіти, в результаті яких будуть сформовані умови для розбудови вітчизняної академічної культури в контексті світових традицій.

Список використаних джерел:

1. Becher T., Trowler P. R. (2001) *Academic Tribes and Territories*. Maidenhead: Open University.
2. Mendoza P., Berger J.B. *Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study* // *Education Policy Analysis Archives*. 2008. Vol. 16. No. 23. pp. 1-24.
3. Прохоров А. В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете / А. В. Прохоров // *Вестн. Тамбовского гос.ун-та*. – 2010. – Вып. 10 (9). – С. 179-184.
4. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике // *Высшее образование в России*. – 2007. – №11. – С. 62.
5. Артемьева Т.В. Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача // *Вестник Герценовского университета*. - №1. - СПб, РГПУ им.А.И.Герцена, 2013. - С. 34-36.
6. Хоружий Г.Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. / Г.Ф. Хоружий. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2012. – 320 с.
7. Бакиров В.С. // *Університеты «третьей волны»: социокультурная миссия* / В.С. Бакиров. – «Universitates». Наука и просвещение. — Харків. - №1. – 2012. — С. 22-30.
8. Астахова В.И. Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста [Текст] / В. И. Астахова // *Вчені записки Харківського гуманітарного університету "Народна українська академія" : [збірник наукових праць] / Харківський гум. ун-т "Народна українська академія"*. - Харків, 2013. - Т. 19. - С. 21-39.
9. Ромакин В.В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури / В.В. Ромакин // *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. – 2010. – Педагогіка. – Вип. 123. – Т. 136. – С.34-41.
10. Артьомов П.М., Пак І.В. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень / П.М. Артьомов, І.В Пак / *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи»*. – 2016.

Ілона Палагута,

викладач кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ-ПОЧАТКІВЦЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ключові слова: педагогічна підтримка, вчитель-початківець, вступний період, професійне становлення, професійні пріоритети.

Сучасний європейський освітній простір демонструє неабияку зацікавленість у виявленні та підтримці професійного розвитку майбутніх учителів. Саме період професійного життя вчителя в усьому світі визнається

як найбільш напружений, оскільки він пов'язаний із переходом у нову систему соціальних відносин.

Труднощі професійної адаптації молодого вчителя значною мірою зумовлюються відмінністю знань, отриманих у педагогічному закладі від реального контексту школи, характерного педагогічного середовища.

Професійний розвиток майбутніх учителів відбувається не лише під впливом професорсько-педагогічного колективу, але і в процесі самовиховання та самоосвіти. У процесі професійного розвитку студентів необхідно підтримувати, оскільки вони ще не мають належного досвіду, їм бракує знань про природу людини, вмінь самоорганізації й саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що на різних етапах розвитку педагогічної науки і практики проблема педагогічної підтримки майбутніх учителів є однією із актуальних проблем.

Чимало науковців, які досліджують проблему післядипломної підготовки вчителів (Л. Акмаєв, Дж. Харленд, С. МакЛолін, М. Роуз), приділяють увагу питанню підтримки вчителів-початківців. У їхніх дослідженнях узагальнено вивчаються труднощі, що заважають самопізнанню особистості. На жаль, ученими й практиками ще недостатньо вивчалися питання, що стосуються педагогічної підтримки майбутніх учителів на основі виявлених труднощів, які вони відчувають у період свого професійного становлення.

У психолого-педагогічній літературі не існує єдиного підходу до визначення поняття «педагогічна підтримка». Її розглядають як особливу сферу педагогічної діяльності, спрямовану на допомогу в розвитку й сприянні саморозвитку майбутніх учителів, вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із просуванням у навчанні, розвиваючи потребу в успішності самостійних дій; систематичну, цілеспрямовану діяльність викладача (або колективу викладачів), яка забезпечує розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя шляхом надання конкретної допомоги йому в самостійному подоланні труднощів у навчанні та сприянні в самовизначенні й самореалізації особистості фахівця; допомогу студентові в подоланні перешкод, труднощів, спираючись на його суб'єктивний досвід і володіння засобами виявлення й розв'язання своїх проблем [1, с. 99-101].

На основі зазначеного вище, схилиємося до того, що педагогічна підтримка майбутнього учителя розуміється як допомога людині, що базується на основі знання її індивідуальних особливостей, ставленні до проблем, труднощів, що виникають у професійному житті.

Агенцією підготовки та розвитку вчителів у Великій Британії було запроваджено так званий «період вступу на посаду» (induction period). Він був розроблений для того, щоб забезпечити усіх молодих спеціалістів підтримкою протягом першого року роботи в школі. Цей період поєднує в собі програму особистого розвитку, підтримку та професійний діалог з моніторингом та оцінюванням діяльності відповідно до професійних стандартів. Протягом періоду вступу на посаду молодий спеціаліст:

- має індивідуальну програму спланованого професійного розвитку;
- має наставника, з яким разом складають план професійного розвитку, і який допомагає та підтримує у всіх сферах діяльності;
- має бути відвіданий свом наставником або іншими досвідченими колегами щонайменше два рази на чверть. Ці відвідування мають бути обговоренні, в результаті чого молодий спеціаліст та його наставник роблять висновки щодо професійного росту;
- має на 10% менше аудиторного навантаження, ніж інші вчителі. Це додатковий час для планування, підготовки та оцінювання [2, с. 3-4].

Отже, кожен молодий спеціаліст має індивідуальну програму моніторингу, підтримки та оцінювання.

Ця програма, яку молодий учитель планує зі своїм наставником, має відображати:

- наміри та професійні пріоритети, які мають бути досягнені до кінця Програми першого року роботи в школі (як частина профілю початку та розвитку кар'єри – career entry and development profile (CEDP));

- основні професійні стандарти;
- специфічні вимоги до посади.

Таким чином, офіційна підтримка молодого учителя в адаптаційний період – це зв'язок між початковою педагогічною освітою та власне вчительською кар'єрою, який поєднує персональну програму розвитку, підтримку, професійний діалог з моніторингом та оцінюванням. Кожна адаптаційна програма повинна дати можливість молодому спеціалісту розширити та поглибити свої знання, вміння та навички, отриманні в період навчання у ВНЗ, та забезпечити підґрунтям для постійного професійного розвитку. Вона має допомогти вчителю-початківцю до кінця адаптаційного періоду відповідати основним професійним стандартам та забезпечити його (її) основними знаряддями задля ефективною педагогічної діяльності. Цікавим надбанням британських педагогів в питаннях адаптації молодого вчителя є Профіль початку та розвитку кар'єри. Його було розроблено для того, щоб допомогти молодому спеціалісту розмірковувати над своїм професійним розвитком з основних позицій щодо всього адаптаційного періоду та його результату. CEDP побудовано навколо трьох перехідних позицій. Перша позиція спрямована на досягнення результатів у кінці отримання початкової педагогічної освіти, друга – на початок вступного періоду, третя – на кінець вступного періоду. Для кожного періоду існує набір питань, які розроблені в метю допомогти молодому вчителю спланувати свій професійний розвиток та подальшу освіту. За допомогою Профілю молодий фахівець разом зі своїм наставником ставить цілі, визначає завдання, планує низку можливостей професійного росту, серед яких можуть бути такі:

- працювати поруч з іншими, брати участь у плануванні заходів школи;
- відвідувати заняття досвідчених колег;
- відвідувати інші школи з метою обміну досвідом;
- брати участь у формальних тренінгах, семінарах і курсах;
- зустрічатися з наставником для обговорення результатів діяльності та складання планів на майбутнє.

Індивідуальний профіль молодого спеціаліста складається із таких елементів:

- власний відгук щодо кожної перехідної позиції;
- звіти з проходження практики в період отримання початкової педагогічної освіти;
- зразки власних планів уроків;
- цілі, що були поставлені для кожної перехідної позиції;
- власне бачення свого прогресу (чого досягли);
- план на період вступу на посаду;
- відгуки на відвідані заняття;
- звіти стосовно консультацій з наставником;
- результати оцінювання тощо [3, с. 5].

З метою вивчення проблеми та розв'язання поставлених завдань було використано такі методи дослідження:

– аналіз наукових підходів до тлумачення поняття «педагогічна підтримка», аналіз філософсько-педагогічних джерел для визначення підходів до освіти та виховання;

– синтез – для досягнення цілісного розуміння проблеми педагогічної підтримки вчителя-початківця;

– класифікація – для поділу індивідуального профілю молодого спеціаліста на зазначені вище елементи;

– абстрагування – для виокремлення із сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються мети дослідження.

Отже, за останнє десятиліття в освіті Великобританії помітно збільшився інтерес до педагогічної підтримки майбутніх учителів, що реалізується в таких напрямках: академічному, науковому та професійному. Під поняттям «педагогічна підтримка» майбутнього учителя ми розуміємо сукупність педагогічної діяльності, що здійснюється органами освіти та органами місцевого самоврядування у сфері молодіжної політики з метою створення умов, гарантій та стимулів для розкриття індивідуального потенціалу майбутніх учителів у сфері науки, освіти, культури, і мистецтва.

Список використаних джерел:

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – 58 с.

2. Career entry and development profile 2007/8. – London: Teacher training and development agency, 2007. – 14 p.

3. Statutory guidance on induction for newly qualified teachers in England. – London: Crown. – 2008. – 56 p.

Єлизавета Панченко,
аспірант,

Уманський державний університет імені Павла Тичини

АНКЕТУВАННЯ ЯК СПОСІБ ПОЄДНАННЯ ЯКІСНОГО ТА КІЛЬКІСНОГО ЗБОРУ ДАНИХ ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ

Ключові слова: методи дослідження, лідерство, неформальна освіта.

У сучасному світі лідерство є вимушеною необхідністю і володіння лідерськими якостями необхідне в усіх сферах, на усіх рівнях. Розвитку лідерських якостей дорослих присвячено низку досліджень, які лягли в основу різноманітних програм особистісного розвитку. Проте аналіз джерел доводить, що недостатньо уваги присвячено дитячому лідерству, хоча діти – рушійна сила нашого суспільства.

У рамках роботи над дисертаційним дослідженням «Формування лідерських якостей старшокласників засобами неформальної освіти в США» ми працюємо над реалізацією моделі розвитку лідерських якостей дітей та молоді в Україні. Перш за все, йдеться про творчу адаптацію моделі, покладеної в основу функціонування американських неурядових дитячих та юнацьких організацій, орієнтованих на підготовку лідерів для різних сфер – педагогічної, сільськогосподарської, бізнес тощо. У нашому дослідженні ми

працюємо над розробленням літньої школи для молодих лідерів у аграрній сфері. Під час літньої школи ми плануємо організувати два тренінги з лідерства. На цьому етапі дуже важливо оцінити ефективність тренінгів та їхній вплив на учасників. Результати не лише будуть включені до практичної частини дисертаційного дослідження, а також будуть використані для покращення тренінгів для майбутніх учасників подібних літніх шкіл або проектів, у яких молоді учасники особливо потребують лідерських умінь.

Під час роботи над розробкою Моделі розвитку лідерства постала необхідність оцінювання лідерських якостей. Першою проблемою, з якою ми зіткнулись, було те, що лідерство – це не лише знання, отож звичайний зріз знань не дасть нам відповідного уявлення про рівень розвитку лідерських якостей учасників. Іншою проблемою є те, що лідерство, відповідно до новітніх підходів, – це не лише набір навичок, тому кількісного аналізу буде недостатньо. Крім того, якісний підхід у анкетуванні і наявність відкритих відповідей дає суб'єктивні результати, які можна піддати сумніву без кількісного підтвердження. Четвертою проблемою є те, що лідерство знаходиться на межі наук, а тому методологія окремої науки не має достатньо інструментів для її розв'язання. І п'ятою проблемою є те, що, щоб побачити результат, дослідження потрібно проводити хоча б двічі, і подання учасникам ідентичних тестів може викликати здивування, небажання заповнювати або просто суб'єктивність, адже учасники усе ще будуть пам'ятати свої попередні відповіді. Якщо ж другий тест зробити зовсім іншим, яким чином можна буде його порівняти із попереднім?

Отже, ми пропонуємо анкетування як один із способів поєднати кількісний та якісний збір даних. Ми використовуємо дві анкети, в основу яких лягли запитання, запропоновані психологом А. Лутошкіним [2], до яких додано запитання автора, визначені як ключові на основі аналізу наукових джерел.

Ми обрали цей тест для того щоб, по-перше, він, на відміну від інших тестів, спрямований не на дорослих, а на школярів, саме тому адаптований для цільової групи. По-друге, він дає змогу не лише оцінити рівень лідерської компетентності, а й зрозуміти, який вид лідерства переважає в учасника. По-третє, за допомогою цього тесту можна перевірити щирість відповідей, накресливши «шкалу щирості/брехні», що підвищує вірогідність отриманих результатів, а порівняння результатів обох тестів дадуть змогу оцінити самооцінку учасників, що теж є однією із лідерських якостей.

Ми плануємо дати обидва тести одразу. За допомогою них спробуємо поєднати якісний (переважно перший) і кількісний (другий) збір та аналіз даних.

Перший тест, окрім кількох запитань – з відкритими відповідями. Він дасть змогу оцінити рівень розуміння феномену лідерства учасниками, а також їхню думку з приводу власних лідерських якостей. Тест можна умовно поділити на такі блоки:

– запитання про суть лідерства (Чим, на Вашу думку, є лідерство? Які лідерські якості Ви знаєте?);

– оцінка власної лідерської компетенції (Якими із перелічених вище якостей Ви володієте?, Чи вважаєте Ви себе лідером? Чому?);

– усвідомлення учасником важливості володіння лідерськими якостями (Чи потрібно Вам бути лідером у житті? Чому?, Чи для успішної реалізації проекту Вам потрібно мати лідерські якості? Чому?);

– дослід учасників, пов'язаний із лідерством (Чи вивчали Ви у школі тему лідерства? Чи брали Ви коли-небудь участь у лідерських тренінгах?);

– бажання/небажання розвивати лідерську компетентність (Чи хотіли б Ви удосконалити свої лідерські якості?);

– розуміння шляхів розвитку лідерської компетентності (Що, на Вашу думку, потрібно робити, щоб стати лідером?).

Окрім запитань із відкритими відповідями до тесту входять кілька, які пропонують кількісно оцінити свої вміння загально (Оцініть за 4-бальною шкалою свої лідерські якості) і конкретно (Оцініть Ваше вміння управляти собою, усвідомлення мети, вміння розв'язувати проблеми, наявність творчого підходу, вплив на оточуючих, знання правил організаторської роботи, організаторські здібності та вміння працювати з групою).

У другому тесті учасники відповідають на 48 конкретних запитань, відзначаючи свої вміння за тією ж шкалою. Усі запитання можна об'єднати у групи, що відповідають конкретним умінням, які учасники відкрито оцінили у першому тесті. Другий тест дає змогу більш об'єктивно оцінити лідерські якості, адже запитання охоплюють лише один із аспектів уміння, але не називають його конкретно; оцінити самооцінку учасників, порівнявши кількісні результати із першого і другого тестів; визначити, наскільки щирими були учасники під час відповідей на запитання.

Нами розроблено методику опрацювання інформації та напрацьовано стратегію дій, спрямованих на формування лідерських якостей, що при накладанні на отримані під час дослідження результати стане основою для корегування попередньо розробленої моделі.

Маємо зазначити, що поки що нами заплановано пілотування матеріалів, що ляжуть в основу дослідження лідерських якостей дітей та молоді 3-х районів Черкаської області. Першим етапом відбору респондентів був проведений конкурс проектів «Інтелектуальна ферма майбутнього» в рамках національного проекту «Освіта для бізнесу – бізнес для освіти» [1].

Список використаних джерел:

1. Конкурс «Інтелектуальна ферма майбутнього». [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://competition.dykun.ua/>

2. Лутошкин, А. Н. Эмоциональные потенциалы первичного коллектива // Эмоциональные потенциалы коллектива. / А. Н. Лутошкин. –Ярославль, 1977.

Людмила Перпері,

кандидат технічних наук, доцент,
Одеський національний політехнічний університет,

Голобородько Ганна,

кандидат технічних наук, доцент,
Одеський національний політехнічний університет

КОНЦЕПЦІЯ ПЕРЕБУДОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВНУТРІШНІХ СИСТЕМ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Ключові слова: системи управління якості, якість освітньої послуги, міжнародні стандарти, ризик-орієнтоване мислення.

Сьогодні в Україні можна спостерігати процеси, які пов'язані з переходом до комплексної оцінки діяльності вищих навчальних закладів (ВНЗ). Це закон «Про вищу освіту», нові ліцензійні умови та інші

нормативні й законодавчі документи, які певним чином мають перелік показників їхньої діяльності, у тому числі ті, які відображають ефективність внутрішніх систем забезпечення якості. Все це змушує керівництво вишів вдосконалювати існуючі системи управління якістю [1, с. 2].

Наведені процеси потребують розробки концепції перебудови функціонування внутрішніх систем із забезпечення якості освіти, які мають бути націлені на організацію управління діяльністю ВНЗ з метою постійного поліпшення якості та забезпечення конкурентоспроможності на ринку надання освітніх послуг.

Перед закладами постає завдання визначення сукупності процедур та заходів організаційної діяльності з метою забезпечення якості надання освітніх послуг. У Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) задекларовано, що в основі діяльності закладу щодо забезпечення якості є дві основні цілі: підзвітність та поліпшення, а термін забезпечення якості вживається для опису діяльності у межах циклу безперервного вдосконалення (наприклад, діяльності щодо забезпечення і поліпшення) [3]. Усе це добре корелюється з вимогами до систем управління якістю, встановленими у міжнародному стандарті ISO 9001, який використовують в якості інструменту для досягнення поставлених цілей. Вимоги, які визначені у цьому стандарті, мають бути використані закладом в доповнення вимогам, що ставляться до надання освітніх послуг іншими нормативними та законодавчими документами. Стандарт ISO 9001 використовує процесний підхід, що дозволяє закладу планувати свої процеси та їх взаємодію [4].

В ISO управління якістю – це забезпечення виконання вимог усіх стейкхолдерів процесу (зацікавлених сторін) та прагнення до перевершення їхніх сподівань. Заклад на всіх рівнях має забезпечити єдність цілей і напрямків розвитку та створювати такі умови, в яких кожний працівник має бути залучений до досягнення цих цілей в сфері якості. Для цього ВНЗ має визначитися з цілями у сфері якості та планом їх досягнення. Цілі мають бути чітко та зрозуміло сформульовані, а для їх досягнення визначено, що саме має бути виконано, які для цього повинні бути задіяні ресурси, проведено розподіл повноважень і відповідальності та визначено терміни виконання і методи оцінки отриманих результатів.

Досягнення запланованих результатів можливе за умови використання дієвих інструментів – процесного підходу, який включив в себе цикл PDCA (Plan – Do – Check – Act) і ризик-орієнтованого мислення. Основою хорошого управління є визначення ризиків та можливостей на всіх етапах здійснення діяльності, особливо має використовуватися при визначенні процесів. Якщо розглядати більш детально процеси у ВНЗ, то вони мають містити наступну інформацію: необхідні «входи» та «виходи», показники результативності, розподіл відповідальності та повноважень, ризики та іншу необхідну інформацію. Заклад має визначати знання, необхідні для функціонування її процесів, а також для досягнення відповідності. Знання мають бути підтримані на належному рівні та доступні для передачі іншим. Одним із головних активів закладу є управління знаннями, тобто визначення, підтримка, захист та забезпечення необхідних знань, ідентифікація майбутніх потреб.

В умовах, коли все швидко змінюється, менеджери ВНЗ мають задіяти додаткові знання, вміння та зусилля для того, щоб керувати цими змінами. У цьому випадку є ризик супротиву зі сторони підлеглого персоналу. В таблиці 1 розглянуто приклад можливих ризиків та необхідні дії для їх усунення.

Таблиця 1.

Приклад можливих ризиків та дії для їх усунення

Можливі ризики	Необхідні дії для їх усунення
Сприйняття ситуації по-різному на різних гілках структури (наприклад розуміння ситуації по-різному на рівні керівництва та рівні підлеглих)	Необхідно надати більш детальне роз'яснення щодо ситуації, яка склалася (інформацію щодо впливу зовнішніх або внутрішніх факторів) на семінарах, нарадах тощо. Забезпечити підтримку зі сторони керівництва щодо адаптації до нових умов
Несприйняття (нерозуміння) реальних причин ситуації, яка склалася	Необхідно представити максимально детальну інформацію, застосувати роздатковий матеріал на семінарах, нарадах тощо, або інформування за допомогою електронних ресурсів
Прихильність персоналу до існуючої та установленної системи (застарілі методи)	Мотивувати персонал шляхом залучення до діяльності в умовах змін (прийняття активної участі)

Усі зміни у ВНЗ мають відбуватися на плановій основі та системним чином. Мають бути визначені наслідки змін, необхідність збереження цілісності існуючої системи управління, ресурси, які мають бути для цього задіяні, розподіл або перерозподіл відповідальності та повноважень.

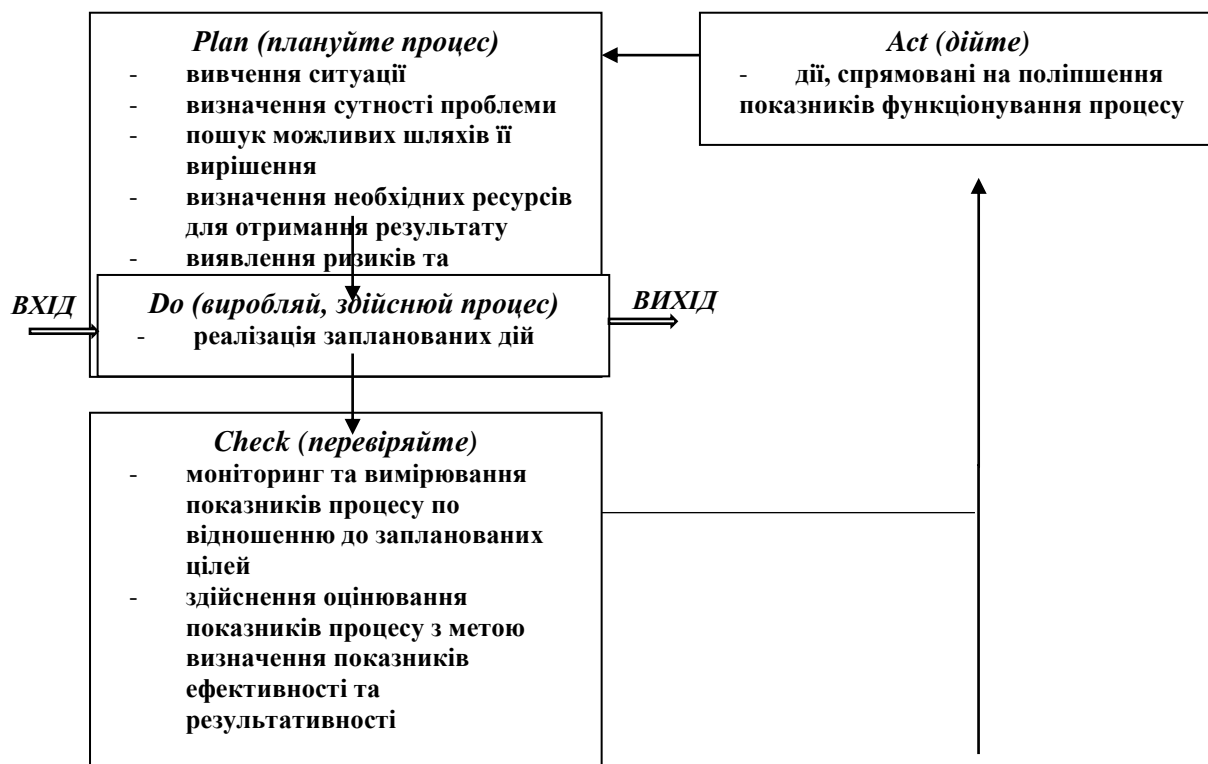


Рис. 1. Графічне представлення управління процесом за циклом PDCA

ВНЗ постійно повинен виконувати цілеспрямовані дії для поліпшення результативності діяльності системи забезпечення якості. Для цього необхідно

здіяяти свої знання та досвід при вирішенні поставлених завдань. При проектуванні дій, пов'язаних із поліпшенням, спочатку вивчають конкретну ситуацію, визначають сутність проблеми. На наступному етапі здійснюють збір та аналіз отриманих даних, проводять аналіз причин виникнення ситуації, планують методи та способи її вирішення. На етапі управління процесом впроваджують рішення, здійснюють оцінку ефективності та застосовують інструменти стандартизації. На заключному етапі оцінюють виконання дій. Усі ці дії повністю відповідають циклу Демінга PDCA (Plan – Do – Check – Act, «плануйте – робіть – перевіряйте – дійте»). Графічно цей процес можна відобразити так (див. рис. 1).

Необхідно визначити зміст та послідовність проведення оцінювання процесів діяльності ВНЗ:

- що саме повинно підпадати під моніторинг та вимірювання;
- методи вимірювання, аналізу та оцінювання (де можливо їх використовувати);
- визначити терміни проведення;
- коли отримані результати мають бути проаналізовані та оцінені.

Також обов'язково має бути визначено задоволеність усіх стейкхолдерів.

Під час проведення аналізу з боку керівництва необхідно врахувати підсумки попередніх аналізів, зміни зовнішніх та внутрішніх умов, показники у сфері якості, результати діяльності, пов'язані з ризиками та можливостями. Особливу увагу необхідно приділяти можливостям, які спрямовані на постійне поліпшення.

Застосування дієвих інструментів – процесного підходу, поєднаного з циклом Демінга PDCA та ризик-орієнтованого мислення для оцінювання діяльності щодо надання освітніх послуг ВНЗ для постійного поліпшення, дає змогу розкрити потенційні можливості, провести зміни в існуючій системі забезпечення якості та забезпечити результативність її діяльності.

Список використаних джерел

1. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с. ISBN 978-617-7288-01-4.

2. Гугнин В.П. Мониторинг, измерение и оценка качества профессиональной подготовки специалистов [Текст] / В.П. Гугнин, А.М. Голобородько, Л.М. Перпери, Е.Н. Глушкова // Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю студентів: Матер. наук.-метод. семінару. Вип. 9. – Одеса: Наука і техніка. 2014. С.14 – 17.

3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – К.: CS Ltd., 2015. – 32 p.

4. ДСТУ ISO 9001:2015. Системи управління якістю. Вимоги. (ISO 9001:2015, IDT).

Леся Перхун,
провідний спеціаліст, методист,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

КОМПАРАТИВНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ ТА УКРАЇНІ

Ключові слова: інклюзивна освіта, Європейський Союз, освітня система.

Визнання Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої декларації «Про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей» посилило увагу до проблем дітей з особливими потребами, зумовило необхідність розробки цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов для самореалізації, здобуття освіти, активної участі в системі сучасних суспільних відносин. Інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України як один із напрямів гуманізації системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики та полягає в особистісно орієнтованому підході до кожної дитини, створенні рівних можливостей для дітей і молоді з метою здобуття якісної освіти, забезпечення варіативності здобуття базової або повної загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей тощо.

Завдання сучасного суспільства полягає в тому, щоб не відсторонюватися від таких людей, а приймати їх як рівноправних громадян і робити все для того, щоб вони не зазнавали утисків і могли скористатися тими можливостями та правами, які гарантовані законодавчими та нормативно-правовими актами.

У зв'язку із проєвропейською інтеграцією, яку спостерігаємо в українській педагогіці, вивчення теоретико-методичних засад організації інклюзивного навчання у навчальних закладах країн Європейського Союзу є актуальним та корисним для впровадження інклюзії в Україні.

Окремі аспекти проблеми інклюзивної освіти висвітлено у працях українських науковців О. Ільїної, А. Колупаєвої, О. Мартинової, О. Полякової, Н. Софій, В. Синьова, П. Таланчука, А. Шевцова та ін., соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми – у працях зарубіжних дослідників Ф. Амстронга, К. Дженкса, Х. Кербо, С. Корлетта, М. Крозьє, Т. Ньюмена, Г. Сільвера, В. Шмідта, К. Тейлора, А. Ходкінсона. Проте досі відсутні дослідження теоретико-методичних засад організації інклюзивного навчання у країнах Європейського Союзу. Така ситуація негативно впливає на впровадження інклюзивного навчання в систему освіти в Україні, що підвищує актуальність окресленої проблеми, свідчить про її недостатню розробленість у педагогічній теорії і практиці соціальної роботи, необхідність подолання існуючих перешкод на шляху впровадження інклюзії.

На сучасному етапі розвитку освітньої галузі увиразнилися глобалізаційні процеси в організації, імплементації та уніфікації інклюзивної освіти. Однією із найбільших асоціацій-дослідниць інклюзії є Європейське агентство з розвитку в царині особливих освітніх потреб (www.european-agency.org). Її утворили більшість країн Європейського Союзу, зокрема Угорщина, Греція, Німеччина, Іспанія, Польща, Бельгія, Австрія, Швейцарія,

Латвія, Литва, Естонія, Італія, Чехія, Швеція, Португалія, Велика Британія, Франція, Нідерланди.

Дієва модель інклюзивної освіти у цих країнах охоплює три чинники: інженерний (фізичного доступу й перебування), методико-технологічний (індивідуальні програми, мультимедійні компенсатори каналів інформації, гнучкість процесів засвоєння-контролю знань) та людський (розвинена системи асистування, волонтерства, кураторства, тьюторства).

Можна констатувати, що інклюзивна освіта в країнах ЄС базується на:

- а) міжнародних правових документах;
- б) державному законодавстві та місцевих традиціях;
- в) рекомендаціях Ради Європи та інших організацій.

Головними чинниками, що зумовляють варіативність інклюзивної моделі освіти в країнах ЄС, є:

а) традиції впровадження інклюзії (наприклад, Італія, Франція, Велика Британія – країни з давніми традиціями інклюзивної освіти);

б) досвід членства в ЄС (існує низка країн переважно колишнього соцтабору з відносно невеликим терміном перебування в ЄС: Чехія, Польща, Словаччина, Румунія);

в) рівень соціального забезпечення громадян, який залежить від валового національного продукту, досвіду демократії, державності та інших чинників (наприклад, Велика Британія, Швеція, Нідерланди, Бельгія, Німеччина) [1, 208-209].

Для імплементації інклюзії у сфері вищої освіти України корисним є досвід держав Євросоюзу, які досягли в цій царині значних успіхів. Базовими аспектами цього досвіду є загальні принципи й підходи до дитини з інвалідністю, форми роботи та організація різнобічної підтримки (асистування, тьюторство, супровід). Окрім юридичного підґрунтя, розвиток інклюзії в сучасній Україні стимулюється новими педагогічними тенденціями, зокрема новою концепцією особистості. У зв'язку з цим теоретично й законодавчо змінюється не підхід до інвалідності, а до особистості та системи освіти.

Існують також розбіжності між завданнями та їхнім практичним утіленням. Так, якщо серед ключових завдань поставлено досягнення європейських та світових стандартів інклюзії: впровадження інклюзивної моделі навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з урахуванням потреби суспільства; забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання, то серед шляхів реалізації відсутні плани й фінансування реструктуризації фізичного, архітектурного та інфраструктурного доступу. Натомість акцент зроблено на вдосконалення методичного забезпечення та підвищення кваліфікації кадрів [2].

Для систематизації та узагальнення національних освітніх систем країн Європейського Союзу, визначення теоретико-методологічних засад інклюзивного навчання ми використали порівняльний аналіз задля зіставлення нормативно-правових параметрів реалізації інклюзивного навчання можливостей впровадження передового європейського досвіду в українському освітньому просторі.

Теоретичні фактори розвитку інклюзії в Україні пов'язані з досягненнями й реформами у корекційній педагогіці, яка втілює стратегію обґрунтування професійної реабілітації осіб з інвалідністю в Україні. Моделювання інклюзивного освітнього процесу багатовекторне і включає низку зусиль: від ухвалення й імплементації рамкових законів і забезпечення

фінансової підтримки інклюзії до розроблення й упровадження методичного забезпечення та оцінювання й моніторингу ефективності інклюзії, а також можливостей використання європейського досвіду інклюзії в українських реаліях.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу : монографія /Ганна Давиденко, Національний авіаційний університет. – Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015.– 313 с.

2. Концепція розвитку інклюзивного навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/.

Вікторія Погрібна,

доктор соціологічних наук, професор,
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого,

Ірина Підкуркова,

кандидат соціологічних наук, доцент,
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

РИНОК ПРАЦІ ЯК ЧИННИК РЕФОРМУВАННЯ ЮРИДИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: ефективність ринку праці, індекс глобальної конкурентоспроможності, юридична освіта, реформування юридичної освіти

В сучасному світі ринок праці є одним з найважливіших індикаторів не тільки економічного, але й соціально-політичного «здоров'я» держави, безпосередньо впливаючи на конкурентоспроможність країни. В Індексі глобальної конкурентоспроможності (ІГК), який щорічно розраховується Всесвітнім економічним форумом (ВЕФ), враховується стан розвитку 12 взаємопов'язаних складових, до яких належать: державні та громадські установи, інфраструктура, макроекономічна стабільність, охорона здоров'я та початкова освіта, вища освіта та професійна підготовка (виділено нами – *В.П., І.П.*), ефективність ринку товарів і послуг, ефективність ринку праці (виділено нами – *В.П., І.П.*), рівень розвитку фінансового ринку, оснащеність новими технологіями, розмір ринку, рівень розвитку бізнесу та інновації⁶. Звісно, між даними складовими існує взаємний зв'язок та обумовленість, найбільший же інтерес для нас складає визначення впливу ринку праці на процеси функціонування та можливого реформування системи вищої освіти та професійної підготовки.

Ефективність ринку праці ВЕФ оцінюється на основі аналізу 10 показників. Дані 2014 р. представлені у табл. 1.

⁶ Найбільш використовуваною методологією оцінки конкурентоздатності країн є методологія, розроблена фахівцями ВЕФ у співпраці з професором Колумбійського університету Ксав'єром Сала-і-Мартіном у 2004 році. Вона полягає в оцінці потенціалу зростання країни в середньо- і довгостроковій перспективі з урахуванням поточного рівня розвитку. Необхідні дані одержуються із загальнодоступної статистики, а також з результатів опитувань представників великого бізнесу [1].

Ефективність ринку праці в Україні*

<i>Показник</i>	<i>Бал/Оцінка</i>	<i>Місце</i>
Співпраця у відносинах «працівник – роботодавець»	3,8	119
Гнучкість при встановленні заробітної плати	4,9	77
Практика найму і звільнення	3,9	64
Витрати, пов'язані зі звільненням (тижнів зарплати)	13	57
Вплив оподаткування на бажання працювати	2,6	135
Оплата праці та продуктивність	4,5	31
Ставка на професійне управління	3,5	115
Здатність утримувати таланти	2,3	132
Здатність залучати таланти	2,3	130
Участь жінок у робочій силі (від рівня чоловіків)	0,85	52
Загальна ефективність ринку праці	4,1	80

На жаль, в цьому рейтингу Україна посіла лише 80 місце серед 144 країн, розташувалась на досить непрестижній позиції між Філіппінами і Пакистаном [2].

Отже, найбільші проблеми в Україні сьогодні склалися в галузях впливу оподаткування на бажання працювати, здатності залучати та утримувати таланти і, як наслідок, співпраці у відносинах «працівник – роботодавець». Це означає, що український ринок праці сьогодні можна вважати «ринком роботодавця», бо саме роботодавці мають пріоритетну можливість вибирати і диктувати умови, бо «пропозиція» перевищує «попит» з багатьох спеціальностей, причому іноді – істотно. І ринок праці юристів не є виключенням.

Юридичний сегмент вітчизняного ринку праці є одним з найконсервативніших, що пояснюється специфікою галузі. Сьогодні існує певний стабільний попит при тій же стабільній пропозиції з боку висококласних професіоналів. При цьому кількість випускників-правознавців в останні роки істотно зросла, що не пішло на користь ринку праці, бо, отримуючи велику кількість пропозицій з боку недорогих молодих фахівців, роботодавці часто змінюють свої уявлення про вартість труда юристів.

В теперішній час є фактом те, що вітчизняні юристи більш затребувані в українських компаніях, ніж в зарубіжних. Багато роботодавців вимушені вдаватися до допомоги фахівців, які можуть розібратися в законодавчих нововведеннях, що, безумовно, стимулює збільшення відповідного попиту. У той же час дійсно професійних юристів з реальним досвідом роботи не так вже і багато, тому підібрати персонал на солідні вакансії роботодавцю вельми непросто. Отже, спостерігається парадоксальна ситуація – дефіцит на фоні перенасичення.

Щодо зв'язку ефективності ринку праці правників та якості вищої юридичної освіти досить однозначно висловлюються спеціалісти в галузі підбору персоналу. «Сьогодні мало бути просто юристом, треба бути асом в певній галузі права. Затребувані ж раніше юристи, які займалися питаннями банкрутства підприємств, сьогодні залишилися практично без роботи. У той же час з'явився попит на фахівців в області підакцизного права, – зазначає керівник проектів рекрутингового агентства Addforce Тетяна Микитович, – також цінуються юристи, що спеціалізуються в господарському праві, а трудове, цивільне або корпоративне право потрібно виключно в якості додатків» [3]. Крім того аналіз юридичного сегменту ринку праці свідчить, що

українські компанії шукають переважно фахівців в області господарського права, зовнішньоекономічної діяльності, податкового законодавства, західні – в області цінних паперів, корпоративного права. Подібну ж спеціалізацію ввели далеко не всі вузи, тому випускники низькорейтингових інститутів потрапляють на ринок праці від самого початку професійно непридатними.

Ще одним аспектом проблеми є підвищення вимог роботодавців до якості освіти здобувачів вакансій юристів. Так, якщо раніше більшість з них визнавало високий рівень дипломів Національного університету ім. Т. Шевченка, Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого, Києво-Могилянської академії та Львівського національного університету, то зараз назви двох останніх вишів зустрічаються в списку пріоритетних все рідше.

Сьогодні юристів готують понад 300 вищих навчальних закладів, а ліцензована кількість студентів-юристів перевищує 70 000. Але чи забезпечує це перехід кількості в якість? За даними МОНУ, за три роки (2013-2015 рр.) вітчизняні вузи підготували 98 тис. 703 правознавців, з яких держава офіційно працевлаштувала 6 тис. 309 осіб. Чим же займаються ще 92 тисячі 394 випускника? Вочевидь, певна кількість з них працює «в тіні», можливо, навіть за фахом, але решта була вимушена залишити юриспруденцію на самому початку свого професійного шляху. До речі, в цей же період спостерігається і зменшення кількості абітурієнтів, що вибирають юридичні спеціальності: у 2015 році їх було на 3500 менше, ніж у 2013 [4].

Відповідаючи на виклики сучасного ринку праці, українська школа юриспруденції зараз активно реформується, стрімко розвиваючи два рівні вищої освіти: бакалаврат і магістратуру. Незважаючи на те, що в більшості країн світу диплом бакалавра є гідною стартовою площадкою для кар'єри юриста, ми вважаємо, що ще зарано говорити про те, що рівня знань і компетенцій сучасного вітчизняного юриста-бакалавра вистачає для того, щоб успішно працювати за фахом. Тому ми підтримуємо крок юридичних факультетів і спеціалізованих вузів України, які почали впроваджувати спеціалізовані магістерські програми в багатьох галузях права та юридичної практики.

Для того, щоб оцінити ступінь усталеності орієнтації студентів Національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого (НЮУ) на здобуття повної вищої освіти, у грудні 2015 р. було проведено суцільне опитування студентів 4 курсу всіх інститутів (факультетів) денної форми навчання (1451 особа (773 чоловіка (53,3%) і 678 жінок (46,7%)). Дослідження виявило, що переважна більшість респондентів орієнтована на отримання повної вищої юридичної освіти (83,8%). Найважливішим мотиватором вибору є конкурентоспроможність випускників НЮУ на ринку праці (75,2%). Це свідчить про високий імідж університету в Україні. Проте такий тип мотивації має ситуативно-прагматичний характер, визначає спрямованість випускників скоріше на отримання диплому (відповідного свідоцтва), ніж на здобуття знань. Це підтверджує також вибір майже десятої частини респондентів (8,9%) альтернатив, типу «зайвий диплом не зашкодить», «хочу подовжити студентське життя» і «наполягають батьки».

Кожен 5-6 опитаний студент (16,2%) не планує продовження навчання в магістратурі. Такий вибір, головним чином, зумовлений високою вартістю навчання (38,6% виборів). Серед інших причин звертає на себе увагу той факт, що 13,4% студентів цієї групи взагалі не пов'язують в подальшому свою професійну кар'єру з юридичною практикою, отже розглядають отримання диплому як «умовність», що також підтверджує ситуативно-прагматичну

мотивацію навчання значної кількості студентів. Викликає певні нарікання респондентів також організація навчального процесу в магістратурі: невелика кількість аудиторних занять, на їх думку, не відповідає високій вартості навчання.

Таким чином, проведений аналіз ситуації, яка склалася сьогодні на ринку праці юристів в Україні, свідчить, що найближчим часом відповідні факультети та вищі навчальні заклади будуть вимушені проводити активні реформи, метою яких стане підвищення конкурентоспроможності їх випускників. Виживуть лише ті ВНЗ, які зроблять це, в інші вищі абітурієнти просто не підуть.

Список використаних джерел:

1. Sala-i-Martin Xavier. The Global Competitiveness Index / Xavier Sala-i-Martin, Elsa V. Artadi. - Global Competitiveness Report. Global Economist Forum, 2004;

2. Електронний ресурс // Режим доступу: <http://delo.ua/ukraine/nacija-lentjaev-pochemu-v-ukraine-effektivnost-rynka-truda-nahod-303964/>;

3. Електронний ресурс // Режим доступу: <http://www.ds.ua/politics/art15076>;

4. Електронний ресурс // Режим доступу: http://lawyer.ua/articles/byt_yuristom_v_ukraine_realnost_i_perspektivy_na_budushchee.html#sthash.OUFYWjEF.dpuf

Еліна Позднякова-Кирбят'єва,

доктор соціологічних наук, доцент,

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія, м. Запоріжжя

ЦІННІСНІ ДИСПОЗИЦІЇ УЧНІВ ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

Ключові слова: ціннісні диспозиції, освітньо-реабілітаційний заклад, учні з обмеженими можливостями здоров'я.

Одним із основних факторів, які детермінують мотивацію людини і через це визначають її поведінку, є ціннісні орієнтації. Спираючись на систему цінностей, людина демонструє внутрішню готовність здійснювати ті чи інші дії з метою задоволення потреб, запитів чи інтересів. Цінності слід вважати індикатором того, чого можна очікувати від індивіда, на досягнення яких цілей він спрямовує свої зусилля, які об'єкти для нього найбільш значущі. Інакше кажучи, вивчивши цінності, які поділяє індивід, можна встановити спрямованість інтересів, потреб, запитів особистості, її соціальну позицію та рівень духовного розвитку. Цінності є найголовнішим адаптаційним фактором, який дає змогу особистості діяти адекватно та компетентно в різноманітних соціальних ситуаціях. Ціннісні орієнтації відіграють вирішальну роль як найважливіша внутрішньоособистісна умова для виникнення і розвитку життєвих перспектив і самовизначення індивіда. Тому для того, щоб зрозуміти, якими мотивами керуються сучасні школярі, необхідно розглянути систему їх життєвих цінностей як визначний фактор, що формує наміри

індивіда і спрямовує його поведінку. Це зумовлює підвищений інтерес вчених до проблематики ціннісних орієнтацій молодого покоління [1], [2], [3].

З метою порівняльного дослідження ціннісних диспозицій учнів різних типів навчальних закладів автором проведено соціологічне опитування 500 школярів. Вибірка стратифікована, у стратах – квотна, за критерієм класу – випадкова, гніздова – за навчальними групами, у гніздах – суцільна. Перша страта – це школярі, що навчаються в елітних навчальних закладах. Друга – школярі, що навчаються у звичайних загальноосвітніх школах. Третя – учні, що навчаються у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті, що є структурним підрозділом Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії (м. Запоріжжя).

В даній роботі розглядаються ціннісні диспозиції учнів, що навчаються в освітньо-реабілітаційному закладі – загальноосвітній санаторній школі-інтернаті Хортицької національної академії.

У першу трійку ціннісних диспозицій учнів санаторної школи-інтернату входять ті, що відображають потребу в отриманні глибоких знань для того, щоб стати висококваліфікованим спеціалістом. Це відзначає третина учнів санаторної школи-інтернату. Людей, які уміють навчатися і готові до навчання, цінують 51,85% учнів закладу. Цей результат можна пояснити свідомим ставленням респондентів до навчальної діяльності як чинника реалізації життєвих планів особистості.

Варіант відповіді, згідно з яким школа повинна готувати людей, практично мислячих та готових брати на себе відповідальність, вибрали 7,41% учнів. Рівень позитивного інтересу до навчання в учнів домінує (74,08%), а майже чверть вихованців відмічає додаткову роботу співробітників щодо підвищення їх інтересу до навчального процесу.

Однією із серйозних проблем в сучасній освіті є зниження інтересу школярів до основного способу культурної інтеграції – читання. Причому так звана «серйозна література» (окрім навчальної літератури) у списку їх читацьких пріоритетів стоїть далеко не на першому місці. Найбільш популярним жанром читання у 48,1% учнів санаторної школи-інтернату є романи, повісті, оповідання. Популярні також детективи, пригоди, наукова фантастика (33,3%) і психологічна література, «книги, які вчать жити» (29,6%).

Запитання: «Чи склалась у твоїй сім'ї традиція читання художньої літератури?» є емпіричним індикатором рівня культури сім'ї школяра. У всіх типах шкіл виявлена слабка традиція читання. В санаторній школі-інтернаті традиція читання йде більше від батьків, які мають досить високий культурний рівень. Тільки у третини їх дітей не сформована традиція читання, що вдвічі нижче, ніж у звичайній школі.

Одним із важливих показників ціннісних установок учнів є їх орієнтація на ідеали та позитивні образи. Такими виступають реальні особистості або збірний образ. Серед властивостей сучасної молодої людини поширеними є «розум, освіченість», їх виділяє половина учнів санаторної школи-інтернату (48,15%). Ця позиція займає перше місце у рейтингу переваг. Такі характеристики, як доброта, порядність, чесність, відмічають 22,2% учнів санаторної школи-інтернату; незалежність, самодостатність і багатство – 7,4%. Низькі рейтинги посіли такі характеристики, як жорстокість, злість, агресивність, грубість, мстивість (11,1%) та неосвіченість, лінощі (7,41%).

Питання про поширені властивості уможливає непряму оцінку кола спілкування, якості соціокультурного середовища. У цьому контексті варта уваги помітна різниця в оцінюванні негативних властивостей оточуючих. Людей з негативними властивостями (хитрий, злий, дурний, підлий,

нервовий, жадібний, дволикий) у середовищі учнів санаторної школи-інтернату порівняно небагато. Тут значно більше тих, хто проявляє турботу, чуйність (33,3%), – удвічі вище, ніж в інших школах.

З'ясування рейтингу ціннісних передумов життєвого успіху дає можливість докладніше визначити мотиваційне підґрунтя соціальної поведінки людини, її ціннісні орієнтації, на підставі яких формується стратегія життя особистості. На думку 40,7% учнів санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії, для досягнення життєвого успіху необхідна освіта, 48,1% – здібності і талант, 44,4% – зв'язки з потрібними людьми, 29,6% – віра в себе, у свої сили, 29,63% – високий професіоналізм у роботі, 29,63% – гроші, 14,81% – щастя та везіння, 37,04% – міцне здоров'я. Останні сходинки ціннісних передумов досягнення життєвого успіху посідають чесність, принциповість (11,11%) та віра в Бога (3,70%).

Наведені дані дають можливість констатувати, що найважливішими для досягнення життєвого успіху є наступні умови: освіта, здібності і талант, зв'язки з потрібними людьми. Зважаючи на це, можна припустити, що ядро найважливіших умов, необхідних для досягнення життєвого успіху, характеризує особу випускника як з боку психологічних якостей (сильна воля, здібності, талант), так і з боку соціальних якостей (освіченість, працелюбство). Це два аспекти, що характеризують специфіку української соціальної реальності.

Вартий уваги той факт, що більшість випускників не розраховують на допомогу батьків (86%). Можна припустити, що саме ці ціннісні установки будуть спрямовувати життєве самовизначення випускників, а потім впливати на них під час практичної реалізації життєвих цілей і планів.

Під час аналізу відповідей на запитання: «Що, на твою думку, необхідне для досягнення життєвого успіху?», з'ясувалося, що гроші як умова успіху для школярів елітних шкіл стоять за рангом на восьмому місці, тоді як в учнів санаторної школи-інтернату – на п'ятому.

В ціннісних диспозиціях учнів санаторної школи-інтернату Хортицької національної академії поєднуються характеристики школярів елітних і звичайних закладів. Так, на допомогу батьків вони сподіваються більше, ніж звичайні школярі, але менше, ніж елітні. Аналогічне співвідношення виявлене і за іншими пунктами: здібності, пристосування, гроші тощо. Індекс пасивності також менший, ніж у звичайних школярів, але більший, ніж у еліти (7,8%). Звертає увагу, що надія на освіту в учнів санаторної школи-інтернату найнижча, натомість вони більше сподіваються на свої здібності.

За даними нашого дослідження, серед цінностей-цілей учнів санаторної школи-інтернату найбільш поширені цінності індивідуалістичного значення: здоров'я (74,1%), матеріальна забезпеченість (48,15%), цікава робота (33,33%). Щодо цінностей-засобів, випускники висловили наступну думку. Найчастіше учні називають такі цінності-засоби, як ставлення оточуючих (55,56%), освіченість, активна діяльність, цілеспрямованість (62,96%), життєрадісність, розваги (48,15%). Серед духовних цінностей провідними для учнів освітньо-реабілітаційного закладу є сім'я (59,3%), дружба (66,7%), любов (77,78%).

Отже, проведене порівняльне соціологічне дослідження показало, що в ціннісних диспозиціях учнів освітньо-реабілітаційного закладу поєднуються характеристики школярів елітних і звичайних закладів. На допомогу батьків вони сподіваються більше, ніж звичайні школярі, але менше, ніж елітні. Аналогічне співвідношення виявлене і за іншими пунктами: здібності, пристосування, гроші тощо. У соціальному оточенні учнів освітньо-реабілітаційного закладу значно більше осіб, які проявляють турботу і чуйність, ніж в інших школах. Найважливішими для досягнення життєвого

успіху учні освітньо-реабілітаційного закладу вважають так умови, як освіта, здібності і таланти, зв'язки з потрібними людьми. Серед цінностей-цілей учні віддають перевагу цінностям індивідуалістичного значення: здоров'ю, матеріальній забезпеченості, цікавій роботі, серед цінностей-засобів – ставленню оточуючих, освіченості, активній діяльності, цілеспрямованості, життєрадісності, розвагам. Серед духовних цінностей провідними для учнів освітньо-реабілітаційного закладу є сім'я, дружба і любов.

Список використаних джерел:

1. Панченко А. М. Формування ціннісних орієнтацій молоді в період системної трансформації українського суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / А. М. Панченко. – К., 2003. – 20 с.

2. Романюк А. В. Психологічні чинники розвитку ціннісних орієнтацій студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / А. В. Романюк. – К., 2004. – 25 с.

3. Сокурянська А. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора соц. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / А. Г. Сокурянська. – Харків, 2007. – 38 с.

Надія Постригач,
кандидат біологічних наук,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України

МЕТОДОЛОГІЯ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Ключові слова: емпіричне дослідження, компаративістика, методологія дослідження, освіта дорослих

Великим позитивом порівняльних досліджень освіти дорослих у контексті глобалізації, на думку О. Огієнко, є не пошук негативних явищ у тій чи іншій освітній системі, а визначення її педагогічних можливостей та умов ефективності, і особливо шляхів взаємодії. У цьому контексті аналіз теоретичних і практичних здобутків у галузі порівняльної освіти дорослих дав можливість з'ясувати, що наприкінці ХХ ст. освіта дорослих як предмет порівняльно-педагогічного дослідження здебільшого вивчається дослідниками у трьох відносно самостійних аспектах: як процес, який розвивається у часі під впливом певних факторів; як соціальний інститут суспільства; як соціально-педагогічне явище. Основною метою таких досліджень було: по-перше, здійснити аналіз систем освіти дорослих; визначити ефективність освітніх методів та закладів; акцентувати увагу на взаємозв'язках освіти дорослих і суспільства; визначити та обґрунтувати певні закономірності у розвитку освіти дорослих. Водночас, провідну роль у порівняльно-педагогічних дослідженнях взагалі та освіти дорослих зокрема поступово починає відігравати методологія «інформаційної компаративістики», за якою порівнюються не тільки ті чи інші соціальні системи, а й емпіричні дані, що розкривають основні процеси, які відбуваються в них. Відповідно до цього,

предметом порівняльно-педагогічного дослідження освіти дорослих стає емпіричний аналіз, який відображує зміни в системі, даючи нове знання [1, с. 150].

З цією метою в різних країнах світу був накопичений величезний досвід практичної організації освіти дорослих, створився колосальний запас емпіричних даних, інформації про особливості дорослих [2, с. 15]. На сучасному етапі українські вчені-педагоги також здійснюють наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих (В. Андрущенко, С. Болтівець, В. Давидова, І. Зязюн, Т. Десятов, Н. Ларіна, С. Максименко, Н. Малевич, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, В. Скульська та ін.), які зосереджують свою увагу на загальних питаннях розвитку неперервної освіти чи освіти дорослих різних категорій населення. Натомість поза увагою дослідників залишаються питання побудови єдиної моделі освіти впродовж життя, створення достатньої методологічної бази, яка розмежовує суміжні поняття, проведення емпіричних досліджень у цій галузі [3, с. 232]. З огляду на вище означене, вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду освіти і навчання дорослих, на думку Н. Горук, сприятиме глибшому осмисленню цієї проблеми, прийняттю оптимальних рішень у пошуку шляхів формування ефективної вітчизняної системи освіти дорослих [4].

У дослідженні автором було використано метод контент –аналізу літературних джерел. Крім того, було застосовано методологічний підхід до досліджень в галузі освіти дорослих, який ґрунтується на андроцентричній епістемології, що сприяє об'єктивному, лінійному, відновлювальному й раціональному знанню. Андроцентричний дискурс домінує над теорією освіти дорослих та дослідженням, в той час як так звані «жіночі» характеристики, такі як емпатія і турбота є бажаними в практиці освіти дорослих [5, с. 1].

З'ясовано, що галузь освіти та навчання дорослих охопила наукову й гуманітарну освіту з різних кутів зору, які змінилися з плином часу. Підходи та напрямки у всій сфері діяльності резонують з цією більш широкою галуззю освіти і соціальних наук; інтелектуальні ресурси «омиваються» через та крізь ці сфери діяльності. У той же час «галузь» ніколи не була гомогенною або здатною легко ідентифікувати особу. Тому важко зробити достовірні узагальнення підходів в рамках визначеної галузі в будь-який конкретний момент часу або місці. Це відбувається частково тому, що дослідження не можуть бути опубліковані у визначеній літературі щодо освіти дорослих, частково через поділ галузі на різні осередки інтересу (дорослі, професійна освіта, спільнота, вища освіта, навчання на робочому місці і т.д.) зі спеціалізованими журналами для публікації, а також частково як результат домінування англійської мови, використовуваної для публікації і як наслідок, відсутність поширення досліджень та наукової інформації у письмовій формі через мовні бар'єри [6, с. 7].

Емпіричні методи дослідження впливають із застосування спостереження й досвіду з питання дослідження, а не ґрунтуються на теорії поодиноці. Методи, пов'язані з емпіричними дослідженнями, якими є досвід і спостереження, як правило, мають якісний характер, і за потреби знаходяться в свідомості дослідника та предметах дослідження, є унікальними для моменту й особистості. У соціальних дослідженнях якісні методи забезпечують багаті джерела інформації, яка в багатьох випадках пропонує нові напрямки розслідування, оскільки предмети дослідження забезпечують дослідника несподіваними точками зору з питання дослідження. Такі комунікативні методи дослідження, як глибокі інтерв'ю є центральними для якісного дослідження, однак, таким чином може бути

досягнуто баланс між об'єктивними і суб'єктивними даними, тому є розумним використовувати додаткові методи [7; 8, с. 349].

Наступне свідчення необхідності емпіричних досліджень зосереджено на п'яти галузях досліджень: 1) навчання дорослих; 2) структури знань і потреби у здобутті навичок; 3) професійна діяльність; 4) інституціоналізація; 5) система і політика, які потім знову розбиваються на певні тематичні області дослідження. Потім пропонується питання з метою з'ясування різних варіантів досліджень. Аби не допустити применшення актуальності цих питань, слід підкреслити, що їх метою, швидше за все, є просто служити в якості прикладних або випадкових, в якості невід'ємного аспекту всіх цих явищ. Стратегіями для подальшого дослідження, які матимуть сенс та будуть необхідними у майбутньому є наступні: розвиток «дослідницького обміну» (в тому числі дисертації і проекти авторефератів); структуроване кооперативне сприяння молодим вченим (випускникам коледжів і рекламних програм); створення мереж співпраці на рівні наднаціонального університету для вирішення конкретних питань в галузі досліджень освіти дорослих; інтенсифікація практики, орієнтованої на розвиток підтримки наукових досліджень; наукові комунікації і оцінка актуальності та ефекту пілотних проектів та їх підтримка; розробка фундаментальних програм концентрації і групових заявок для рекламного фінансування досліджень; участь в пріоритетних програмах та ініціювання спільного науково-дослідного центру з «неперервного навчання» на наднаціональному університетському рівні [9, с. 5; 25].

Таким чином, необхідно стимулювати створення дочірніх дослідницьких мереж на основі середньострокового, життєздатного включення й визначення основних напрямків досліджень і перспектив за допомогою відповідних рекламних критеріїв. У той же час, у випадку окремих дослідницьких кафедр та інститутів є виправданим взяти на себе провідну роль у відношенні зазначених тематичних областей концентрації наукового інтересу.

Список використаних джерел:

1. Огієнко О. І. Методологія порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих / О. І. Огієнко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2 (9). – С. 145–153.
2. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособ. для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Мерон, Е. П. Тонконогая и др.]. – М. : Академия, 2003. – 238 с.
3. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів / Т. В. Скорик // Вісник Чернівецького національного педагогічного університету. – 2016. – №135. Сер.: Педагогічні науки. – С. 232–235. – Режим доступу : <http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=2555>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Горук Н. Ключові ідеї теорії емпіричного навчання дорослих Пітера Джарвіса / Наталія Горук // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 2 (24). – С. 51-56. – Режим доступу : <<http://pps.udpu.org.ua/article/viewFile/51767/47536>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. European Society for Research on the Education of Adults (ESREA): Network on Gender and Adult Learning invites to conference on “Contemporary Issues and Perspectives on Gender Research in Adult Education. History, Philosophy, Methodology and Practice”. – Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Belgrade, Serbia 08th October – 10th October 2015. – 3 p.
6. Editorial: Approaches to research in the education and learning of adults / Andreas Fejes, Katherine Nicoll // European Journal for Research on the Education and Learning of Adults. – 2013. – Vol. 4. – No.1. – pp. 7-16, DOI 10.3384/rela.2000-7426.relae6.

7. Kaufman S. R. In Depth Interviewing, in J. F. Gubrium & A. Sankar (Eds) *Qualitative Methods in Ageing Research*. – London: Sage, 1994. – pp. 123-136.

8. Gaskell T. The process of empirical research: a learning experience? / Tilda Gaskell // *Research in Post-Compulsory Education*. – 2000, 5:3. – pp. 349–360, DOI:10.1080/13596740000200084.

9. Research Memorandum on Adult and Continuing Education [Електронний ресурс] / Rolf Arnold; Peter Faulstich; Wilhelm Mader; Ekkehard Nuissl von Rein; Erhard Schlutz. - Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Mai 2000. – Режим доступу : <http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2000/autor00_03.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

Ольга Свиридюк,

викладач кафедри іноземних мов,

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: полікультурне виховання, меншини, шкільна система, полікультурність, полікультурна освіта.

Сьогодні в Україні ще не створено ідеальної моделі організації полікультурної освіти, не визначено сутність її важливої складової – полікультурного виховання. У найбільш загальному розумінні полікультурність розглядається як формування планетарного мислення, сприйняття світу в його різноманітних проявах, формах існування мов, культур, поглядів, тощо і передбачає наявність у людини гуманістичного світогляду, таких якостей, як толерантність, вміння вести діалог з позиції рівних прав, взаємоповага. Ці ідеї знаходять відображення в різноманітних гуманістично-спрямованих течіях, що висувають за мету виховання в душі поваги прав людини в ім'я миру і розвитку, надання глобальної освіти, реалізацію полікультурного виховання.

І. Лощенова, даючи широкий огляд відомих на сьогодні концепцій полікультурної освіти, акцентує увагу на тому, що до основних її завдань входить розвиток пізнавальних та невербальних умінь і навичок, які дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями. Пов'язуючи полікультурну освіту з підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі, дослідниця виокремлює чотири її функції: формування в тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності та взаєморозуміння [2].

О. Галай з метою підвищення ефективності полікультурної вихованості учнів пропонує звертатися до вивчення національних традицій, оскільки в їх змісті «відображаються певні елементи національної історії та культури. У змісті традицій завжди можна знайти моральні імперативи, що опосередковано спрямовані на регламентацію життєдіяльності людей відповідно до інтересів різних соціальних груп». Тому організація, форми і методи навчання та виховання молодого покоління «мають будуватися з урахуванням тисячолітньої історії, споконвічної культурно-історичної традиції народу на основі національної культури, збагачення кращими досягненнями загальнолюдської культури, яка з найдавніших часів ґрунтується на таких максимах, як «не вбий», «шануй людське життя як найвищу цінність»,

«допомагай тим, хто потрапив у біду, слабкому, хворому», «не бажай ближньому того, чого не бажаєш собі» [3].

До проблеми полікультурного виховання через формування у школярів культури міжнаціонального спілкування звертаються В. Заслуженюк і В. Присакар. Ґрунтуючись на теоретичних і прикладних дослідженнях, автори виокремлюють основні компоненти цього феномену, які мають враховуватися у змісті навчально-виховного процесу. До них вони відносять: виховання почуття належності до єдиного народу України, відповідальність за долю поліетнічної батьківщини; формування національної самосвідомості, почуття загальнонаціональної гордості й утвердження їх як головних принципів виховання; сформованість психічних установок на повагу, терпимість до людей з іншими звичками, іншим менталітетом і насамперед до тих, чії представники входять до контактуючих національних груп; усебічний розвиток толерантності в міжетнічних стосунках, подолання як зневажливого ставлення до національних почуттів і традицій, так і їх абсолютизації; подолання проявів національного нігілізму та націонал-шовінізму, усунення причин, що їх породжують; утвердження духовності, поваги і прихильності до загальнолюдських цінностей [4].

В. Ковтун, досліджуючи проблеми естетичного виховання учнів, наголошує на необхідності дотримання принципу полікультурності, який може забезпечити розуміння того, що національне і загальнолюдське – дві сторони єдиного цілого. Це відбувається тому, що «загальнолюдське функціонує і розвивається завдяки національному, в якому відображається зв'язок часів та поколінь в історичному розвитку людства. Єдність національного та загальнолюдського стимулює розвиток кожної нації та людства в цілому, а гармонія між ними забезпечує найвищий рівень духовності».

Звертаючись до розгляду шляхів удосконалення виховного процесу на засадах співвідношення національного та загальнолюдського аспектів культури, В. Ковтун визначає такі його основні напрями: вивчення культурних надбань національної меншості; показ розвитку світової культури у взаємозв'язку та взаємозбагаченні різних культур; розкриття спільності моральних ідеалів у різних культурах (орієнтація на добро, милосердя, суверенність особистості, турбота про мир тощо).

Основним предметом дослідження О. Чебан є формування національної свідомості в контексті духовних цінностей поліетнічного соціуму. На основі аналізу співвідношення національних і загальнолюдських цінностей автор стверджує, що «загальнолюдські цінності виступають тими імперативами, регуляторами, які спрямовані на збереження життя людини взагалі і через неї на збереження соціуму, тому що кожна конкретна людина має своє реальне буття у суспільстві взагалі (людстві), а людство, у свою чергу – у кожній конкретній людині» [7].

На думку В. Бойченко, «цінність людського життя є тією підвалиною, на основі якої можливий діалог між різноманітними культурними традиціями і системами цінностей. Увійти у загальнолюдське, глибоко й різнобічно пізнати й прийняти його можна лише крізь призму національного. Тобто формування повноцінної особистості без орієнтації на загальнолюдські та національні цінності не тільки не можливе, а й досить ефемерне. Адже саме ці цінності є своєрідними показниками світогляду, політичної, соціальної і духовної культури людини» [1].

А. Солодка провела аналіз шкільних програм з предметів гуманітарного циклу: історії, української мови, української літератури, іноземної мови, зарубіжної літератури, а також курсів: «Людина і суспільство» і «Зарубіжна

художня культура» з метою отримання уявлення наскільки досліджуваний навчальний матеріал відповідає полікультурним принципам виховання і освіти і як могли б виглядати «полікультурні» програми і підручники.

Автор зазначає, що реальна полікультурність України, роль різних етносів, які здавна населяють її територію, розкривається недостатньо і поверхово. Ігноруються або згадуються побіжно зовнішні культурні впливи. Часто такі впливи оцінюються негативно.

Отже, аналіз показав наявність полікультурного компонента в більшій чи меншій мірі в програмах і підручниках з гуманітарних предметів, хоча співвідношення основних аспектів полікультурного виховання і навчання потребує теоретичного переосмислення і вимагає серйозного аналізу з точки зору можливих шляхів реалізації і включення його в навчально виховний процес [6].

Підсумовуючи вище сказане варто зазначити, що не один десяток років вітчизняні науковці приділяють значну увагу питанням полікультурного виховання в сучасній шкільній освіті України. Результати проведених досліджень полікультурної освіти засвідчують, що реальна полікультурність України, роль різних етносів, які здавна населяють її територію, розкривається недостатньо і поверхово. Шкільні підручники побудовані таким чином, що після опанування курсу історії у випускника не формується достатнього уявлення про Україну як полікультурну країну і про світ як систему полікультурних цінностей. Тому необхідно зробити полікультурний акцент, який би більш яскраво висвітлював визнання єдиних гуманітарних цінностей, спільної цивілізації, взаємозалежності націй і незаперечності вкладу різних цивілізацій і культур в світову спільноту.

Список використаних джерел:

1. Бойченко В.В. Полікультурне виховання молодших школярів у навчально-виховному процесі школи: дис. канд. пед. наук: 13.00.07/ Бойченко Валентина Василівна. – Умань, 2006. – 189 с.

2. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта /В.Болгаріна, І.Лощенова// Шлях освіти.-2002.-№1.-С.2-6.

3. Галай, О. В. Зміст та структура навчальної програми спецкурсу для студентів іноземної філології "Основи культури міжнародних стосунків" [Текст] / О. В. Галай // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17: Теорія і практика навчання та виховання: [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - Вип. 20. - С. 45-51

4. Заслуженюк В. С., Присакар В. В. Соціально-педагогічні проблеми виховання в учнів культури міжнародного спілкування // Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Редкол.: В. О. Зайчук (гол. ред.) та ін. – К: ІЗМН, 1997. – Вип.19. – С.65 – 77.

5. Заслуженюк В.С. Формування в школярів культури міжнародного спілкування / В.С.Заслуженюк, В.В. Присакар // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 66 – 74.

6. Солодкая А.К. Поликультурное воспитание старшеклассников в процессе изучения гуманитарных предметов: дис. канд. пед. наук: 13.00.07. / Солодкая Анжелика Константиновна. – К., 2005. – 198 с.

7. Чебан О.М. Етнокультурні складники у світосприйманні національних меншин (на прикладі Придунайського соціуму) // Перспективи. – 2002. – №2 (14). – С. 62-67.

Ірина Ставицька,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ

Ключові слова: тенденції, іншомовна компетентність, *lingua franca*, мультингвізм, інформаційно-комунікаційні технології.

У березні 2002 р. у Барселоні Європейська рада започаткувала проведення широкомасштабного дослідження мовних компетентностей. Європейське дослідження мовних компетентностей (European Survey on Language Competences) спрямоване на отримання достовірних даних про рівень компетентностей учнів та студентів у вивченні іноземних мов. Основна мета дослідження – порівняння мовної політики та методики вивчення мов державами-членами Європейського союзу та обмін передовим досвідом. Результатом роботи стало розроблення «Framework for the European survey on language competence». З'ясовано, що рівень знань іноземних мов значною мірою залежить як від системи освіти, так і від загальних демографічних, соціальних, економічних і мовних чинників. На підставі аналізу отриманих даних, Радою Європи визначено 13 загальних завдань, що стосуються мовної політики, серед яких:

1. Раннє навчання мови.
2. Мовна різноманітність.
3. Неформальні можливості для вивчення мови.
4. Наявність шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови.
5. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій для навчання.
6. Міжкультурний обмін.
7. Долучення до роботи іноземних викладачів.
8. Всеохоплююче вивчення мови (враховуючи імігрантів).
9. Різні стандарти у навчанні іноземної мови.
10. Доступ викладачів до якісної і безперервної підготовки.
11. Стажування викладачів за кордоном.
12. Використання існуючих інструментів оцінки європейських мов.
13. Практичний досвід [1].

Використано комплекс таких методів: аналіз, синтез, систематизація й узагальнення наукових даних, що містяться в психолого-педагогічній і методичній літературі.

Основними тенденціями мовної політики в Європейському освітньому просторі є: навчання протягом життя, мобільність студентів, мультингвізм, плюрингвізм, надання англійській мові статусу *lingua franca* (мови міжнародного спілкування), використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.

1. Надання англійській мові статусу lingua franca.

Англійська мова стає мовою міжнародного спілкування, її знання є необхідною умовою для якісного виконання професійних обов'язків [2].

2. Мобільність студентів.

Відповідно до європейських стандартів, важливу роль нині відіграє мобільність студентів. Існує багато міжнародних програм, що надають можливість студентам вивчати закордонний досвід та підвищувати рівень володіння іноземною мовою. Серед найвідоміших програм: Fulbright Graduate

Student Program, Німецька служба академічних обмінів (DAAD), програми Еразмус Мундус та ін.

Німецька служба академічних обмінів (DAAD) надає можливості для навчання у німецьких вищих навчальних закладах у магістратурі або на післядипломному курсі (Aufbaustudium чи Masterprogramm) отримати ступінь «Diplom» або «Master».

Програма стипендій ім. Едмунда С. Маскі, започаткована Конгресом США у 1992 р., надає можливість отримати ступінь магістра в університеті США. По закінченню навчання учасники програми можуть пройти стажування.

Дії Європейського Союзу у галузі освіти спрямовані на поліпшення якості навчання та на те, щоб відкрити більш широкі можливості для людей на всіх етапах їх життя. Скоординовані дії між країнами може допомогти в досягненні загальних цілей. Європейська комісія зосереджена на двох аспектах: по-перше, співпраця з національними органами у вдосконаленні освітньої політики, і, по-друге, розробка та адміністрування програм фінансування.

3. Мультилінгвізм.

Важливими принципами забезпечення якості освіти в Європі є мовне розмаїття та мультилінгвізм або багатомовність (англ. multilingualism).

4. Плюрингвізм.

Поняття «плюрингвізм» має інше значення. У процесі спілкування люди не розмежовують окремі мови або діалекти і можуть вживати їх залежно від ситуацій. Людина не сприймає мови окремо, у неї формується комунікативна компетенція, завдяки якій окремі мови взаємодіють. Людина використовує різні складники компетенції для кращого розуміння співрозмовника.

5. Навчання протягом життя.

Сучасні тенденції спрямовані на отримання знань, удосконалення вмінь та навичок протягом всього життя. Основні положення даного принципу відображено в Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualification Framework for Life Long Learning). Основними завданнями програми є забезпечення мобільності для студентів та працівників та можливості навчатись протягом всього життя.

6. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування іншомовної компетентності.

Провідні країни світу приділяють належну увагу застосуванню сучасних технологій. Все більшої популярності набувають змішане навчання, дистанційне навчання, онлайн університети, застосування мультимедійних технологій тощо.

Дистанційне навчання набуває все більшої популярності у світі. Coursera – освітня платформа, яка пропонує безкоштовні онлайн-курси в різних галузях, і партнерами якої є провідні університети й організації світу. Наприклад, Гонконгський університет науки і технологій (The Hong Kong University of Science and Technology), Каліфорнійський технологічний інститут, Китайський університет Гонконга (The Chinese University of Hong Kong), Принстонський університет (Princeton University), Технологічний університет Монтеррея (Tecnológico de Monterrey). Навчальні заклади пропонують курси з різних наук: інформаційні системи, машинобудування, хімія, фізика, мовознавство тощо. Основні чотири концепції платформи: ефективність дистанційного навчання, поетапне оволодіння навчальним матеріалом, взаємооцінка, змішане навчання. По закінченні навчання можна отримати сертифікат [3].

Массачусетський технологічний інститут (MIT OpenCourseWare) пропонує безкоштовні курси інженерної спрямованості. Мета ресурсу – забезпечити вільний доступ практично до всіх матеріалів курсу Массачусетського технологічного інституту для викладачів та студентів з усього світу. Згідно статистичних даних, що розміщені на сайті, сайт відвідують близько 1 млн користувачів, з яких 9 % викладачі та науковці, 42 % – студенти, 43 % – тих, хто навчається самостійно, 6 % – інші категорії). Починаючи з 2002 р., MIT OpenCourseWare опублікував близько 1800 курсів Массачусетського технологічного інституту. 39 % відвідувачів ресурсу зі Сполучених Штатів Америки, 22 % – зі Східної Азії, 15 % – з Західної Європи, з Південної Азії – 6%. У вільному доступі безліч онлайн курсів з машинобудування (Solid Mechanics, Design and Manufacturing, Fluid Dynamics) [4].

За результатами дослідження сформульовано основні положення мовної політики Європи:

1. Необхідно працювати над підвищенням іншомовної компетентності, освітні системи мають активізувати свої зусилля для підготовки учнів до подальшого навчання і здатності працевлаштуватися на ринку праці [5].

2. Необхідно створювати мовні середовища, як в навчальних закладах, так і поза їх межами. Варто застосувати традиційні засоби навчання, а також новітні, наприклад, медійні засоби.

3. Важливим є раннє навчання мови, збільшення навчальних годин, застосування сучасних комунікативних методів для розвитку навичок говоріння.

4. Слід приділяти належну увагу навчанню іноземної мови враховуючи її важливість для подальшого працевлаштування.

5. Важливо поєднувати вивчення мов та заохочувати мовне різноманіття і міжкультурний діалог.

Отже, з викладеного доходимо висновку, що серед факторів, які можна корелювати є такі: вік, спрятливий для вивчення іноземної мови, інтенсивність навчальних занять, підвищення кваліфікації вчителів, застосування ІКТ для навчання.

Список використаних джерел:

1. First223 European Survey on Language Competences. Final Report. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf. – Назва з екрану.

2. Хоменко О. В. 188 Іншомовна підготовка студентів технічних спеціальностей в контексті глобалізації : монографія / Олександр Вікторович Хоменко. – К. : КНУТД, 2014. – 364 с.

3. Coursera. – 205 Режим доступу : <https://www.coursera.org/>. – Назва з екрану.

4. Massachusetts 237 Institute of Technology. OpenCourseWare [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ocw.mit.edu/index.htm>.

5. Ставицька І.В. Формування іншомовної компетентності магістрантів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Василівна Ставицька. – К., 2015. – 238 с.

Яна Тікан,
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: міжкультурна комунікація, крос-культурне моделювання, інтерактивні методи навчання, вища школа.

В умовах трансформації сучасного українського суспільства, що прагне створити ефективну систему соціальної організації, особливої актуальності набуває вивчення проблеми міжкультурної комунікації, яка є важливим чинником регуляції як внутрішнього життя, так і взаємин між країнами. Освіта як інститут, що забезпечує передачу молоді знань, ціннісних орієнтацій та соціального досвіду, почала розглядатися багатьма вченими в якості одного з найбільш ефективних засобів формування в особистості основ міжкультурного спілкування.

Особливої актуальності в умовах вищої школи набуває потреба формування у студентів вмінь та навичок крос-культурної комунікації, оскільки сучасне суспільство потребує не лише перекладачів та викладачів, а спеціалістів у сфері міжнародного та міжкультурного спілкування, які в умовах полікультурного простору, гуманізації та інтеграції освіти будуть спроможні постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, підвищувати свій культурний, фаховий рівень, відповідатимуть вимогам сучасного багатокультурного середовища, вмітимуть вести продуктивний діалог, у тому числі іноземною мовою, з представниками інших країн, культур, націй.

В умовах стрімкої глобалізації всіх сфер суспільного життя, вищої освіти зокрема, гостро стало питання пошуку ефективних механізмів адаптації індивіда в ситуації міжкультурної взаємодії та контакту культур у відповідь на виявлені труднощі в міжкультурному спілкуванні представників різних культурних систем. Висвітленню різних аспектів міжкультурної комунікації присвячені праці таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як М. Беннет, А. Вежбицька, А. Солодка, В. Гумбольдт, В. Манакін, Ю. Пассов, О. Семенюк, С. Тер-Мінасова, Е. Холл, Г. Хофштеде та ін.

На думку сучасних фахівців, феномен міжкультурної комунікації ґрунтується на чіткому уявленні про розбіжність між своєю культурою і всім тим, що їй не належить і трактується як щось чуже. Вперше термін «міжкультурна комунікація» як особлива область людських відносин був запропонований в 1954 році Е. Холлом і Д. Трагером в книзі «Культура як комунікація» («Culture as Communication»), основні ідеї та положення якої були розвинуті у роботі Е. Холла «Німа мова» («The Silent Language») в 1959 році, в якій автор показав тісний зв'язок між культурою і комунікацією [2].

Термін «міжкультурна комунікація», запроваджений американськими вченими Е. Холлом і Д. Трагером, позначає процес спілкування людей, які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчувають культурну «чужинність» свого партнера зі спілкування, мають різну комунікативну компетенцію, що може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку [1].

Особливості національної та етнічної свідомості представників різних культур потенційно можуть виступати бар'єрами міжкультурних взаємодій. Як зазначають дослідники, на особливу увагу в цьому контексті заслуговують наступні аспекти свідомості: тенденція до етноцентризму – схильність негативно оцінювати представників іншої культури крізь призму власної культури; стереотипізація етнічної свідомості – виявляється у формуванні спрощених образів представників своєї та інших культур; упередження як результат обраних включень в процес міжкультурних контактів (чуттєвого сприйняття, негативного минулого досвіду тощо). Таким чином, при вступі у комунікацію носіїв різних культур є цілком ймовірною поява певних проблем, що від початку пов'язані з приналежністю до різних культур.

Проблемами міжкультурної комунікації можуть виступати труднощі в порозумінні, непорозуміння, наявність упереджень, а надалі – відмежування, скривдженість, або психічна чи соціальна ізоляція. У словнику Ф. Бацевич конфлікт у міжкультурній комунікації визначається як різке зіткнення комунікативних стратегій учасників спілкування, викликане неприйняттям низки його складових, зокрема, вживаних засобів мовного коду; культурних чинників, утілених у цьому коді; етнічних, культурних тощо стереотипів і упереджень, а також інших причин культурно-мовного характеру [1].

Формування у студентів культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною на принципах толерантності та плюралізму, сприяють розвитку загальнокультурної компетентності особистості студента. Незважаючи на розширення інформаційно-комунікативних зв'язків студентської молоді та глобалізацію суспільства, на практиці далеко не всі студенти усвідомлюють національно-культурні особливості як власної, так і інших культур.

Вивчення інших культур – це ціннісний педагогічний ресурс, який допоможе студентам уникнути численних непорозумінь, що можуть виникнути під час крос-культурної комунікації. Американський дослідник Н. Сілі підкреслює, що вивчення інших культур допоможе розвинути у студентів навички крос-культурної комунікації і пропонує дотримуватися наступних порад: пам'ятати, що люди виявляють у власній поведінці елементи культури своєї нації; розуміти, що соціальні розбіжності (стать, вік, територія проживання) впливають на поведінку та мову людини; приймати до уваги умовність поведінки у типових ситуаціях у окремо взятій культурі; розширювати та поглиблювати розуміння конотації слів та фраз у культурі (оскільки конотація включає емоційний, експресивний та оцінний компоненти); вчитися оцінювати тонкощі понять окремо взятої культури; розвивати необхідні уміння для сприйняття та узагальнення інформації про кожну окрему культуру; стимулювати інтелектуальну допитливість, схвалювати та заохочувати зацікавленість та інтерес представників однієї культури до інших культур [3, с. 5].

Упровадження інтерактивних методів у навчальний процес надасть змогу розвивати уміння вступати в крос-культурну взаємодію. Важливим елементом у формуванні загальнокультурної компетентності студентів є крос-культурні моделювання (cross-cultural simulations), які широко застосовуються у практиці вищої освіти європейських країн та США.

Включення в навчальний процес вищої школи елементів міжкультурної комунікації, використання крос-культурних моделювань під час вивчення різних навчальних дисциплін, залучення потенціалу іноземної мови для вивчення інших культур сприятиме розвитку навичок міжкультурного спілкування майбутніх фахівців, вкрай необхідної для їхнього повноцінного життя у сучасному полікультурному просторі.

Наявність у студентів певного досвіду міжособистісних відносин з представниками різних культур, проведення інтерв'ю, (онлайн-) конференцій, досвід перекладацької діяльності сприятиме розвитку умінь застосовувати свої знання на практиці у процесі крос-культурної комунікації, у міжособистісних відносинах з представниками різних етносів, націй, культур. Слід зазначити, що ці елементи викликають особливо високий інтерес студентів у навчальному процесі, адже вони формують не лише мовну компетентність майбутнього фахівця, але й сприяють розвитку практичних умінь проведення переговорів, здійснення професійних перекладів, листування тощо.

Методологічною основою дослідження є положення теорії наукового пізнання про єдність теорії та практики, взаємозалежність процесів і явищ об'єктивної дійсності, що дає цілісне уявлення про сутність найбільш загальних освітньо-виховних проблем, про різнобічний і гармонійний розвиток особистості, системний підхід до аналізу явищ в освітній сфері у контексті її розвитку. На різних етапах наукового пошуку було використано такі методи дослідження: вивчення, аналіз, зіставлення, систематизація наукової психолого-педагогічної та методичної літератури з метою узагальнення дослідницьких матеріалів із проблеми дослідження; моделювання ситуацій міжкультурного спілкування у навчальному процесі, включене спостереження та системний аналіз досліджуваного педагогічного явища; узагальнення та формулювання висновків.

Сучасний рівень підготовки студентів орієнтує викладача на перехід від педагогічного традиціоналізму до впровадження нових форм і методів навчання. Умовою формування в особистості основ міжкультурної комунікації у вищій школі є залучення інтерактивних методів навчання, в тому числі, застосування крос-культурних моделювань. Завдяки цьому досвіду студентська молодь вчиться розуміти, як функціонує культура та мова; усвідомлює культурні відмінності, тісний зв'язок між культурою та комунікацією; дізнається про труднощі та бар'єри, що виникають під час міжкультурної взаємодії; вчиться аналізувати свої почуття, емоції, стереотипи, хибні уявлення, невірне сприйняття представників іншої культури; виробляє продуктивні шляхи функціонування у полікультурному просторі.

Список використаних джерел:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словн.: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/slovyk>
2. Hall E., Trager D. Culture as Communication. – New York, 1954.
3. Seely N. Teaching Culture: Strategies for Intercultural communication / Ned Seely. – [3-rd ed.]. – IN, USA: National Textbook Company, 2003. – 336 p.

Світлана Федоренко,

кандидат педагогічних наук, доцент, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ПІДГОТОВКА НА БАКАЛАВРАТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США ЯК БАЗИС ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Ключові слова: студенти бакалаврату, вища освіта США, загальноосвітня підготовка студентів, гуманітарна культура студентів.

Зростаючий інтерес до гуманістичного вектору розвитку вищої школи в Україні, модернізація її загальноосвітньої складової, необхідність вирішення складних соціальних, економічних і духовно-моральних питань спонукають до розгляду досвіду функціонування сучасної системи вищої освіти в США з її здатністю в умовах глобалізації забезпечувати збереження і нарощування інтелектуального й культурного потенціалу суспільства, а також спрямованістю на формування гуманітарної культури студентів. Американський освітній простір репрезентує, з одного боку, цивілізаційний рівень освіти, її відповідність вимогам суспільства знань, а з іншого, – гуманістичні цінності і принципи західної культури, надаючи перевагу свободі саморозвитку особистості, реалізації її потенціалу.

Упродовж минулого століття США постали на чолі загальних глобалізаційних процесів суспільного розвитку, не лише внаслідок свого економічного добробуту та політичної сили, а й прогресивних напрямів в освітній сфері, в основу яких покладено навчання і виховання людини як творця на засадах духовності, здатного до нових відкриттів у різних сферах знань, як критично мислячого громадянина й успішного учасника соціально-економічної системи. Іншими словами, – як ідеаліста і реаліста одночасно. Цьому значною мірою сприяло подолання роз'єднаності природничо-наукового та гуманітарного знання шляхом їх інтегрованого включення у систему загальноосвітнього компонента бакалаврської підготовки студентів у вищій школі США (general education / liberal education) на основі Liberal Arts протягом перших двох років навчання, якою передбачено: здобуття знань з основ наук, які мають першочергове значення у розвитку суспільства, науки та техніки; формування вмінь критично мислити, висловлювати самостійні судження; ознайомлення з класичними творами літератури, мистецтва тощо, розуміння їхньої ролі та впливу на розвиток цивілізації; розвиток важливих для становлення особистої концепції життя й адаптації до суспільних змін морально-етичних і соціальних якостей, що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури студентів. Ця складова американської вищої освіти є гуманістично орієнтованою на навчальні досягнення студентів, які в комплексі забезпечують формування в них гуманітарної культури: критичне мислення, культурна грамотність, комунікативні навички, здатність до морально-етичних суджень, громадянськість. Як зазначає американський історик та освітянин Ш. Розблатт, «загальноосвітня підготовка студентів у вищій школі є невіддільною частиною та характерним аспектом освітньої індустрії США, як ніде більше в світі» [1, с. 1]. Цей компонент вищої освіти Ш. Розблатт називає «вічною ідеєю, національною емоційною інвестицією США в своє майбутнє» [1, с. 2]. Довівши у післявоєнний період (починаючи з 1945 р.) свою ефективність як базис формування гуманітарної культури студентів у США, загальноосвітній компонент бакалаврської підготовки

студентів на основі Liberal Arts в останні роки стає все більш поширеним в Європі й інших частинах світу.

Використано комплекс взаємодоповнювальних методів: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної літератури для з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми; аналіз, синтез, абстрагування для розкриття філософсько-педагогічних засад загальноосвітньої підготовки студентів бакалаврату у вищій школі США як базису формування гуманітарної культури студентів; контент-аналіз з метою вивчення нормативно-правових освітніх документів США, куррікулумів американських вищих навчальних закладів, які регламентують зміст і організацію освітньо-виховного процесу щодо формування гуманітарної культури студентів.

Згідно з поглядами віце-президента з навчальної роботи Коледжу Барда Дж. Беккера, загальноосвітня підготовка у вищій школі США створює підґрунтя для розвитку в студентів бажання і здатності вчитися, критично мислити і вміло висловлювати свої думки, а також сприяє вихованню студентів як активних громадян демократичного суспільства. Вона вирізняється гнучким куррікулумом, який поєднує широту дисциплінарного охоплення навчальних площин з глибиною вивчення того чи іншого курсу в межах кожної площини [2, с. 17].

Цільове призначення загальноосвітнього компонента бакалаврської підготовки студентів у вищій школі США полягає в тому, що студенти мають стати:

1) *здатними ефективно управляти своїм життям*, що передбачає формування навичок ефективного спілкування в усній, письмовій формах та шляхом використання візуальних образів; вивчення, принаймні, однієї іноземної мови; розвиток умінь кількісного та якісного аналізу розв'язання проблем, а також інтерпретації й оцінювання інформації з різноманітних джерел; формування вміння трансформувати інформацію в знання, а знання – в судження та дії;

2) *обізнаними* щодо способів вираження людини у світі та продуктів різних культур; взаємозв'язку крос-культурних співтовариств та різних культур у глобальному вимірі; особливостей функціонування фізичного, соціального та технічного світів; історії та цінностей американської демократії;

3) *відповідальними*, що включає інтелектуальну чесність й усвідомлене розуміння значущості власної особистісної сутності, а також шанобливе ставлення до індивідуальних характеристик інших людей, їхньої історії та культури [3, с. 33].

Цілі загальноосвітньої підготовки, як указує американський філософ, професор права та етики Чиказького університету М. Нуссбаум, еволюціонували з метою задоволення потреб сучасного суспільства. Сьогодні, на думку дослідниці, ця складова вищої освіти забезпечує «розвиток цілісної особистості задля її успішного функціонування в усіх сферах життя» [4, с. 9].

Трактуючи цілі загальноосвітньої підготовки студентів, звернемося до колективного доробку членів Асоціації американських коледжів та університетів, у якому стверджується, що цей компонент вищої освіти США сприяє: інтелектуальному розвитку студентів та заохоченню їх до навчання впродовж життя; формуванню у студентів відповідальності за власний морально-етичний стан і морально-етичний стан суспільства в цілому, а також за суспільну справедливість; активній участі студентів у громадській діяльності; вправному використанню набутого соціокультурного й емоційно-

чуттєвого досвіду; осмисленню наслідків своєї діяльності у всіх сферах життя, включаючи морально-етичні наслідки прийнятих рішень та дій; розвитку духовності та глибокому розумінню своєї індивідуальності та себе як соціально відповідального громадянина; вихованню поваги до інших людей, їх історії та культури; реалізації особистісного потенціалу [3].

Вищезгадані думки знайшли своє втілення у розробленому американськими експертами освітньої галузі сьогоднішнього переліку навчальних площин у системі загальноосвітньої підготовки для обов'язкового вивчення студентами у вищих навчальних закладах США, який охоплює такі сфери: комунікативну підготовку (письмове й усне мовлення); літературу та мистецтво; іноземну мову (рівень володіння – середній); історію США або історію становлення американського уряду; суспільні науки; математику; природничі науки [5, с. 6].

Надання назв і змістове наповнення цих площин навчальними курсами є прерогативою кожного окремого вищого навчального закладу країни. Перелік курсів загальноосвітньої складової, їхній обсяг, а також частка стосовно навчальних курсів за спеціалізацією визначаються в США на рівні університету чи коледжу.

Система загальноосвітньої підготовки в американських університетах і коледжах охоплює природничу, суспільно-соціальну, гуманітарну сфери знань та мистецтво, детермінуючи спрямованість навчально-виховного процесу на формування в студентів цілісної усвідомленої картини світу та відповідно глобального менталітету, вироблення ефективних способів взаємодії з іншими людьми, що загалом забезпечує розвиток гуманітарної культури. Сукупність знань із різних сфер на основі взаємозв'язку людини із культурно-історичними процесами соціуму складає дійсність, яку вивчають американські студенти через певні курси навчальних площин. Ця кількість є варіативною (від п'яти до дев'яти площин) та визначається кожним навчальним закладом самостійно.

Список використаних джерел:

1. Rothblatt S. Living Arts: Comparative and Historical Reflections on Liberal Education / Sheldon Rothblatt. – Washington : Association of American Colleges and Universities, 2003. – 72 p.654

2. Becker J. What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is...and is Not [Electronic resource] /Jonathan Becker. – Mode of access : <http://iile.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006.298>

3. Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College: AAC&U's 2002 Report [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.greaterexpectations.org/pdf/GEX.FINAL.pdf>. 457

4. Nussbaum M. Cultivating humanity : a classical defense of reform in liberal education / Martha Nussbaum. – Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1998. – 352 p. 609

5. Education or Reputation? A Look at America's Top-Ranked Liberal Arts Colleges: A Report by the American Council of Trustees and Alumni [Electronic resource]. – Washington, DC : American Council of Trustees and Alumni, 2014. – 46 p. – Mode of access : http://www.goacta.org/images/download/education_or_reputation.pdf.

Olena Fimyar,
PhD, Faculty of Education, University of Cambridge, UK,
Paola Contreras,
PhD, Faculty of Education, University of Cambridge, UK,
Mariya Vitrukh,
MPhil, Ukrainian Educational Research Association, Ukraine,
Natalia Horuk,
PhD, associate professor at Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine
Tetyana Medina,
PhD, associate professor at Yuriy Fedkovych
National University of Chernivtsi, Ukraine,
Natalia Varga,
PhD, associate professor at Uzhhorod National University, Ukraine

**SOCIAL ASPECTS OF TRANSITION FROM SCHOOL
TO HIGHER EDUCATION IN UKRAINE:
GENDER, AGE, NATIONALITY**

Key words: student transition, Higher Education, ethnic minorities youth, EU border.

The mixed-method study explored a number of aspects of transition from school to Higher Education (HE) in Ukraine. The key research question addressed by the study was: What issues ethnic minority students from rural communities face when they decide to continue their education after graduating from school? Participants of the study were ethnic minority students from three different regions in Ukraine who attended Polish, Hungarian and Romanian rural schools on the border with the EU. This presentation focuses on gender aspects and the choice of prospective university among the school students.

There have been a number of studies (Kulyk, 2013; Жерьобкіна, Куделя, Самохін, Стадний, & Когут, 2016; Стадний, & Слободян, 2016; Оксамитна, Виноградов, Малиш, & Марценюк, 2010) addressing the issue of youth in Ukraine and their transition from school to HE. However, such studies mostly do not specifically address problems that minority group students from rural area have to face after they graduate from school and pursue further education.

The study was conducted in three Ukrainian regions at the border with the EU: Lviv, Chernivtsi and Uzhhorod. The setting of the study was 13 ethnic minority schools. The study used a mixed method design. Data collection included 39 focus groups and 346 surveys.

The sample was composed of 346 participants, mostly females (n = 194, 56.1%). Most students were between 16 (39.3%) and 17 (58.7%) years old. Just over half of the participants were Ukrainian (n = 181, 52.3%). The most common nationalities among the 165 non-Ukrainian students were Romanian (n = 65, 39.4%), Hungarian (n = 63, 38.2%) and to a lesser extent, Polish (n = 33, 20%).

In designing focus groups and survey questions, the study drew upon Webster and Yang's survey of student transition in Hong Kong (Webster & Yang, 2012). The questions were adapted to ask ethnic minority school students in Ukraine about anticipated and experienced difficulties at the point of transition from school to university. This presentation reports both on focus groups and

surveys, focusing on gender, age and nationality aspects and the choice of prospective university.

The survey respondents were mostly females ($n = 194$, 56.1%). Most of the participants ($n = 219$, 63.3%) attended minority schools. The most common nationalities among the 165 non-Ukrainian students were Romanian ($n = 65$, 39.4%), Hungarian ($n = 63$, 38.2%) and Polish ($n = 33$, 20%).

The survey results demonstrate significant gender, language and ethnic differences in terms of the intention to apply to HE institutions. Most participants state the intention to apply to university after finishing school ($n = 276$, 79.8%). Their intentions varied significantly by gender, $\chi^2(1) = 10.91$, $p = .001$. Based on the odds ratio, female students ($n = 167$, 86.1%) were 2.44 times more likely than male students ($n = 109$, 71.7%) to have plans to apply to university.

Focus groups revealed that most of the students decided themselves what field of study to pursue. Parents usually encouraged and supported their children in their decision to apply to university. Also, when it was needed, parents helped to select future career based on talents and interests of their children. Some students believe that HE is essential step to personal development. Such results are consistent with similar studies in Ukraine (Zheryobkina et al, 2016).

Almost half of the mothers of the participants had a HE degree ($n = 178$, 51.4%), while most fathers ($n = 195$, 56.4%) did not have a HE degree. Thus, most students in the sample had parents with academic background ($n = 210$, 60.7%). There was a statistically significant association between the students' nationality and the educational level of their parents, $\chi^2(1) = 5.00$, $p = .03$. The parents of Ukrainian students were 1.64 times more likely to have a university degree than the parents of non-Ukrainian students. Parental educational level was statistically associated to the students' intention to apply to HE. According to Zheryobkina and her colleagues (2016), students whose parents (especially their mothers) have completed higher education are more likely to succeed at school and continue their education at university.

Most of the 276 students planning to apply to HE ($n = 151$, 54.7%) indicated they intended to apply to Ukrainian institutions, however, this number differed a lot depending on the region. The students' gender and the language of instruction at primary school were not statistically associated to their plans to apply to university abroad (all $p > .05$). However, there was a statistically significant association between using more than one language at secondary school and the intentions to apply to HE abroad, $\chi^2(1) = 7.02$, $p = .01$.

As expected, the students who planned to apply to university had significantly higher average grades ($M = 9.16$, $SD = 1.22$) than those not planning to apply ($M = 7.19$, $SD = 1.60$) with a large effect size, $t(89) = 9.57$, $p < .001$, $d = 1.39$, 95% CI [1.10, 1.67]. This gender gap was in line with the significant difference in grade average by gender. Female students had significantly higher average grades ($M = 9.29$, $SD = 1.16$) than male students ($M = 8.09$, $SD = 1.67$), with a large effect size, $d = 0.83$, 95% CI [0.61, 1.06]

According to the results of the focus groups, among the key reasons to apply abroad for students from minority groups was that before 2015, those students who applied abroad to continue their HE, did not have to take final qualifying exams (ZNO) at school in Ukraine. It was one of the important factors why most students did apply abroad. However, in 2015 this policy has been changed and it was a challenging situation for most school graduates. Another reason is that a lot of students see their study abroad as an opportunity to start career in neighbouring countries (Poland, Hungary, Romania, Check Republic) and later move further to the West. They believe that most jobs are better paid in Europe than in Ukraine. Also, employees in Europe, according to most students, are

treated much better than employees in Ukraine. Students also mentioned that when they apply through the Embassy, they receive scholarships that are much higher than when they apply directly to the university.

Most students believe that the quality of education is much better abroad. Moreover, diploma received abroad is recognized in Europe and elsewhere.

Most students from minority schools mentioned that they have to hire private tutors to prepare to final exam since knowledge they receive during their classes is not enough to pass the exam with higher scores. In comparison to city schools, students from rural minority schools feel that they are at disadvantage, since most of their classes are in language other than Ukrainian (Polish, Hungarian, or Romanian) which makes it difficult for them to pass ZNO successfully. The students who used their mother tongue as language of instruction at secondary school were 2.03 times more likely to have plans to study abroad than their peers who used a language other than their mother tongue at secondary school.

References:

1. Kulyk, V. (2013). Combining identity and integration: comparative analysis of schools for two minority groups in Ukraine. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(5), 622-645. doi:10.1080/03057925.2012.722348
2. Webster, B. J. and Yang, M. (2012) 'Transition, induction and goal achievement: First-year experiences of Hong Kong undergraduates'. *Asia Pacific Education Review*, 13(2), pp. 359–368.
3. Жерьобкіна, Т., Куделя, М., Самохін, І., Стадний, Є., & Когут, І. (2016). Соціально-економічний портрет студентів: результати опитування. [Socioeconomic portrait of students: results of the survey]. Retrieved from CEDOS website: <https://www.cedos.org.ua/uk/osvita/sotsialno-ekonomichniy-portret-studentiv-rezultaty-opytuvannia>
4. Стадний, Є., & Слободян, О. (2016). Українські студенти за кордоном: скільки та чому? [Ukrainian students abroad: how many and why?]. Retrieved from CEDOS website: <https://www.cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu>
5. Оксамитна, С., Виноградов, О., Малиш, Л., & Марценюк, Т. (2010). Молодь України: Від освіти до праці. [Youth of Ukraine: from education to employment]. [Monograph]. Retrieved from: <http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/1431>

Ганна Харламова,

кандидат економічних наук, доцент,
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

НАУКОМЕТРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ТА ПРОФІЛЬ ВЧЕНОГО В АСПЕКТІ РОЗВИТКУ ТА РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ключові слова: профіль вченого, наукометрія, наукометричні бази, цитованість, освіта України.

«We need to stop misusing rankings and instead demonstrate how they can improve science».
(Tibor Braun, Founder and editor-in-chief of *Scientometrics*,
Hungarian Academy of Sciences)

На сьогодні вже для кожного вченого України є відомим й сприйнятливим, що в нього має бути профіль в світових наукометричних базах (напр. Scopus Author Profile, Thomson Reuters ResearcherID, ORCID ID, тощо) та наукових мережах (Google Scholar Profile, ResearchGate Profile, IDEAS Profile, тощо), що його наукові розробки повинні бути висвітлені в провідних журналах з високим імпаکت-фактором та в подальшому нарощувати індекси цитувань. Але досі ще залишається дискусійним питання: ефективності такого підходу для вітчизняної науки та персоналії вченого, адекватної інтерпретації наукометричних показників та співставності показників різних наукових напрямів/галузей дослідження. В Україні відповіді на ці дискусійні питання шукаються відносно нещодавно [1-6], а ось в західній освітянській спільноті ці питання вже пройшли етап емоційного буму, тверезого осмислення і знаходяться на стадії розробки бізнес-моделей та моделей-успіху та лідерства [7-10].

Визначення ключових параметрів продуктивності для активних вчених завжди залишається проблемним питанням. Завдяки легкому доступу до великого, міждисциплінарного обсягу публікацій і баз даних (як то Web of Science, Scopus), оціночні показники можуть здатися дуже простими у використанні. Тому можна бути легко введеним в оману, думаючи, що ви маєте повне розуміння про те, що означають всі ці цифри. Занадто часто, ті, що аналізують наукометричні показники задля подальших управлінських рішень не знають, яку базу даних використовувати, які її чисті вихідні дані, який індикатор використовувати або як використовувати його для виконання саме цього управлінського рішення. Який би метод ми не обирали для оцінки цінності індивідуального внеску в дослідження вченого, він повинен бути простим, справедливими і прозорими. Цілком ймовірно, що дослідник матиме погані показники цитування, якщо він / вона працює в дуже вузькій області (менша кількість цитувань), або, якщо він / вона публікує в основному на мові, відмінній від англійської або головним чином в книгах або главах книги (так як більшість інструментів цитування не враховують такі цитати).

Базисом для нашого ідейного принципу авторської системи ранжування вчених виступила Skating System, яка є стандартною процедурою визначення результатів змагань у спорті. Вона є комплексною методикою, яка застосовується для обрахунку фінальних результатів на змаганнях тих видів спорту, де оцінюються виступи окремих спортсменів (чи їх груп) шляхом надання їм певних місць суддівською бригадою. Саме для вирішення такої задачі у 1938 році була розроблена та запропонована для широкого використання система, що ґрунтувалася на критерії більшості голосів суддів. Назву «Skating» (за якою вона відома і сьогодні) система отримала завдяки широкому використанню у фігурному катанні. З 1956 року Skating System широко застосовується у інших видах спорту, подібних до фігурного катання (зокрема, у спортивних танцях, 1963). Математичного підґрунтя вона набула завдяки роботам професора математики університету Барселони (Іспанія) Ксав'єра Мора [11]. Класична Skating System умовно складається з 2-х частин. У I частині проводиться оцінка кожного спортсмена за виконання кожної групи вправ. І мета полягає у поєднанні оцінок спортсменів, наданих їм за кожну групу вправ різними судьями. Результуюча таблиця містить скомбіновану (інтегральну) оцінку спортсменів за кожною групою вправ. В II частині ці скомбіновані рейтинги по кожній групі вправ комбінуються між собою і подаються у вигляді результуючої таблиці фінальних місць спортсменів за результатами усіх змагань. В обох частинах окреме ранжування зводиться до одного інтегрального рейтингу.

Основний принцип, покладений в основу Skating System, - принцип врахування абсолютної (переважної) більшості (думок суддів). Саме цей принцип й був взятий за основу при розробці авторської системи ранжування вчених/установ за їх науковою продуктивністю. Недоліком Skating System, з математичної та практичної точки зору, є неможливість вирішення деяких суперечливих ситуацій.

Зазначимо, що в основі наукової діяльності лежить принцип порівняльності – свого роду змагання об'єктів певного рівня за цитування. Тому залучення до визначення інтегральної оцінки наукової ефективності вченого авторської системи ранжування найкраще відбиває оцінку природної сутності цього явища. Для нашого випадку об'єкти ранжування (вчені/НДІ/ВНЗ) будуть виступати як спортсмени, а певні позиції за базами - оцінки суддів.

Авторським внеском є критеріальна формалізація процедури ранжувального оцінювання, що базується на основному принципі Skating System, та запропоновано ряд процедур для вирішення можливих суперечливих ситуацій. Наша система передбачає у своїй процедурі вирішення всіх можливих суперечливих ситуацій. Суперечливою можна вважати ситуацію, коли для 2-х спортсменів спостерігається рівне значення максимальних оцінок. Для вирішення такої ситуації пропонуємо ввести медіанну оцінку (М), яка показує медіану розкиду оцінок для цього спортсмена. Той спортсмен, в якого М є меншою, набуває вищої позиції в рейтингу. Якщо трапляється так, що медіани обох спортсменів теж є рівними, то тут залучаємо так звану «медіанну середню» (M_1), яка дорівнює сумі місць зліва лінії медіани. Той спортсмен, в якого M_1 менша, займає вище місце. Задля дотримання принципу простоти та компактності методики оцінювання, обрахунки медіанної складової не є доцільним робити на початку процедури «скейтингового» ранжування, доки не виникне суперечлива ситуація.

Наш підхід можна вважати адекватним поставленим цілям дослідження. Відсутність залучення суб'єктивних «експертних ваг» є беззаперечною перевагою на користь використання для інтегральної оцінки наукової ефективності вченого авторської системи ранжування, через безсумнівну об'єктивність отриманих результатів. Маючи певні позиції, наукометричні показники за різними базами та науковими мережами вчений / НДІ / ВНЗ на виході отримує об'єктивний інтегрований критерій, які ввібрав в себе всі фактори і є вільним від експертності та вагомості тієї чи іншої бази.

Висновки та результати дослідження. Сліпа віра в наукові метрики міжнародних наукометричних баз та наукових мереж є недосконалим підходом до оцінки вчених / НДІ / ВНЗ. Навіть Томсон Рейтер інститут наукової Інформації (ISI) використовує показники цитування тільки як один з показників серед інших, щоб передбачити Нобелівських лауреатів.

Ми наголошуємо, що з статистичної точки зору та з урахуванням усіх апеляційних думок, наукометричні метрики мають ефективність лише як порівняльні / рейтингові характеристики, але аж ніяк як абсолютні характеристики якості. Доцільно порівнювати країни/установи/вчених між собою, успішність за роками для певного вченого, але аж ніяк не можна сказати, що якщо для України цитованість на статтю - 5,04, а індекс Хірша - 188 - це мало, або достатньо. Ці характеристики жодним чином не дають таких висновків. Однак, коли ми порівнюємо позиції України із іншими країнами Східної Європи, зрозумілим та очевидним є певне відставання в якості публікаційної активності (табл.1). На нашу думку, це - саме через загальне нерозуміння необхідної національної стратегії при реформуванні

сучасної освіти України базуючись на наукометричних показниках та профілях вчених. Зокрема, вважаємо за необхідне:

- скорочення кількості НДУ та наукової спільноти базуючись на бенчмаркінг аналізі та аналізі динамічних рейтингів вчених в міжнародних наукометричних базах;

- нарощення не самої кількості публікацій в наукометричних базах - до чого зараз активно стимулює поточна ситуація та політика МОН та ВНЗ, а саме акцент на якісній складовій - цитованості загальній, галузевій, вузькотематичній;

- запровадження snowball [12] та скейтинг-оцінок при рейтингуванні установ НАН, МОН та окремих вчених для забезпечення об'єктивності та актуальності таких оцінок.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз країн Східної Європи за даними Scimago

Country	Documents	Citable documents	Citations	Self-citations	Citations per document	H index
Estonia	28660	27323	381206	64171	13,3	185
Hungary	147901	140910	1914820	298090	12,95	329
Armenia	12852	12496	130584	22528	10,16	135
Slovenia	71408	68494	725498	131629	10,16	204
Georgia	11196	10305	105036	13619	9,38	114
Czech Republic	237910	230048	2204922	507502	9,27	322
Bulgaria	59384	57590	523844	80800	8,82	184
Poland	475693	460979	4083631	1044070	8,58	401
Slovakia	80765	78484	653526	129689	8,09	195
Moldova	5948	5828	46522	8218	7,82	80
Lithuania	36136	35205	271666	59564	7,52	144
Latvia	16350	15851	119627	17472	7,32	112
Croatia	79154	76097	548687	110824	6,93	194
Belarus	30944	30439	202088	36363	6,53	133
Macedonia	8522	8167	54409	6198	6,38	81
Russian Federation	770491	755186	4907109	1474887	6,37	421
Romania	141731	138041	752219	181584	5,31	187
Ukraine	145332	142812	732429	198882	5,04	188
Serbia	53116	50436	258732	61742	4,87	118
Bouvet Island	6	4	29	0	4,83	2
Albania	3172	3028	14759	1396	4,65	48
Bosnia and Herzegovina	7054	6752	30300	3892	4,3	61
Azerbaijan	9848	9620	40070	7735	4,07	64
Montenegro	2232	2153	7346	1486	3,29	32

Загалом, використання оціночних показників і наука про наукометрію повинні бути включені в навчальні плани PhD програм усіх університетів.

Список використаних джерел:

1. Антонюк, Л. Л., & Сацук, В. І. Концепції міжнародної конкурентоспроможності університетів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://meim.kneu.edu.ua/get_file.php.
2. Костенко, Л., Жабін, О., Кузнецов, О., Кухарчук, Є., & Симоненко, Т. (2014). Бібліометрика української науки: інформаційно-аналітична система. *Бібліотечний вісник*, (4), 8-12.
3. Костенко, Л., Жабін, О., Кузнецов, О., Кухарчук, Є., & Симоненко, Т. (2015). Наукометрія: методологія та інструментарій. *Вісник Книжкової палати*, (9), 25-29.
4. Личук, М. І., & Парубчак, Н. А. (2014). Інформативні параметри міжнародних наукометричних баз даних. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*, (1), 10-10.
5. Мазараки, А., Притульська, Н., & Мельниченко, С. (2011). Інтеграція вітчизняної науки до світової через наукометричні бази даних. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*, (6), 5-13.
6. Харламова, Г. Як українському вченому-гуманітарію вдало публікуватися в рейтингових виданнях та бути успішним грант-аплікантом [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ua-ekonomist.com/12122-ganna-harlamova-yak-ukrayinskomu-vchenomu-gumantaryu-vdalo-publkuvatisya-v-reytingovih-vidanniah-ta-buti-uspshnim-grant-aplkanom.html>
7. Hall, N. (2014). The Kardashian index: a measure of discrepant social media profile for scientists. *Genome Biology*, 15(7), 424. <http://doi.org/10.1186/s13059-014-0424-0>
8. Braun, T., Bergstrom, C. T., Frey, B. S., Osterloh, M., West, J. D., Pendlebury, D., & Rohn, J. (2010). How to improve the use of metrics. *Nature*, 465(17), 870-872.
9. Kumar, M. J. (2009). Editorial: Evaluating Scientists: Citations, Impact Factor, h-Index, Online Page Hits and What Else?. *IETE Technical Review*, 26(3), 165-168.
10. Moed, H. F. (2006). *Citation analysis in research evaluation* (Vol. 9). Springer Science & Business Media.
11. Mora X. *The Skating System*. [Електронний ресурс]. - Publishing of Universitat Autònoma de Barcelona. - 2nd edition. - July 2001. - 15 p. - Режим доступу: <http://puffinet.com/escrutini/skating2en.pdf>.
12. Харламова, Г. Концепція реформування підходів до оцінки якості науково-дослідної діяльності в Україні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/science-assessment/>

Наталія Холявко,

кандидат економічних наук, доцент,
Чернігівський національний технологічний університет

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЕКОНОМІКИ: РОЛЬ ОСВІТИ ТА ІННОВАЦІЙ

Ключові слова: інформаційна економіка, освіта, інновації

У провідних країнах світу все більшого значення набуває людський капітал зі зростанням ролі інтелектуальних ресурсів, чітко простежується тенденція до становлення інформаційної економіки, що носить творчо-проектний, комплексний та інтегральний характер (рис. 1). При цьому однозначно обґрунтованим у таких умовах є підвищення питомої ваги наукоємного сектору економіки.

Вивчення світового досвіду дозволило виокремити найбільш типові заходи, поетапне впровадження яких активізує знаннєву економіку та прискорює процеси становлення інформаційної економіки:

- мобілізація інтелектуального, фінансового, матеріального потенціалу, ресурсів та за діяннє невикористаних резервів економіки і суспільства;
- своєчасне виявлення та повне врахування актуальних тенденцій і запитів світових ринків товарів і послуг;
- модернізація державної інноваційної політики з орієнтуванням на генерацію інновацій, перетворення на інноваційних лідерів, відходячи від напряму наслідування лідерів з копіюванням їх технологічних досягнень;
- інвестування в розвиток інноваційної інфраструктури;
- розвиток інформаційної інфраструктури задля забезпечення вільного трансферу знань та інформації про перспективні наукові розробки;
- включення до стратегічних пріоритетів розвитку національної економіки активізацію і всебічну підтримку наукомістких галузей із розробкою відповідних дієвих механізмів досягнення визначених цілей за посередництва чітко ідентифікованих релевантних методів, засобів, важелів, інструментів ефективного впливу на діяльність економічних суб'єктів;
- підтримка розвитку національної інноваційної системи та інноваційної культури в суспільстві;
- сприяння розвитку інноваційності, креативності, підтримка розвитку технопаркових структур;
- розвиток співробітництва в рамках так званого «трикутника знань»;
- підтримка діяльності венчурних підприємств;
- активізація співпраці та узгодження інтересів вищих навчальних закладів, бізнесових структур, науково-дослідних інститутів, державних установ та громадських неприбуткових організацій;
- формування на загальнодержавному рівні передумов для створення конкурентоспроможної інноваційної продукції вітчизняного виробництва та розвитку ринків інноваційних товарів;
- розвиток сфери освіти;
- регіональна концентрація інноваційно активних підприємств за кластерам відповідно до наявних абсолютних і відносних переваг;
- створення сприятливого інноваційного середовища.

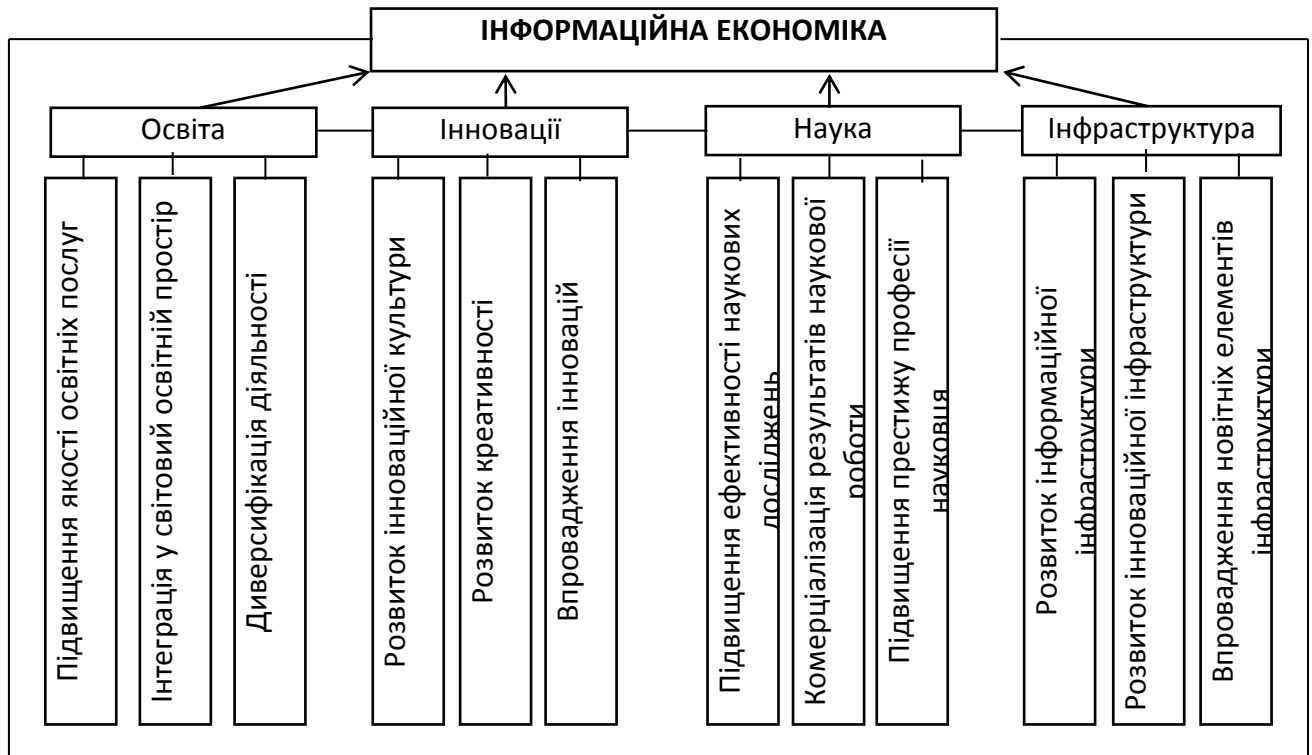


Рис. 1. Складові системи забезпечення розвитку інформаційної економіки
Джерело: побудовано автором

Нааявний в Україні потенціал при належній його підтримці та стимулюванні розвитку цілком спроможний закласти основи та створити передумови становлення економіки інформаційного типу. Особливо актуально для національної економіки нашої країни забезпечити підвищення рівня вмотивованості суб'єктів господарювання щодо провадження інноваційної діяльності в умовах обмеженості фінансування освіти, науки й інновацій. Причому в першу чергу доцільно зацентувати увагу на визначенні пріоритетності ідей інноваційного характеру в розвитку економіки, гідного фінансування науково-дослідної діяльності фундаментального і прикладного характеру, на збільшенні обсягів використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі навчальних закладів; на збільшенні питомої ваги наукоємної продукції, на розвитку новітніх секторів економіки (наприклад, пов'язаних із розробкою біотехнологій, інформаційних технологій, нанотехнологій тощо), що у своїй сукупності має бути націлено на поліпшення параметрів міжнародної конкурентоспроможності країни. Отже, стратегічна зорієнтованість має бути представлена не лише метою досягнення глобального лідерства, а і гарантування при цьому відповідних темпів соціально-економічного розвитку та підвищення якості життя населення.

IMPLEMENTING DISCUSSION IN ESL PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSE

Key words: professional development course, discussion, teaching methods.

Globalization in education connected with growing opportunities for academic mobility creates incentives for English as a Second Language (ESL) becoming a necessary part of professional development for teachers. While a formal approach to professional development courses was possible in the past, nowadays the competitive environment makes university teachers of technical subjects enroll in professional development courses having a practical aim of developing professionally-oriented English competence in listening, speaking, reading and writing.

The issue of discussion was investigated by many prominent scholars such as T. Bender, D. Bridges, S. Brookfield, C. Christensen, J. Dillon, K. Patterson, R. McMillan, S. Mintz, W. Wilen, W. Welty. However, the problem of implementing discussion in ESL professional development course was not in the focus of researchers.

The aim of the paper is to analyze and define effective ways of implementing discussion in ESL professional development course for teachers of technical subjects at universities.

It is important to distinguish the difference between discussion and conversation. For S. Brookfield, conversation is exchanging of opinions and feelings aimed at mutual understanding and cooperation while discussion is defined as focused investigation of a certain issue which all the participants are interested in and the results of which cannot be predicted [1, p. 3, 29].

According to B. Larson, there are two approaches to the issue of discussion: one when discussion is considered to be a teaching method and another when discussion is viewed as a subject [2, p. 674]. S. Brookfield writes about the importance of taking into consideration the difficulties connected with conducting discussion: the participants may be too shy or too talkative, they may not have enough to say on the subject, they may just exchange their opinions, etc. [1, p. 10, 63]. Therefore, in order for teachers of technical subjects to take part in discussions in academic and scientific environments, as well as to organize effective discussions in classrooms, a considerable part of the professional development course should be devoted to the exploration of discussion. The professional development course at National Technical University of Ukraine “KPI” may serve as such an example. One of the thematic blocks of the course is devoted to organization and conducting lectures, seminars, workshops, discussions in English; another aimed at taking part at international conferences; both are connected with the ability to have subject-oriented discussions in English. Besides focusing on discussion particularly as a subject, discussion is used throughout the course as a tool of critical thinking.

As M. Wallace points out, the choice of teaching methods should be flexible. Moreover, it should be based on the needs of learners in a certain educational

environment. The key elements of the learning process are: processing information, conducting reflection, implementation of theory and evaluation of the results [4, p. 38-47]. W. Welty also claims that, in spite of the difficulties connected with conducting effective discussion, it should be mastered because of its unique quality to transform the traditional educational model by placing the learner in the centre [5, p. 198].

Considering possible obstacles, effective discussion needs careful preparation. According to S. Mintz, the university teacher plays the leading role in creating friendly environment, monitoring and structuring discussion, involving the learners in developing aims and ways of achieving them, evaluating the results [3]. S. Brookfield exploits a wide range of activities aimed at mastering discussion. Starting from the basic ones, like "The Circle of Voices" or "Conversational Moves", when participants learn to listen to each other without interruption, to more sophisticated like "Conversational roles", when participants take part in discussions following certain instructions, learning happens while doing, namely while taking part in different kinds of discussion [1, p. 11-13]. Besides practising, W. Welty recommends observations of discussions conducted by experts, round tables with colleagues, collecting feedback from learners, keeping reflective journals [5, p. 211-212].

To conclude, discussion promotes transforming the traditional classroom into the learner-centered one; discussion should be considered as a subject and method; mastering discussion requires careful preparation; a wide variety of activities should be included; evaluation of educational experience on implementing discussion should be conducted by all the participants.

From the above it can be concluded that discussion should be the necessary part of ESL professional development course for university teachers of technical subjects. Further investigations may be devoted to the usage of debates at ESL professional development course.

References:

1. Brookfield S. Discussion as a way of teaching / Stephen Brookfield. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials_files/Discussion_as_a_Way_of_Teaching_Packet.pdf.
2. Larson B. E. Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome / B. E. Larson // Teaching and Teacher Education. – 2000. – N 16. – P. 661–677.
3. Mintz S. The Fundamentals of College and University Teaching [Электронный ресурс] / S. Mintz. – Режим доступа : http://gsas.columbia.edu/sites/default/files/GSAS_fundamentals_handbook.
4. Wallace M. J Training foreign language teachers: a reflective approach / M. J. Wallace. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 180 p.
5. Welty W. M. Discussion Method Teaching: A Practical Guide [Электронный ресурс] / W. M. Welty. – Режим доступа: <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/183>.

Світлана Шумаєва,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

ОБОВ'ЯЗКОВІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В ЄВРОПІ ТА АМЕРИЦІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Ключові слова: іноземна мова, друга іноземна мова, США, Європейські країни, обов'язковість вивчення.

Дослідження тенденцій розвитку та сучасних проблем функціонування мовного середовища ЄС та США є актуальною темою, пов'язаною з необхідністю реформування мовної політики України в контексті євроінтеграції. Дана проблематика привертала увагу значної кількості науковців у всьому світі. Серед них можна назвати Р. Філіпсона, М. Газоллу, А. Аммона, В. Маківіча, А. Балбоні, Р. Роуза, И. Ерлінга, С. Хильдендорфа та ін. На сьогодні в ЄС мовний режим став результатом здійснення певної мовної політики всередині спільноти. Історія її становлення дає підстави говорити про її еволюцію. Проте аналіз літературних джерел виявив той факт, що до необхідності вивчення іноземних мов у світі ставляться не однакові вимоги. Так, наприклад, американець середнього шкільного віку абсолютно не зобов'язаний вивчати іноземну мову, в той час як європейські підлітки повинні вчити не одну, а навіть декілька іноземних мов.

Вивчення другої іноземної мови протягом щонайменше одного року є обов'язковою умовою в більш ніж 20 європейських країнах. Відповідно до Євростатистики за 2012 рік, у більшості європейських країн учні починають вивчати першу іноземну мову в якості обов'язкового шкільного предмета у віці від 6 до 9 [1]. Розбіжності можуть спостерігатися як серед європейських країн, так і в межах однієї окремо взятої країни. Так, федеральна громада однієї із трьох німецькомовних співтовариств Бельгії пропонує вивчати іноземну мову починаючи з трирічного віку, в той час як у Сполученому Королівстві така вимога стає обов'язковою лише з одинадцятирічного віку. Винятком є лише Ірландія та Шотландія, проте у віці 4 – 5 років діти цих країн окрім англійської в рамках шкільної програми обов'язково вивчають кельтську мову, яка не вважається іноземною. А у віці 10-18 років шотландські школярі повинні обрати принаймні одну іноземну мову, серед яких широко розповсюджена французька, німецька, італійська або іспанська мовами. Останнім часом широкої популярності набувають російська, китайська і японська мови. Проте лише 60 % населення вважають, що вони можуть розмовляти іноземною мовою [2].

Фломандська громада вважає за доцільне починати вивчати іноземну мову у віці 8-10 років, у Фінляндії цей вік коливається у межах 7-9, а у Швеції 7-10 років. Такі країни, як Хорватія, Іспанія, Швеція, Німеччина, Туреччина, Нідерланди та Великобританія не вимагають вивчення другої іноземної мови. Країна, яка найраніше пропонує своїм учням спрямувати зусилля на опануванні другої іноземної мови це Люксембург - у 7 років, далі йдуть Естонія, Греція, Ісландія, Румунія. Для них найоптимальніший вік - 10 років, Мальта та Італія починають це робити в 11, Словенія, Латвія, Кіпр, Португалія у 12, Бельгія, Франція у 13, Угорщина в 14, Австрія, Ліхтенштейн, Фінляндія, Польща, Болгарія, Чехія у 15, і нарешті Норвегія вважає оптимальним вік 16 років [1].

Англійська мова є такою, яку найчастіше обирають для вивчення європейські учні на всіх рівнях освіти. Так, за останніми даними, в 2009-2010 роках 73% учнів початкових класів в Європі і більше дев'яти з десяти учнів середніх шкіл обрали англійську як іноземну мову в школі. Наступними популярними іноземними мовами серед європейських учнів є французька та німецька, проте в деяких регіонах континенту найпопулярнішими мовами вважаються іспанська та російська. Відсоток учнів, які вивчають якусь іншу мову був нижче 5% в більшості європейських країн.

Повертаючись до Сполучених штатів необхідно зазначити, що там взагалі не існує спеціальних національних вимог чи так званих мандатів щодо вивчення іноземних мов на жодному навчальному рівні. Більшість штатів дозволяє шкільним округам робити самостійний вибір у тому, що стосується вимог щодо вивчення іноземних мов. Як результат, початкові школи мають дуже низькі показники у цій галузі. Цей факт посилюється ще й тією обставиною, що окремі штати (приміром, Каліфорнія) дозволяють для всіх учнів середньої школи заміщувати вивчення іноземних мов іншими предметами нефілологічного спрямування, як от, мова жестів. А шкільні округи Оклахоми пропонують своїм учням на вибір або дворічний курс іноземної мови або обчислювальної техніки. З іншого боку, задля отримання сертифікату про закінчення середньої школи учні Нью-Джерсі повинні прослухати принаймні п'ять кредитів з предмету мови світу, або ж продемонструвати знання іноземної мови. Можливо такий децентралізований підхід до вивчення іноземної мови у Сполучених Штатах є причиною того, що за статистикою загального соціологічного опитування за 2006 рік лише 25% дорослого населення Америки спроможне розмовляти іноземною мовою. З числа опитаних 43 % стверджують, що вони можуть вільно розмовляти іноземною мовою. Джерелами вивчення іноземної мови 89 % опитаних називають дитячі будинки і лише 7% завдячують вивченню іноземної мови у школі як обов'язкової дисципліни [3].

Отже, як бачимо, у більшості країн-членів ЄС обов'язковою умовою здобуття освіти є опанування двох іноземних мов. Найпопулярнішою іноземною мовою є англійська. Проте перспектива домінування англійської мови в комунікативному полі об'єднання вже сьогодні змусила європейських інтелектуалів свідчити про необхідність заохочення європейських громадян вивчати другу мову, яка не є мовою міжнародного спілкування. Було запропоновано концепцію *personal adaptive language*, суть якої полягає в тому, щоб кожна людина вивчила легку для засвоєння іноземну мову. Друга мова має бути близька до рідної: таким чином запроваджується концепція другої рідної мови (*second mother tongue*), вивчення якої розпочинатиметься в школі та триватиме у вищому навчальному закладі. Оволодіння такою мовою має супроводжуватися вивченням історії, культури та літератури народу.

Список використаних джерел:

1. ec.europa.eu/eurostat
2. Pew research center [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/07/13/learning-a-foreign-language-a-must-in-europe-not-so-in-america/ft_15-07-13_foreignlanguage_histogram/
3. Search study: GSS 1972-2010 Cumulative Datafile (Variable-level Information) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sda.berkeley.edu/sdasearch/?study=gss10&query=language>

Ірина Щербань,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РЕФОРМУВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ СІЛЬСЬКОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: сільська школа, освітня функція, сільський соціум, стратегія розвитку, державна політика, освітня взаємодія.

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Передумовою утвердження розвинутого громадянського суспільства є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічне процвітання. Освіта має активно сприяти формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності [1].

Сільські школи України характеризуються низкою критеріїв та ознак, серед яких малий розмір та географічна розосередженість; багатофункціональність сільської школи; протиріччя між стабільністю буття та прийдешніми змінами в сільських громадах. Сільська школа є важливою ланкою в системі життєзабезпечення села, формує інтелектуальний і трудовий потенціал сільського соціуму. Сільська школа залишається тим соціальним інститутом, на який покладена відповідальність за підготовку нового покоління – як фахівців різного рівня, так і селян – власників і користувачів землі.

Сільська школа сильніше порівняно з міською впливає на місцевий соціум, адже сільська школа, крім освітньої функції, задовольняє спектр культурних і соціальних функцій. Школа є частиною сільського соціуму і не може розвиватися у відриві від нього. Тому сьогодні треба твердо розуміти, що життєві перспективи сільської школи перш за все залежать від розвитку сільськогосподарського виробництва та від соціокультурної сфери села. Проблеми сільської школи обумовлені несприятливою демографічною ситуацією, катастрофічним старінням педагогічних кадрів, переходом на зовнішню оцінку якості освіти, на посібне фінансування, обмеженістю засобів на розвиток матеріальної бази і відсутністю можливостей знайти позабюджетні джерела фінансування.

Однією з засад удосконалення діяльності української сільської школи є стратегія розвитку сільської школи як центру підготовки освіченого громадянина. Узявши за основу тезу, що реальною силою соціального розвитку сучасного села можуть стати освічені, здатні ефективно працювати в умовах ринку, заповзятливі й ініціативні люди, завданням сучасної сільської школи є підготовка таких кадрів. Аби школа могла виконати цю задачу, освіта разом із сільськогосподарським виробництвом, повинні стати одним із першочергових об'єктів інвестицій у ході реалізації програми соціального розвитку села.

Сучасна державна політика в галузі освіти має бути спрямована на удосконалення шкіл, посилення залучення батьків та громадськості до

діяльності школи, співпрацю шкіл та громад задля гарантованого отримання належних та ефективних послуг. Це може бути реалізовано завдяки таким крокам:

- сприяння державним та місцевим реформам;
- підтримка інноваційних програм та проектів, спрямованих на підвищення ефективності сільського шкільництва;
- заохочення взаємодії громади, родини та виробництва;
- створення «портфоліо» успішних державних шкіл, чиї підходи були б сприйняті школами країни, що розширить можливість вибору, доступності, гарантії в забезпеченні освітнім та економічним успіхом сільських учнів.

З метою організації ефективної співпраці сільської школи, родини, громади та підвищення якості освіти сільських школярів прийняти програми вдосконалення сільської школи, спрямовані на надання додаткових джерел фінансування з метою допомоги сільським школам у вирішенні проблем, обумовлених місцевою специфікою. Такі програми матимуть змогу забезпечувати фінансову підтримку найбільш проблемним сільським районам країни. Програмні кошти можуть бути використані на покращення кадрового складу (у вигляді премій та інших фінансових стимулів), забезпечення професійного зростання вчителів, зокрема навчання використанню технологій щодо підвищення ефективності навчання дітей з особливими потребами, підтримка застосування освітніх технологій, зокрема програмне забезпечення і технічні засоби; діяльність по залученню батьків; удосконалення навчальних досягнень малозабезпечених категорій учнів; створення у школі безпечного, вільного від алкоголю, тютюну та наркотиків середовища; запровадження громадських навчальних центрів.

Позитивним моментом може стати запровадження (при Міністерстві освіти і науки, молоді та спорту України) Координаційного центру сільської освіти з власною веб-сторінкою, де щоденно подаватиметься інформація та статистичні дані про зміни в організації сільської освіти. Метою такого Центру має стати акумуляція уваги до проблем і досліджень сільської школи та розповсюдження інформації щодо нововведень у школах і громадах сільських регіонів. Центр слугуватиме ресурсом для місцевих, державних і національних організацій для подальших освітніх змін у сільських громадах, висвітлюватиме кількісні та якісні показники, порівняльні дані, надаватиме інформацію описового характеру щодо аспектів налагодження шкільної атмосфери, підтримки партнерства, участі батьків, їх залучення у роботу школи і виховання дітей тощо.

Реалізацію діяльності сільської школи варто здійснювати на засадах поліфункціональності з фокусом на історичних, соціальних, політичних та економічних складових сільської освіти, що дасть можливість позитивного впливу на зайнятість населення та інфраструктуру, впливу на соціальну інтеграцію та соціумну ідентичність, функціонування як арени місцевої політики, забезпечення ресурсів для розвитку громади, посередництва в постачанні соціальних та оздоровчих послуг.

Поліфункціональність перетворить сільську школу на рушійну силу, що посилюватиме розвиток економіки і соціальної сфери села, априором діяльності якої має бути виховання дітей у дусі соціальної відповідальності, озброєння учнів знаннями, уміннями, навичками для життя в агросоціумі; підготовка учнів до сільськогосподарської праці в умовах багатокладної економіки; здійснення професійної підготовки учнів; формування в учнів мотивації до самореалізації в умовах села; організація соціально-педагогічної діяльності з дітьми, підлітками, молоддю, сім'ями в соціумі; реалізація ідей,

ініціатив, проектів, програм, що сприяють вирішенню культурних, екологічних, соціальних проблем жителів.

Шляхами ефективної поліфункціональної діяльності сучасної сільської школи повинні стати:

- розвиток багатоманітності форм спільної діяльності школи і сім'ї, школи з підприємствами різних форм власності, клубними установами сільського співтовариства;

- створення на базі школи (залежно від її можливостей) різних центрів – соціокультурної, виробничо-трудова, додаткової освіти дітей і дорослих, соціально-педагогічної та ін.;

- взаємодія школи з установами додаткової освіти, професійної освіти дітей, установами культури, фізкультури і спорту.

Таким чином, держава і суспільство мають відповідати викликам часу і гідно вирішити проблему прогресивного функціонування сільської школи ХХІ століття, обумовлюючи подальший розвиток українського села.

Список використаних джерел:

1. Освіта – рушійна сила розвитку громадянського суспільства [Електронний ресурс] // МОН. Про Національну доктрину розвитку освіти № 347/2002. – Режим доступу : zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F

Світлана Щудло,

доктор соціологічних наук, професор,
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка

ПОТЕНЦІАЛ ДОСЛІДЖЕННЯ TALIS ДЛЯ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Ключові слова: TALIS, міжнародні освітні дослідження, освітні вимірювання, вчителі.

Реформування середньої освіти ставить на порядку денному питання глибокого наукового осмислення соціально-професійного статусу сучасного вчителя. У Концепції «Нової школи» як стратегічного документа реформування середньої освіти, що знаходиться в даний час на громадському обговоренні, зокрема, зазначається, що «нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін» [1, с.16]. Погоджуючись з таким підходом, водночас зазначимо, що для формування компетентнісної моделі «нового вчителя» потрібно, насамперед, володіти об'єктивною інформацією відносно того, якими характеристиками та якостями володіє сучасний вчитель, що притаманно вчителям як соціально-професійній групі у вітчизняному освітньому просторі, а також інформацією про освітнє середовище їхньої діяльності та професійного розвитку. Зважаючи на обмеженість інформації даного характеру, відсутність глибоких наукових розвідок, які дають цілісне уявлення про сучасного вчителя в освітньому просторі України, розуміння спільного і відмінного у соціально-професійному статусі українського вчителя та вчителя в інших країнах, актуалізується пошук адекватних засобів для виправлення цієї прогалини.

Важливим інструментом у цьому контексті є міжнародний моніторинговий дослідницький проект TALIS (Teaching and Learning International Survey) – міжнародне дослідження викладання і навчання [2]. Цей проект започаткований 2008 року та реалізується щоп'ять років консорціумом дослідницьких організацій під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку. Більш відомими для українського суспільства міжнародний проект (Program for International Student Assessment), що також реалізується цією інституцією. У даний час ведеться підготовча робота до проведення у 2018 році дослідження PISA в Україні, яке має на меті здійснити оцінювання навчальних досягнень учнів 15-річного віку у читанні, математиці та природничих науках. Відповідальним за підготовку та проведення дослідження є Український центр оцінювання якості освіти.

Особливе місце з-поміж міжнародних освітніх дослідницьких проектів посідає опитування TALIS. Це дослідження є унікальним проектом, оскільки зорієнтоване на дослідження якості педагогічної спільноти – вчителів та директорів шкіл, від яких значною мірою залежать результати навчання та досягнення учнів. Це опитування є своєрідним «міксом» освітнього вимірювання та соціологічного опитування.

Метою моніторингового проекту TALIS є вивчення освітнього середовища та умов праці вчителів. Серед дослідницьких завдань є:

- виявлення особливостей підготовки та професійного розвитку вчителів;
- з'ясування оцінки якості роботи і системи заохочення вчителів;
- вивчення характеру шкільної культури;
- визначення підходів до шкільного управління та адміністрування;
- з'ясування методів та засобів викладання;
- аналіз цінностей та професійних уявлень вчительської спільноти.

Міжнародний характер дослідження дає змогу отримання країнами-учасницями достовірної порівнюваної інформації для самооцінки та формування освітньої політики, яка б сприяла підвищенню якості вчительських кадрів. У першій хвилі (2008 р.) у дослідженні TALIS взяли участь 24 країни, а у другій (2013 р.) – уже 34 країни. До третьої хвилі, яка пройде 2018 року, передбачається включення близько 40 країн. Результати дослідження дають змогу вчителям і директорам шкіл зробити свій внесок в аналіз системи освіти і розвиток освітньої політики. Країни-учасниці проекту мають змогу оцінити ситуацію у національній системі освіти та зіставити її з результатами, отриманими в інших країнах. Дані TALIS також дають змогу глибше зрозуміти, які проблеми у системі освіти є внутрішніми, а з якими стикаються аналогічно й інші країни.

Дослідницький інструментарій TALIS дає змогу виявити форми і методи організації праці вчителів, оцінювання та винагороди їхньої праці, підвищення кваліфікації вчителів. Проект також має на меті з'ясування очікувань вчителів, ставлення до викладання, аналіз методів, які вони використовують в своїй педагогічній діяльності. Опитування ставить своїми завданнями виявити чинники, які впливають на ефективність діяльності, та задоволеність своєю працею. Серед завдань TALIS слід також виділити з'ясування ролі директорів шкіл в управлінні школою, професійній підтримці вчителів, виявлення рівня залучення вчителів до прийняття управлінських рішень, а також вивчення шкільного клімату.

Згідно з затвердженою методологією, дослідження проводиться методом опитування, шляхом анкетування. Респонденти самостійно можуть вибрати спосіб заповнення анкети – у паперовій формі чи он-лайн. Інструментарій охоплює дві анкети – для вчителів та директорів шкіл. Опитування

проводиться серед педагогів шкіл другого рівня за міжнародною класифікацією ISCED, що відповідає школі II ступеня (5-9 клас) в системі середньої освіти України. Деякі країни включали до вибірки також вчителів початкової школи та старшої школи, однак це передбачало інший підхід до формування вибірки, суттєве збільшення її обсягу. Згідно методології TALIS, у кожній з країн-учасниць формується вибірка з 200 шкіл, у яких проводиться опитування директора школи та 20 вчителів з використанням двох інструментаріїв – анкети для вчителя та анкети для директора.

Зосередимо увагу на структурі інструментарію TALIS (2013). Анкета для вчителів складається з семи блоків, які охоплюють: демографічний розділ; професійний розвиток; оцінювання («зворотній зв'язок») вчителів; викладання – загальний огляд; викладання в «цільовому» класі; шкільний клімат та задоволеність роботою; мобільність вчителів. Анкета для директорів також є структурованою і включає наступні блоки: демографічний розділ; інформація про школу; управління школою; атестація вчителів; шкільний клімат; інструктаж та наставництво вчителів; задоволеність роботою.

Таким чином, дослідження дає змогу :

- оцінити роботу вчителів в школах, форми і характер зворотного зв'язку вчителів з учнями та керівництвом, виявити, як одержана вчителями інформація використовується для заохочення вчителів;
- доступні для вчителів обсяги та форми професійного розвитку та рівень потреби у цьому розвитку, а також бар'єри професійного зростання;
- соціальні та професійні практики вчителів;
- політики і практики управління школою, участь у шкільному управлінні тощо.

На жаль, Україна не є учасником даного проекту. Відсутність України серед країн-учасниць опитування позбавляє її цінної інформації щодо розуміння свого місця у світовому освітньому просторі. Для виправлення цієї прогалини громадська організація «Українська асоціація дослідників освіти» [3] подала у 2015 р. лист-запит до Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) для отримання дозволу на використання дослідницького інструментарію TALIS-2013 та отримала ствердну відповідь. Далі керівниками Асоціації було прийняте рішення перекласти інструментарій TALIS українською мовою та адаптувати його до освітніх реалій України. На замовлення Асоціації за фінансової підтримки Посольства США в Україні та залучення власних ресурсів інструментарій було перекладено Марією Вітрух. Під час Першої літньої школи УАДО «Освітні дослідження: комунікація, написання грантів, методологія та публікації», яка проходила влітку 2016 року на базі Львівського національного університету імені Івана Франка, для учасників школи доц. Тетяною Лісовою і автором цієї статті були проведені тренінги щодо організації та проведення TALIS. Також з учасників школи були сформовані дослідницькі групи, які на волонтерських засадах здійснили пілотаж інструментарію серед директорів та вчителів шкіл, охопивши майже усі регіони України. У пілотажному опитуванні взяли участь 116 вчителів та 28 директорів шкіл. Опитування було проведене впродовж листопада - грудня 2017 року у школах Києва, а також міських та сільських школах Волинської, Закарпатської, Запорізької, Київської, Луганської, Львівської, Миколаївської, Полтавської, Рівненської, Сумської, Херсонської, Черкаської, Чернівецької, Чернігівської областей. Пілотажне дослідження дало змогу виявити «проблемні зони» інструментарію, пов'язані з національною специфікою освітнього середовища, відмінністю освітніх практик вчителів тощо. Асоціація висловлює глибоку вдячність учасникам пілотування: як

дослідникам, які на волонтерських засадах погодилися провести опитування⁷, так і вчителям та директорам шкіл, які взяли безпосередню участь в опитуванні.

Серед пріоритетних завдань діяльності Української асоціації дослідників освіти є продовження проекту TALIS, а саме проведення всеукраїнського моніторингу, який стане важливим джерелом одержання широкого масиву даних про сучасного українського вчителя і може скласти наукове підґрунтя для реформування середньої освіти та впровадження змін до професійної підготовки вчителя. Водночас, включення до України до міжнародних освітніх досліджень розглядаємо як механізм підвищення якості вітчизняної освіти та інтеграції України в європейський освітній простір.

Список використаних джерел:

1. Нова школа. Простір освітніх можливостей (Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа»: Проект для обговорення) / МОН України, за ред. Л. Гриневич та ін., 2016 [Електронний ресурс] // Режим доступу <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
2. TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning [Електронний ресурс] OECD Publishing, 2014 – Режим доступу: http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf
3. Українська асоціація дослідників освіти (офіційний сайт) - <http://www.uera.org.ua/>

Людмила Юзва,
кандидат соціологічних наук,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка

ЗАСТОСУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ МЕТОДИК У ЕМПІРИЧНИХ СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ОСВІТИ

Ключові слова: рефлексивні методика, освіта, відкриті питання, вільний асоціативний експеримент, семантичний диференціал.

Ще у 2012 році досить розгорнуто й детально описали проблеми, що виникли в царині опитувальних методів у своїй статті «Криза в методах опитування та шляхи її подолання»⁸ В.Паніотто та Н.Харченко [1]. Зокрема, вони відмітили, що у XXI ст. процеси, що почалися раніше у інших країнах, докотились і до України й response rate (RR) в інтерв'ю почав падати. Певні рішення проблем опитування науковці вбачали у застосуванні CATI та

⁷ За проведення пілотування інструментарію TALIS Українська асоціація дослідників освіти висловлює щире подяку Айзиковій Л., Андрейко Л., Артемову П., Беловецькій, Бондаренко І., Бутовій В., Варзі Н., Глушко І., Горі Т., Дебич М., Заболотній О., Загірняку Д., Ковальчук О., Котеленець К., Краснокутській І., Красулі А., Лавриш Ю., Лободі В., Медіній Т., Модестовій Т., Несторенко Т., Ножовніку О., Пак І., Писаенко Л., Подосинніковій Г., Сімак К., Скарзі-Бандуровій І., Тікан Я., Уджмаджурідзе Г., Шиян Т., Щудло С., Яровій О.

⁸ Доступно за: [http://kiis.com.ua/materials/KMIS-Review/03\(02-2012\)/ds.php?file=03_KR_2_MonAnalit.pdf](http://kiis.com.ua/materials/KMIS-Review/03(02-2012)/ds.php?file=03_KR_2_MonAnalit.pdf)

онлайн-опитуваннях. Однак, для теренів України, наразі й вони не є абсолютною панацеєю.

Якщо поглянути на проблему з іншого боку – з позиції необхідності значних за обсягом вибірок та великих за текстовим розміром (зазвичай) опитувальників, то одним з вирішення проблеми опитувальних методів, власне, може бути застосування рефлексивних методик. Особливостями яких є те, що вони застосовуються до невеликих за обсягом вибірок та мають стислий інструментарій [2].

Застосування рефлексивних методик видається ефективним і в царині досліджень освіти. Оскільки сучасний інформаційний світ розвивається надзвичайно стрімко й сьогоднішні діти (дошкільнята, учні, студенти) іменуються як digital kids, то спроби досліджувати царину освіти зсередини, через тих, хто її споживає безпосередньо, за допомогою стандартизованого опитувальника, видаються нераціональними, як мінімум.

Одним з прикладів застосування низки питань дотичних тематики освіти є й UNiDOS⁹. Зокрема, в анкеті ставиться питання щодо того для чого студенти здобувають освіту (див. Рис. 1) [3, с. 181].

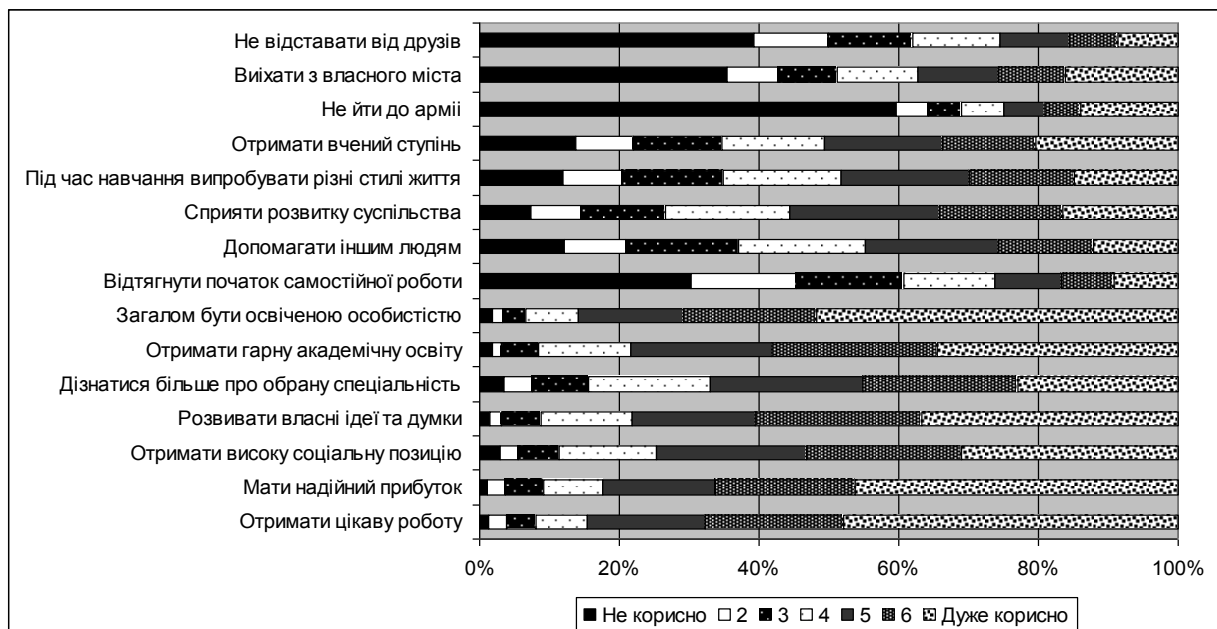


Рис. 1 Цілі молоді у зв'язку з отриманням вищої освіти, 2013 р.

Подібний розподіл ставить перед дослідником більше питань, ніж дає відповідей. Авторські спроби досліджувати університетську освіту за допомогою розгорнутих відповідей і подальшого застосування контент-аналізу мали непогані результати. Однак, такий шлях характеризується значними витратами часу та ресурсів і при цьому дає можливість дослідити лише досить вузьку проблематику. Наприклад, на питання «Чому українських ВНЗ немає у світових рейтингах?» у дослідженні такого типу було отримано перелік категорій-причин (див. Рис. 2).

⁹ Моніторингове щорічне університетське дослідження.

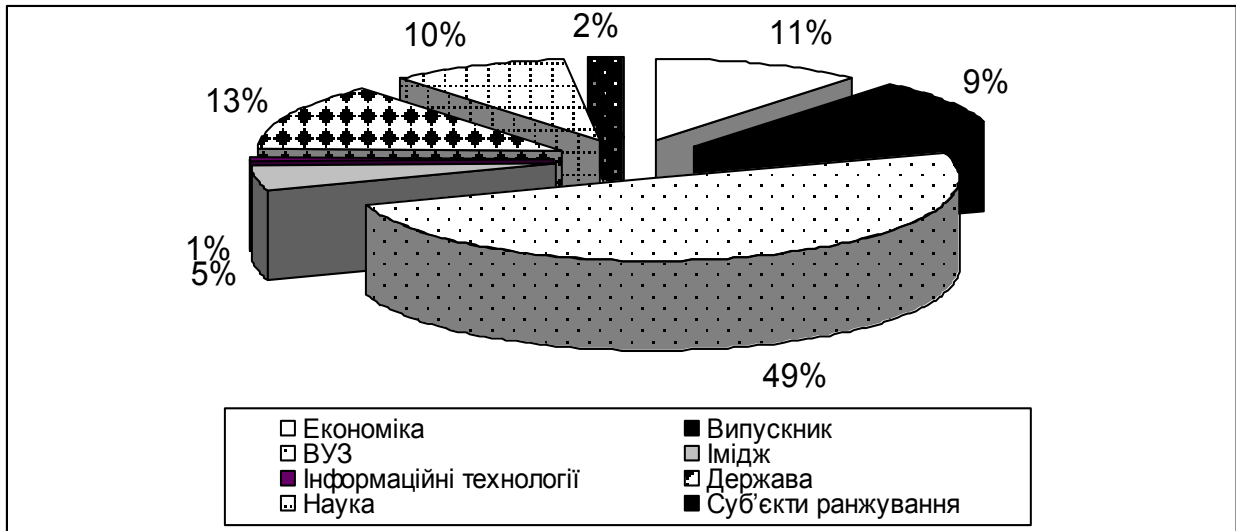


Рис. 2 Розподіл категорій-причин, 2012 р.

Цьогоріч було апробовано ще кілька методик власне рефлексивних для дослідження проблематики освіти. В пілотний проект було об'єднано вільний асоціативний експеримент (ВАЕ), семантичний диференціал (СД) та відкриті питання.

Як гіпотетично і передбачалось, ефективними виявились, власне, ВАЕ та СД. ВАЕ, зокрема, дозволяє конструювати різноманітні образи, зокрема, образ самої освіти (див. Рис. 3). Методика є надзвичайно чутливою й враховує усі латентні маркери, які особа пов'язує з тим чи іншим досліджуваним предметом.

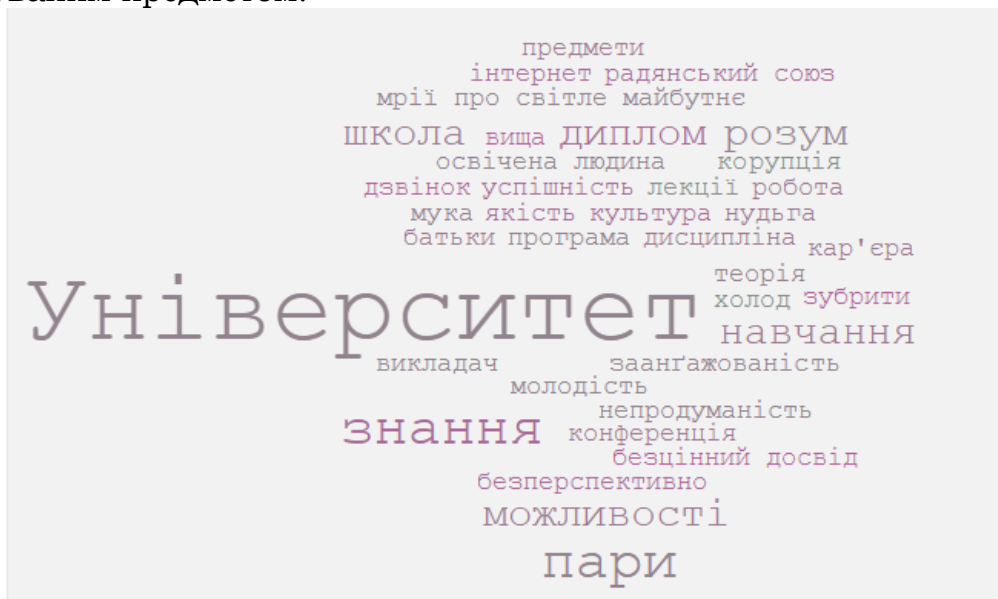


Рис. 3 Образ освіти, сконструйований на основі ВАЕ, 2016 р.

Семантичний диференціал дозволяє у досить простий спосіб (як для респондента, так і для дослідника) визначити цілу низку полюсних характеристик (позицій) відносно досліджуваного предмету (див. Рис. 4).

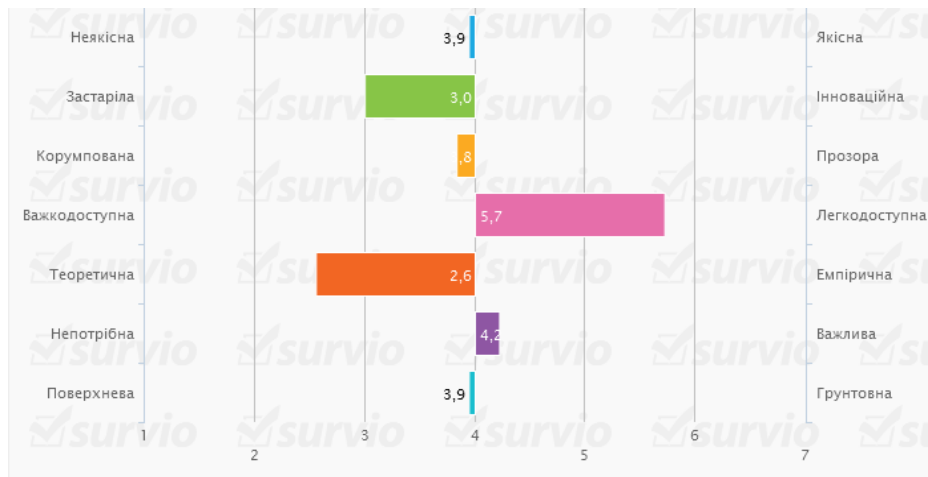


Рис. 4 Бачення освіти на основі СД, 2016 р.

За умови розробки валідного інструменту в межах даних методик дослідники матимуть можливість отримати об'ємний надійний результат за мінімальних витрат часу та ресурсів. В ситуації ж коли безпосереднім респондентом є учень саме подібні методики можуть давати чи не найвищий RR, за рахунок своєї «компактності», візуалізації й т.п. Варто також зауважити, що питання валідності самих методик в емпіричних соціологічних дослідженнях на сьогодні вже є доведеною та обґрунтовано їхнє повноправне застосування.

Список використаних джерел:

1. Паніотто В. Криза в методах опитування та шляхи її подолання / В. Паніотто, Н. Харченко. // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. – 2012. – С. 3–19.
2. Особливості застосування проєктивних методів у соціології / Наталія Отріщенко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. Випуск 19. – Харків: Видавництво Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, 2013. - С. 214-222.
3. Юзва Л. Цілі vs цінності університетської молоді// Молодіжна політика: проблеми та перспективи: збірник наукових праць/ Ред. С.Щудло, П. Длугош.- Дрогобич – Перемишль: Швидкодрук, 2014.- Вип. 5. – С. 175-184.

Денис Яковлев,

доктор політичних наук, професор,
Національний університет «Одеська юридична академія»

УНІВЕРСИТЕТ НА РОЗДОРІЖЖІ: НАУКА – ЗМІСТ ОСВІТИ *versus* ОСВІТА ЗАМІСТЬ НАУКИ

Ключові слова: освіта, університет, парадигма реформування освіти, наукові джерела освітніх реформ, пострадянська наука, теорія вибору.

I. Сутність проблеми: університет на роздоріжжі

У публікації досліджується український університет як освітня та наукова інституція у ситуації вибору моделі реформування освіти в Україні. Актуальна парадигма сучасної української освіти, сформована на перехресті пострадянської беззмістовності та постмодерної фрагментарності, потребує критичного переосмислення.

Презентований текст є продовженням роздумів щодо виявлення та оцінки вагомих альтернатив реформування освіти в Україні, розпочатих автором у статті «Освітня політика чи політика *versus* освіта?» (Дрогобич, 2016) [1]. У ній йшлося про політизацію освітньої реформи в Україні, перетворення її на ставку у політичній боротьбі – *politics* та невідповідність основним принципам управління – *public policy* – надскладним університетським простором. Ідеологічні впливи та спроби повернутись до моделі пострадянського неототалітаризму в освіті також часто *переважають* у здійсненні реформ та *заважають* раціональному урядуванню – *government*.

Слід враховувати, що у процесі реформування пострадянські еліти завше намагаються відтворити модель *перестройки* (М. Горбачов). А саме: за будь-яку ціну уникнути вибору моделі реальних реформ, і з цією метою поєднати несумісні, альтернативні рішення. Шлях напів-реформ призводить до того, що у спробах поєднання несумісних моделей плюсуються мінуси кожної з альтернатив. Для ілюстрації наведемо цитату С. Іванюка, яку датовано 1998 роком: «Ми згодні реформувати систему освіти, але зберігши її основоположні принципи; визнаємо безглуздя комуністичної ідеології, намагаючись натомість виховувати патріотів; готові ввести два ступені (бакалавр і магістр), залишивши чітку орієнтованість на кар'єру і таку саму тривалість навчання, ніби перейменування спеціаліста в магістра вносить істотні зміни в зміст його освіти; приймаємо постулат про безцінність учневої творчості й ініціативи у навчальному процесі, але все ж таки насичуємо університетські програми шаленою кількістю обов'язкових предметів; багато говоримо про самостійність вузів, про індивідуальну неповторність професора – і робимо їх заручниками Державної атестаційної комісії, яка має практично безмежну владу ліцензувати чи не ліцензувати...» [2, с. 158]. 25 років незалежності стали продовженням «перестройки» освітнього простору. Шлях освітніх реформ потребує, нарешті, чіткого визначення альтернатив освітньої політики та раціонального вибору однієї з них.

II. Теорія вибору щодо парадигми реформування освіти

Вибір моделі реформування освіти складається з певної послідовності кроків: усвідомлення проблемної ситуації - формулювання альтернатив - вибір однієї з них - реалізація рішення. Методологія вибору передбачає визначення *одного* оптимального варіанта серед наявних альтернатив. І це важкий вибір між двома неприємними можливостями. Тому що жодна з альтернатив не вирішує соціальну проблему остаточно, але дозволяє побачити перспективи реалізації одного з сценаріїв розвитку, визначити небезпеки і переваги того чи іншого вибору.

У першу чергу, реформи мають бути раціональними, тобто спиратись на аргументи зацікавлених сторін, вибір критеріїв оцінки та альтернатив. Жодних підстав, окрім раціонального вибору серед визначених альтернатив!

Головна ідея й *pathos* цієї публікації висловлені у назві – освіта без наукового знання є беззмістовною. Реформи освіти без за(-від)родження науки в університетах – маніпуляції та відверте оковамилювання. Якщо університет визнається основною освітньою інстанцією, він має бути науковою інституцією. Тобто, необхідно відмовитись від моделі освіти, яка полягає у некритичній ретрансляції результатів чужих (переважно – закордонних) текстів та відсутності у викладачів не просто досвіду власних емпіричних чи теоретичних досліджень (вони регулярно публікуються у наукових журналах), а й традиції залучення до них студентів. Якщо викладач є науковцем, навколо нього буде формуватись певна наукова школа. «До якої наукової школи Ви належите?» і «Яка Ваша теорія?» - фундаментальні

питання університетської освіти. Це і є результатом освітньої політики, що має метою збагачення ментального горизонту студентів та аспірантів, нарощування теоретичного, емпіричного та методологічного арсеналу різного роду спеціалістів, яких готує університет. Говорячи мовою теорії вибору: наука – це основа підвищення інституційної спроможності університету.

Наука є складовою освітніх реформ у двох сенсах. По-перше, освітні реформи мають спиратись на наукову методологію, відповідати критеріям наукової раціональності, а не політичної й ідеологічної доцільності. По-друге, наука є безпосередньо змістом освіти. Тільки дослідник здатний сформулювати наукову школу із обов'язковим залученням студентів, аспірантів, інших колег-науковців.

Освітня реформа має полягати у створенні умов (організаційних, фінансових, інституційних, ін.) для плідної співпраці між професорами, доцентами, аспірантами та студентами усіх курсів (кожний – на своєму рівні) з метою кооперації щодо проведення наукових досліджень. Це означає, окрім іншого, необхідність змін у підходах щодо написання та оцінювання курсових та кваліфікаційних робіт, публікацій наукових праць, оплати праці наукового керівника, ін.

Для освіти принципово важливо формування базового бачення світу, яке спирається на наукове знання. Змістом освіти є не лише засвоєння того, як слід діяти у житті «за стінами» університету, але й розуміння раціональної аргументації представників наукових шкіл, їх критики, зрештою – наукових дискусій, критичного мислення та критичного аналізу.

Результатом освітніх реформ є мудрість випускників університетів у повсякденному та професійному житті, а така мудрість досягається через залучення до наукового знання. Наука – це не лише те, чим займаються науковці (перифразуючи Я. Вінера), а й мистецтво правильного, розумного життя. Раціональні очікування суспільства від науки та освіти полягають саме у цьому. Освіта – оволодіння науковими парадигмами задля прийняття раціональних рішень у житті – передбачає участь студентів у дискусіях між представниками різних теорій. Чи достатньо у нас таких дискусій? Багато з колег-науковців можуть сказати з кафедри про власну сформовану наукову ідентичність, або процес наукової ідентифікації (науковий шлях, вчителі, ставлення до інших науковців та їх теорій, ін.)? Тут залишається хіба що згадати і перефразувати сакраментальну фразу одного видатного українського політика: «Університет – не місце для дискусій».

Але ж наявність власної наукової позиції виступає передумовою і результатом наукових дискурсивних практик. Інакше кажучи – публічних наукових суперечок, завдяки яким суспільство створює власну легітимну картину світу. Наукові суперечки в присутності і за участі студентів виконують важливу освітню функцію: вони формують у студентів уявлення щодо природи наукових припущень та аргументів, засобів переконання, риторичних стратегій. Учасники освітнього процесу, в основі якого – наукові дискусії, отримують практичний досвід щодо формування нового знання, проведення досліджень реальних суспільних відносин на основі визначеної наукової парадигми. Зрештою, вони закріплюють розуміння культурної та історичної обумовленості самого наукового знання та особливої ролі науки у соціумі. Студенти можуть сформулювати власну відповідь на питання: «Чому одна теорія виявляється переконливішою за іншу?».

Постановка у центр освітніх реформ наукових дискусій дозволяє побачити плюралізм можливих моделей освіти, важливість критичного мислення та культури дискусій, суб'єктність університету як інституції, що обирає одну із моделей та іманентну конкурентність освітнього та наукового

просторів. Завдання освітньої реформи – усебічно підтримувати простір конкуренції між науковими школами, заважати монополізації та перетворення окремої наукової школи на секту:).

Зрештою, це буде сприяти виведенню наукового знання на якісно новий рівень. Мова не лише про вдосконалення методології теоретичних і емпіричних досліджень, міждисциплінарний синтез, появу нових сюжетів та розширення предметних кордонів окремих наук. Одне із основних завдань наукового знання на пострадянському просторі – переосмислення фундаментальних засад наукового пізнання для вирішення актуальних господарських, економічних, політичних, соціальних та культурних проблем.

Освіта інтерпретується як процес становлення вченого – спеціаліста у певній галузі (якщо, звичайно, вченими не народжуються...), що здатний оволодіти теоретичним інструментарієм та застосувати його на практиці.

III. Висновки: три «ситуації вибору» у реформуванні освіти

Таким чином, вибір є важливою складовою реформування освіти, а право на вибір учасників освітнього процесу передбачає наявність альтернативних моделей та концепцій освіти, можливість для студентів обирати одну із них. Ситуація вибору розуміється як пошук та визначення оптимального варіанту з-поміж реальних альтернатив; тобто вибору між далекими від ідеалу, а натомість реалістичними моделями реформ.

Що це означає для системи освіти та українського університету?

По-перше, необхідно враховувати джерела та історичні особливості формування й реформування освітнього простору – як політичні так і наукові (як-от модель перестройки освіти). Серед основних проблем, які заважають проведенню освітніх реформ слід відзначити радянське минуле, різноманітні «фундаменталізми» (ринковий, радянський, націоналістичний, ін.), соціальні патології та бюрократію, як клас, який не зацікавлений у реформах і намагається отримати ренту від розподілу суспільних благ. Фактично, мова йде про чергову імітацію реформ, «втечу від вибору» та збереження несумісних елементів в освітньому просторі. Це важкий вибір, адже пострадянські еліти – це поважний та хитрий противник реформ. Вони здатні за допомогою риторичних прийомів пояснити геть усе, так само як донедавна пояснювали переможну ходу комунізму у світовому масштабі.

По-друге, усвідомлення самоцінності освіти та науки. Розуміння з боку усіх учасників реформування освіти і науки їх справжньої соціальної і політичної ваги: як основи «картини світу», важливої складової дій у повсякденному та професійному житті, зрештою – фундаменту демократизації, плюралізму та професіоналізму. Якщо наукові дебати і раціональне прийняття рішень запанують в університеті – вони рано чи пізно стануть звичним явищем для парламенту, судів та усіх інших владних інституцій. Це вибір між намаганням підлаштувати університети під процеси стагнації та демодернізації суспільства й усвідомленою спробою зробити з них локомотиви демократизації та економічного прориву на основі знань та технологій.

По-третє, наголос на науковому знанні як змісті освіти. Якщо ми справді прагнемо освітніх реформ, то слід зосередитись на центральному елементі, яким є наука. Іншими словами, якісна освіта з'явиться після, або одночасно із появою наукової аристократії (за влучним висловом А. Кламера).

Список використаних джерел:

1. Яковлев Д.В. Освітня політика чи політика versus освіта / Яковлев Д.В. // Молодіжна політика : проблема чи перспектива. –Длугош – Дрогобич – Жешув: «Трек ЛТД», 2016. – Вип.7 . – с. 239 - 244
2. Іванюк С. Знання і вміння: альтернативи вищої освіти / С. Іванюк // Політична думка. – 1998. - № 1. – с. 156 – 165.

Олена Ярова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет

СТАНДАРТ-ОРІЄНТОВАНІ РЕФОРМИ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

Ключові слова: освітній стандарт, стандартизація, реформа, початкова освіта, Європейський Союз.

Сьогодні на європейську базову освіту покладається важливе завдання – сприяти зближенню національних освітніх систем спільноти в ідейному, організаційному, змістовому плані і, таким чином, робити внесок у розбудову єдиного європейського освітнього простору.

Комісія з питань культурного співробітництва при Раді Європи у «Зеленій книзі» (Green Paper. On the European Dimension on Education, 1993) окреслила основні напрями діяльності європейської системи освіти як чинника інтеграції: утвердження єдиного європейського стандарту базових знань і забезпечення його досягнення у всіх країнах ЄС; формування вмінь та навичок, які дозволяли б молодим європейцям ставати активними громадянами в сучасному суспільстві; розвиток перспективних моделей освіти, які готують до життя у мультирелігійному та мультикультурному суспільстві, до розуміння і прийняття «іншого» з позицій гуманізму та демократії [1].

Отже, стандарт-орієнтовані освітні реформи 1990-х років і початку ХХІ століття викликані важливістю забезпечення ефективності, справедливості та якості в освіті для розв'язання економічних та соціальних проблем у світі та Європі зокрема. Тенденція розширення шкільної автономії та бажання держав відслідковувати результати діяльності навчальних закладів також сприяють уведенню освітніх стандартів, що стають основою для внутрішнього й зовнішнього оцінювання національних систем освіти.

За даними української дослідниці О. Локшиної, термін «стандарт освіти» («освітній стандарт») був уперше використаний у США для позначення нормативних вимог суспільства щодо освіченості учня. Різномірний (федеральний, «штатний» і місцевий рівні) та рекомендаційний характер американських стандартів відрізняє їх від європейських, які встановлюються нормативними документами на державному рівні та є обов'язковими для виконання [2, с. 118].

Українські компаративісти Г. Єгоров, Н. Лавриченко та Б. Мельниченко зазначають, що стандарти в освіті складають систему основних параметрів, які беруться за норму, фіксуючи як реально досягнуті показники освіченості,

так і заплановані. Таким чином, освітні стандарти включають як матеріалізовану, так і ідеальну компоненту, що виступає в якості цілі освітнього процесу [3].

Перебуваючи у постійному розвитку, освітні стандарти відображають суспільний ідеал освіченості, вимоги до освіти як основи соціокультурного становлення підростаючого покоління, виконуючи стабілізуючу та регламентуючу функції щодо збереження єдиного освітнього простору в державі. Така багатоаспектність стандартизації освіти породжує низку специфічних педагогічних завдань і проблем не тільки для європейських країн, а й на світовому рівні. В європейському освітньому просторі поняття «єдиний стандарт» безпосередньо стосується саме базової освіти, яка у більшості країн надається у початковій та основній середній школі, є обов'язковою, масовою та переважно уніфікованою.

Дискутуючи про стандартизацію, освітні експерти сьогодні оперують такими термінами, як «стандарт змісту» (content standard) і «стандарт досягнень» (performance standard), «стандарт навчання» (learning standard) і «стандарт викладання» (teaching standard), «мінімальний стандарт» (minimum standard) і «нормальний стандарт» (norm standard), «знаннявий стандарт» (knowledge standard) і «компетентнісний стандарт» (competence standard), «стандарт умов навчання» (learning environment standard).

У країнах ЄС, що належать до групи децентралізованих освітніх систем (Сполучене Королівство, Німеччина, Бельгія, Данія, Люксембург, Швеція), стандартизація ПО спричинює підвищення освітніх вимог, удосконалення системи оцінювання, пошук єдиних критеріїв добору та впровадження змісту навчальних програм, навчальних засобів.

У країнах ЄС з централізованими системами освіти (Франція, Румунія, Болгарія, Греція, Італія, Нідерланди, Португалія, Угорщина) стандартизація стає інструментом утілення ідеї так званого соціального розмаїття, що акцентує в освіті процеси розширення шкільної автономії та адаптації до зовнішніх змін і вимог.

Аналіз національних стандартів ПО демонструє наявність загальних рис у навчальних програмах. Так, у більшості країн ЄС курикулуми для МСКО 1 структуруються навколо широких освітніх галузей, серед яких виділяються шість загальноприйнятих, що відображають основні напрямки людських знань, навичок та діяльності: національні мови; математика; наука (іноді включає технологію); мистецтво і музика; фізичне виховання (часто включає основи здоров'я); інші гуманітарні дисципліни.

Стандарт початкової освіти (ПО) містить:

- структуру ПО за роками / циклами / ключовими етапами у початковій школі або ступенями навчання в загальноосвітніх закладах;
- навчальний план початкової школи або як складову базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи;
- структуру змісту ПО в його інваріантній та варіативній частинах;
- обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до інваріантної частини;
- загальнообов'язкові результати навчання на даному етапі;
- нормативи щодо навчального навантаження учня початкової школи для забезпечення якісної підготовки.

Стосовно відмінностей в освітніх стандартах, необхідно підкреслити, що вони виявляються не лише на державному рівні: розбіжності фіксуються у навчанні тих чи інших дисциплін / освітніх галузей у різних школах / регіонах однієї країни. Тому для вдосконалення національних стандартів та отримання об'єктивних даних щодо показників академічної успішності

молодших школярів країни ЄС систематично беруть участь у міжнародних порівняльних дослідженнях (TIMSS, PIRLS), проводять порівняльні дослідження змісту курикулумів, вивчають досвід країн-лідерів (Сінгапур, Тайвань, Гонконг, Фінляндія).

Позитивним моментом стандарт-орієнтованих реформ є можливість співвіднести заявлені у курикулумах освітні цілі та завдання з реальними показниками учнів і шкільних колективів, визначити шляхи вдосконалення діяльності класу і професіоналізму вчителя.

Серед негативних результатів стандартизації освіти на рівні МСКО 1 найбільше занепокоєння освітян викликає система тестування досягнень учнів, що вплинула на якість взаємодії вчитель-учні, значно скоротивши перелік педагогічних технологій та методик, до яких звертаються вчителі початкової школи. Крім того, «стандарт змісту» і «стандарт досягнень» усе частіше розглядаються як елементи стандартизації «зверху», що призводить до ранньої селекції учнів, неврахування залежності результатів навчання від умов навчання і зовнішніх факторів (соціальний, культурний, економічний статус родин школярів).

Узагальнюючи зазначимо, що:

- розробка та упровадження стандартів ПО у європейській спільноті сприяє взаємоближенню різних за устроєм та засадами функціонування освітніх систем – централізованих і децентралізованих;

- запровадження освітніх стандартів стало практичною реалізацією нових філософських поглядів на освіту, яка у ХХІ ст. розвивається під гаслом «рівний доступ до якісної освіти»;

- стандартизація ПО дозволила політикам і освітянам наблизитися до розв'язання проблеми наступності між дошкільною освітою та початковою освітою і між початковою освітою та середньою;

- при схожості підходів до розв'язання проблеми стандартизації на МСКО 1 у країнах ЄС спостерігається різна тривалість навчання та різні форми оцінювання успішності учнів;

- рамковий характер оновлених курикулумів (стандартів змісту) початкової школи сприяє розвитку шкільної та учительської автономії;

- стандарт-орієнтовані реформи на рубежі ХХ - ХХІ ст. вплинули на «звуження» курикулумів ПО (фокус на мовній та математичній грамотності) та переорієнтацію навчального процесу на підготовку учнів до конкретних процедур оцінювання (найчастіше тестування);

- визначення єдиних вимог держави до всіх шкіл дозволяє забезпечувати учнів знаннями, уміннями, здібностями, передбаченими освітніми стандартами, проводити національні тестування;

- реформи з підвищення освітніх стандартів викликали необхідність модернізації систем професійного розвитку і підтримки вчителів, створення предметних професійних організацій.

Список використаних джерел:

1. EU (European Union). Green Paper. On the European Dimension on Education. 29 September 1993. COM (93) 457 final. – Brussels : Commission of the European Communities, 1993. – 18 p.

2. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу : теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.

3. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриченко, Б. Ф. Мельниченко. – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 186 с.

Ірина Бородкіна,
кандидат технічних наук, доцент,
Київський національний університет культури і мистецтв,
Георгій Бородкін,
старший викладач,
Національний університет біоресурсів та природокористування України

ЯКІСТЬ ОСВІТИ ТА ЇЇ ОЦІНЮВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗАСАД БОЛОНСЬКОЇ ДЕКЛАРАЦІЇ

Ключові слова: тестування, оцінювання знань, контроль якості навчання, самоконтроль опанування навчальної дисципліни, валідність тестових завдань, валідність тесту, індекс складності, надійність тесту.

Розвиток сучасної вищої освіти потребує підвищення якості навчального процесу при незмінності навчального часу, за який інформація повинна бути засвоєна. У зв'язку з цим у навчальний процес широко впроваджуються новітні інформаційні технології, що спираються на реалізацією інноваційних навчальних та оцінювальних методик. Однією з таких технологій є тестування – процес вимірювання отриманих знань на основі тестових завдань. Останні відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» є невід'ємною складовою державного стандарту освіти, однією з основних форм контролю і самоконтролю отриманих в процесі навчання знань. За допомогою тестів визначається ступінь засвоєння матеріалу певної дисципліни або її окремого розділу.

Як система формалізованих завдань, які призначені для встановлення відповідності освітнього (кваліфікаційного) рівня особи до вимог освітніх (кваліфікаційних) характеристик, тести використовуються на різних етапах навчання. Зацікавленість тестовою формою контролю знань визначається в першу чергу соціальним замовленням, що пов'язане з розповсюдженням форм навчання, які відносяться до визначених в декларації та комюніке Болонського процесу міжнародних стандартів. А розвиток інформаційних технологій дозволяє інтегрувати в класичні освітні технології контролю знань та умінь сучасні комп'ютерні засоби. Виходячи з вищенаведеного слід зазначити, що тести і тестування, де факто, вже затвердилися у якості важливого компоненту освітнього процесу.

Науково-методичне забезпечення учбового процесу у вищому навчальному закладі передбачає використання для поточного і підсумкового контролю як паперові, так і електронні варіанти тестів. Останні дозволяють організувати адаптовану персонально під кожного студента автоматизовану тестову перевірку знань. Ефективність і доцільність застосування автоматизованої діагностики в університетському навчальному процесі визначається, перш за все, дидактичними перевагами автоматизованих систем. Такі переваги стосуються можливості реалізації індивідуального підходу до кожного студента, характеризуються високою оперативністю та інформативністю результатів діагностики.

Перевірка і оцінка знань виконують, принаймні, вісім функцій: контрольну, навчальну, виховну, організаторську, розвиваючу, методичну, діагностичну, стимулюючу. До завдань у тестовій формі висуваються такі вимоги [1]: стислість, технологічність, однаковість правил оцінювання відповідей, правильність форми, коректність змісту, логічність формулювання, наявність певного місця для відповідей, правильність

розташування елементів завдання, однаковість інструкції для усіх студентів, адекватність інструкцій формі і змісту завдання.

Контроль, оцінювання отриманих в процесі навчання знань та умінь є найважливішим компонентом сучасного освітнього процесу. Від його правильної організації на всіх етапах навчання в кінцевому підсумку залежить якість отриманих знань. Діагностувати, контролювати, перевіряти і оцінювати знання, вміння студентів потрібно в тій логічній послідовності, в якій проводиться їх вивчення. Крім того, необхідно проводити аналіз рівня якості всіх тестових завдань, які використовувалися для організації контролю знань. Процедури статистичної обробки результатів тестування і методи оцінки якості тесту слід впроваджувати відповідно до класичної теорії тестування [1] за такою схемою [2, 3].

1 етап. Первинний аналіз успішності відповідей на кожне запитання. Для цього усіх учасників тестування слід ранжувати відповідно до загального результату тестування і побудувати гістограму успішності відповідей на кожне запитання. Форма гістограми вказуватиме на валідність завдання. Для валідних тестових завдань спостерігатиметься монотонне спадання гістограми від групи найуспішніших студентів до найслабших. Для невалідних тестових завдань, які слід відкоригувати або замінити, гістограма коливатиметься біля певної горизонтальної лінії [2, 3].

2 етап. Статистична обробка результатів тестування. На цьому етапі визначається середній результат успішності для кожного завдання. Ця величина має назву «індекс складності» і визначає міру складності завдання. Чим більша величина міри складності завдання, тим більша частина студентів успішно справляється із цим завданням [5]. Тестове завдання слід вважати завданням середньої складності, якщо його міра складності знаходиться в інтервалі $[0,36; 0,84]$ [4]. При цьому тестові завдання, які не попали у цей інтервал, підлягають редагуванню або видаленню.

3 етап. Обчислення індексу дискримінації завдання [2, 3]. Цей індекс визначає, наскільки конкретне тестове завдання розрізняє екзаменованих з високим і низьким балами. Для розрахунку індексу із загальної сукупності досліджуваних слід виділити дві підгрупи – тих, хто отримав найвищі сумарні бали, і тих, хто отримав найнижчі. Індекс дискримінації завдання визначатиметься як різниця між відносними кількостями студентів, які правильно виконали це завдання в цих двох підгрупах. Вважається, що тестове завдання має достатню роздільну здатність, якщо значення індексу дискримінації завдання перевищує рівень 0,2 [4]. Тестові завдання із нижчим індексом слід вилючити з бази тестових завдань.

4 етап. Для перевірки статистичних гіпотез, які застосовуються в класичній теорії тестів, використовують припущення щодо нормального розподілу сумарних балів випробовуваних, тому ці бали слід дослідити на відхилення від нормального розподілу. Процес тестування вважається об'єктивним, якщо коефіцієнти асиметрії та ексцесу наближається до нуля [2-4].

5 етап. Визначення надійності тесту. Розділивши тестову матрицю на дві половини (перша складається із завдань з парними номерами, а друга - з непарними) і розрахувавши коефіцієнт кореляції, можна оцінити надійність тесту. Тест вважається достатньо надійним, якщо значення коефіцієнта потрапляє в інтервал $[0,6-0,89]$. Надійність вважається дуже високою, якщо коефіцієнт сягає значення 0,9 та вище [2, 3, 5].

6 етап. Визначення валідності тесту. У якості коефіцієнта валідності обирається коефіцієнт кореляції результатів тестових вимірювань і незалежної експертної оцінки. Якщо експертна оцінка кожного запитання

неможлива (наприклад, внаслідок значного обсягу тестових завдань), то в якості експертної оцінки можна розглядати індекс складності тесту. Тест можна вважати валідним, якщо коефіцієнт кореляції стає більшим за 0,6 [4].

Слід відзначити, що, у порівнянні з традиційними методами контролю засвоєння знань, умінь і навичок студентами, тестування має ряд переваг. А саме:

1. Тестування забезпечує об'єктивність контролю рівня знань студентів. Об'єктивність досягається шляхом стандартизації процедури проведення, перевірки показників якості завдань і тестів в цілому. Оцінка досягнень у навчанні здійснюється, як правило, стандартизованими процедурами; під час тестування студенти знаходяться в однакових (стандартних) умовах і використовують приблизно однакові за властивостями вимірювальні матеріали (тести).

2. У випадку тестування виключається суб'єктивний фактор, який може бути зумовлений особистим ставленням викладача до того чи іншого студента. Автоматизоване тестування ставить всіх студентів у рівні умови як в процесі проведення контролю знань, так і в процесі оцінювання результатів тестування.

3. Всеосяжність тестів. Тестування може включати в себе завдання з усіх тем курсу, що були вивчені на момент тестування. Це дозволяє виявити поточні знання студентів та зменшити елемент випадковості. За допомогою тестування можна встановити рівень знань студента з предмету як в цілому, так і з окремих його розділів.

4. Точність вимірювання рівня знань студентів. Тест - це точний інструмент оцінювання знань, який має чітко визначену шкалу і правила оцінювання.

5. Швидка і зручна обробка результатів.

Тести і тестування не слід абсолютизувати. Тестування має свої недоліки, серед яких основними є такі:

1. Результати тестування, хоча і включають в себе інформацію про прогалини в знаннях з конкретних тематичних розділів, але не дозволяють зробити висновки про причини цих прогалин.

2. Тест не дозволяє перевіряти і оцінювати знання, які пов'язані з творчістю, тобто імовірнісні, абстрактні і методологічні знання.

3. Перевірка глибини розуміння матеріалу є ускладненою, хоча і можливою.

4. Неможливість проконтролювати випадкові помилки (неувага студента, нерозуміння завдання тощо).

Список використаних джерел:

1. Аванесов В. С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме / В. С. Аванесов. – М. : Изд-во МГТА, 1995. – 168 с.

2. Сельський П. Р. Алгоритм статистичної обробки та аналізу результатів тестування для оцінки якості тесту/ Сельський П. Р. // Медична освіта.- 2015. - № 3. – С. 79-82.

3. Сельський П. Р. Інформаційна система оцінювання знань в медичній освіті : монографія / П. Р. Сельський. – Тернопіль : ТДМУ, 2013. – 212 с.

4. Булах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб. / І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.

5. Ащепкова Л.Я. Конструирование тестовых заданий и обработка результатов тестирования [Электронный ресурс] / Л. Я. Ащепкова // Библиотека кафедры прикладной информатики и информационных технологий Дальневосточного государственного университета, 2003. – Режим доступа : <http://kpmiit.wl.dvgu.ru/library/aschepkova/tests.php#statchar>

Тетяна Несторенко,
кандидат економічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний університет, Україна,
Александр Остенда,
доктор, Вища технічна школа в Катовіцах, Польща

ЕКОНОМІЧНИЙ ВПЛИВ ПЕРЕМІЩЕНОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА МІСТО

Ключові слова: переміщений університет, місто, витрати, економічний вплив.

В останні десятиріччя університет все більше розглядається з точки зору його діяльності як економічного агента. Завдяки існуванню університету на території міста з інших міст приїжджають навчатися студенти, а частина місцевої молоді не виїжджає в інші міста для отримання вищої освіти, а залишається у своєму місті. Університет забезпечує робочі місця для вчених, дослідників, висококваліфікованих фахівців, створює робочі місця для місцевих жителів, замовляє роботи, купує товари і послуги у місцевих виробників. Тим самим університет сприяє економічному розвитку як міста, на території якого він розташований, так і розширенню місцевого бізнесу. Різні дослідження, проведені в деяких європейських країнах, в США, Австралії, Канаді, Новій Зеландії підтверджують цю тезу (наприклад, [1-5]).

Чим більшим за своїм масштабом є університет, чим більше студентів навчаються в ньому як на денній, так і на заочній формах навчання, тим більшу кількість робочих місць для місцевих жителів забезпечує університет, та тим більшим є його вплив на економічну ситуацію та перспективи розвитку міста, де він розташовується. Якщо ж відбувається скорочення кількості студентів та, як наслідок, скорочення кількості викладачів та персоналу університету, то це негативно впливає на місцеву економіку. Ще більший негативний ефект на економіку міста та регіону має закриття вишу або його переміщення до іншого міста. Разом з тим, переміщення університету має позитивний вплив на економічну ситуацію міста, в яке він був переміщений.

В 2014-2016 рр. у зв'язку з анексією Криму та проведенням антитерористичної операції на частині території Донецької та Луганської областей багато вищих навчальних закладів були змушені змінити місце свого розташування. За даними Міністерства освіти і науки України (які, на жаль, не є повними та оперативними), загалом за межі окупованих територій переїхали 28 вишів та 10 наукових установ. Восени 2016 р. також був переміщений (вірніше, відновив свою діяльність у Києві) Таврійський національний університет ім. В.Вернадського. Разом з університетами переїхало понад 40 тис. студентів та 3,4 тис. викладачів [6]. 80% вишів переїхали до філій, 20% – до цілком не облаштованих приміщень. З переїздом на нові місця виші втратили свою матеріально-технічну базу, зокрема, приміщення, документацію, літературу, устаткування, лабораторії. Деякі виші були змушені розпочинати свою діяльність на новому місці з нуля. Тільки дев'ять вишів забезпечені технікою хоча б на 30%, у інших - її взагалі немає [7].

Для того, щоб оцінити економічний вплив переміщеного університету та його студентів на економіку міста – місце свого нового розташування, слід враховувати тільки ті витрати, яких не було б, якщо б університет не переїхав

до цього міста. Для оцінки впливу заплановано провести анкетування співробітників та студентів переміщеного університету. При цьому передбачається використання стандартної методології дослідження економічного впливу, яка дозволяє кількісно оцінити додаткові доходи в місцеву економіку, які приносять співробітники та студенти переміщеного університету. Анкета містить 15 питань та складалася з трьох частин. Питання першої частини присвячені виявленню локального профілю співробітників та студентів. Питання в другій частині спрямовані на визначення доходів і витрат співробітників та студентів переміщеного університету. Відповіді на питання в третій частині дозволяють сформувати демографічний профіль співробітників та студентів.

Проблема переміщених університетів не є типовою для сучасної цивілізації. Вона може виникнути в разі тривалих бойових дій на території, на якій розташовані виші, та їх непідконтрольності владі. Така умова є необхідною для переміщення вишу, але не є достатньою. Так, громадянська війна в Сирії стала причиною закриття багатьох університетів на значній частині території цієї країни. Половина студентів країни (близько 200 тис.) змушені були переїхати в інші частини Сирії або в інші країни (Туреччину, Йорданію, Ліван тощо) [8]. Але в Сирії не відбувалося переміщення університетів на підконтрольній владі території даної країни. Для сучасної Європи проблема діяльності переміщеного університету та його впливу на економіку міста – нового місця свого розташування – є новою. Тому при дослідженні економічного впливу переміщеного вишу на місто свого розташування неможливо опиратися на наявний досвід.

В Україні тільки недавно був визначений правовий статус таких вишів. З листопада 2016 р. вступив в силу Закон про надання таким університетам статусу тимчасово переміщених вищих навчальних закладів [9]. Згідно з законодавством, до тимчасово переміщеного вищого навчального закладу, тимчасово переміщеної наукової установи відносяться державний, комунальний чи приватний вищий навчальний заклад або наукова установа, які в період тимчасової окупації або проведення антитерористичної операції, але до моменту повернення тимчасово окупованої території під загальну юрисдикцію України або до дати набрання чинності Указом Президента України про завершення проведення антитерористичної операції або військових дій на території України за рішенням засновника (засновників) змінили своє місцезнаходження (перемістилися) з тимчасово окупованої території або з населених пунктів, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, до населених пунктів на підконтрольній українській владі території» [9].

Проте незважаючи на складну ситуацію, в якій опинилися переміщені виші, завдяки самим фактом своєї діяльності на новому місці вони створюють позитивний ефект для економіки міста, в яке ці виші переїхали.

Економічний вплив студентів та співробітників переміщених вишів на місто та регіон свого розміщення здійснюється по-різному. Перш за все, частина студентів напряму сплачує університету за своє навчання. Студенти з інших міст та регіонів оплачують проживання в гуртожитку. Також вони оплачують додаткові послуги, які надає їм університет (наприклад, додаткові курси). Крім того, студенти купують різноманітні товари і послуги місцевих виробників. Наприклад, студенти та співробітники, якщо вони не можуть або не хочуть жити в гуртожитку, орендують житло у місцевих жителів. Співробітники та студенти купують продукти харчування в місцевих супермаркетах, відвідують місцеві кафе, клуби. Важливо відзначити, що співробітників та студентів відвідують їхні друзі та родичі з інших міст та

регіонів, чії витрати також позитивно впливають на місцевий бізнес і сприяють зростанню сукупного попиту на місцеві товари і послуги.

Переміщені виші одержують бюджетне фінансування своєї діяльності і більша частина коштів, що поступають їм з державного бюджету, залишаються в місті їх нового розташування та йдуть на оплату послуг, які надають університетам місцеві фірми (наприклад, на оплату комунальних послуг).

Різні види витрат співробітників та студентів переміщених вишів викликають різні ефекти впливу на економіку міста та регіону свого нового місця розташування: прямий (direct), непрямий (indirect) та індукований (induced) ефект. Прямий ефект – це виручка, додана вартість, прибуток, зайнятість та інші показники, пов'язані безпосередньо з витратами студентів та співробітників переміщених вишів. Непрямий ефект – це виручка, додана вартість, прибуток, зайнятість та інші показники, пов'язані з фірмами-продавцями товарів і послуг співробітникам та студентам переміщених вишів. Індукований ефект – ефект, пов'язаний з витратами приватних осіб, чий дохід прямо чи опосередковано залежить від витрат співробітників та студентів переміщених вишів, а також їх друзів і родичів, що їх відвідують. Тобто кожна гривня, яку витратив переміщений університет, його співробітники або студенти, завдяки мультиплікаційному ефекту стимулює зростання доходів місцевих фірм більше, ніж на 1 грн.

Розуміння та визначення позитивного впливу переміщеного університету на економіку міста, до якого він переїхав, та, тим самим, на якість життя місцевого населення дозволить знизити та позбавитися напруги у відношеннях між «місцевими» та «новоприбулими» мешканцями та сприятиме адаптації та розвитку переміщеного вишу на новому місці.

Список використаних джерел:

1. Beck R., Elliott D., Meisel J., Wagner M. Economic Impact Studies of Regional Public Colleges and Universities. Center for Business and Economic Research, University of Kentucky, str. 249-253
2. Butcher A. A Report on the Demographic, Social and Economic Impact of International Students on North Shore City. School of Social and Cultural Studies, Massey University, Auckland. 2002.
3. Munro M., Turok I., Livingston M. Students in cities: a preliminary analysis of their patterns and effects. Environment and Planning, 2009, Vol. 41, pp.1805-1825.
4. Kotosz B. The Local Economic Impact of Higher Education Institutions in Hungary. In: Khavand, K. J. (ed): Intellectual Capital Management. Global Perspectives on Higher Education, Science and Technology. IICM, Zanjan. pp. 45-60.
5. Rehák Š., Džupka P., Sekelský L., Šebová M. Lokálne ekonomické vplyvy univerzít. Vydavateľstvo EKONÓM, 2015.
6. Квіт С. Вирішення питань діяльності переміщених ВНЗ – одне з пріоритетних завдань Міністерства освіти і науки. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/03/24/pres-konferencziya.-ministr-ta-rektori-peremishhenix-vnz/>
7. Переміщені університети Донбасу: час готуватися до повернення. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://hromadskeradio.org/ru/programs/hromadska-hvylya/peremishcheniuniversytety-donbasu-chas-gotuvatysya-do-povernennya>
8. Karasapan O. Who will help Syria's displaced university students? – Електронний ресурс. – Режим доступу: <https://blogs.worldbank.org/arabvoices/who-will-help-syria-s-displaced-university-students>
9. Про внесення змін до деяких законів України щодо діяльності вищих навчальних закладів, наукових установ, переміщених з тимчасово окупованої території та з населених пунктів, на території яких органи державної влади

тимчасово не здійснюють свої повноваження. Закон України. Верховна Рада України; Закон від 03.11.2016 № 1731-VIII. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1731-19>

Ганна Подосиннікова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІДІОМАТИЧНИХ ПРЕДИКАТИВНИХ КОНСТРУКЦІЙ АНГЛІЙСЬКОГО РОЗМОВНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

Ключові слова: ідіоматичність мовлення, англійське ідіоматичне розмовне мовлення, ідіоматичні предикативні конструкції, автентичний художній текст, студенти-філологи, експериментальне навчання.

Сутність проблеми, стан її дослідження: ця стаття присвячена дослідженню шляхів подолання системної проблеми породження студентами-філологами неідіоматичного мовлення – такого, що будується за невластивими виучуваній мові структурно-мовленнєвими зразками, неадекватно впливає на реципієнта та порушує «ефективність мовленнєвого спілкування» (Головін 1980; Кисельова 1978; Пассов 1985; Тарасов 1986; Фаєнова 1991 та ін.).

Роль ідіоматичних мовленнєвих одиниць, що відображають специфіку життєдіяльності і вербального менталітету нації носіїв англійської мови, найбільш значуща на рівні словосполучень і речень, де наявність так званих «готових» конструкцій впливає на раціоналізацію процесів продукції і рецепції складних стандартних одиниць мислення (Шубін 1972; Дученко 1982). Структурно-лінгвістичні порівняльні дослідження розмовного мовлення довели, що, на відміну від української мови, в англійському розмовному мовленні предикативні конструкції превалюють над еквівалентними дієслівними одиницями (Фалькович 1973; Клименко 1974; Орлов 1991).

Мета дослідження: розробити та експериментально перевірити методику навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій (ІПК) англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів (АХТ) з урахуванням типів труднощів оволодіння ІПК англійського розмовного мовлення.

Методологія, методи, дослідницькі інструменти: для досягнення мети дослідження були використані як теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, дедукція та індукція, моделювання, екстраполяція), так і емпіричні (аналіз наукової літератури, узагальнення досвіду навчання, тестування, дослідне навчання) методи дослідження.

Аналіз наукової літератури з проблеми ідіоматичності мовлення як відображення вербального менталітету нації носії мови, аналіз існуючої практики навчання англійського розмовного мовлення та проведення контрольних зрізи (тестування) на старших курсах факультетів іноземних мов університетів України виявили наступне. 1. Більшість студентів-філологів мають недостатній рівень сформованості навичок вживання ІПК і вмінь англійського розмовного мовлення, необґрунтовано уникають використання цих конструкцій і демонструють схильність оперувати іншомовним матеріалом нейтрального або писемно-книжкового стилістичного забарвлення попри особливості комунікативної ситуації. 2. Викладачі-практики не завжди

розуміють сутність феномену ідіоматичності мовлення та типи труднощів, з якими стикаються студенти у процесі опанування АІРМ. З. Матеріал чинних підручників є недостатнім для організації цілеспрямованої роботи щодо навчання АІРМ, особливо таких його аспектів: а) забезпечення відповідності мовлення нормі та узусу АІРМ, б) забезпечення стилістичної адекватності мовлення комунікативній ситуації, в) формування лексико-граматичних навичок вживання ІПК і відповідних умінь говоріння. З. АХТ є найдоступнішим джерелом лінгвосоціокультурної та стилістичної інформації, необхідної для навчання АІРМ. При цьому, хоча потенціал АХТ розглядається багатьма методистами, їх використання як джерела матеріалу для навчання АІРМ залишається емпіричним і заслуговує докладного вивчення.

Таким чином, ми дійшли висновку про доцільність включення до навчального процесу науково обґрунтованого комплексу вправ для навчання студентів-філологів ІПК англійського розмовного мовлення, створеного з урахуванням типів труднощів оволодіння ІПК, на матеріалі АХТ.

Проведене дослідження дало підставу сформулювати наступні положення.

1. Ідіоматичність мовлення – це феномен своєрідності світосприймання та вербального менталітету нації виучуваної мови, який виражається в закріпленні в мовленнєвому узусі носіїв мови ідіоматичних мовленнєвих одиниць, специфічних для цієї мовленнєвої спільноти. ІПК англійського розмовного мовлення – це мовленнєві одиниці, які складаються з дієслова “to be” та предикативної частини, мають синкретичні прагматичні значення, є різними за ступенем стійкості та викликають труднощі при перекладі рідною мовою студентів.

2. Володіння ІПК є необхідною складовою володіння англійською мовою на рівні “соціальної достатності” (термін Е. П. Шубіна).

3. Навчання ІПК англійського розмовного мовлення має здійснюватися здійснено на основі методично обґрунтованого комплексу вправ, розробленого з урахуванням типів труднощів оволодіння ІПК.

4. АХТ є джерелом великої кількості ІПК, які при певному відборі уможливають демонстрацію функціонування соціальних факторів мовлення та створення лінгводидактичної бази забезпечення процесу навчання АІРМ [1].

Ці положення та розроблена нами теоретична модель навчання ІПК англійського ідіоматичного розмовного мовлення на матеріалі АХТ стали основою для формулювання гіпотези експериментального навчання: для успішного навчання студентів-філологів ІПК англійського розмовного мовлення буде доцільним використання комплексу вправ, розробленого на матеріалі АХТ з урахуванням типів труднощів оволодіння в рамках поліциклічної моделі навчання. Мета експерименту – провести зіставлення ефективності моделей навчання ІПК англійського розмовного мовлення, створених на базі запропонованого комплексу вправ. Було сформульовано такі завдання експерименту: 1) визначити початковий рівень володіння ІПК англійського розмовного мовлення студентами експериментальних груп (ЕГ); 2) організувати навчання ІПК англійського розмовного мовлення з урахуванням етапів формування лексико-граматичних навичок (термін С. Ф. Шатілова) та мовленнєвих вмінь говоріння, а також типів труднощів опанування ІПК англійського розмовного мовлення; 3) провести експериментальне навчання ІПК англійського розмовного мовлення за двома різними моделями на основі розробленого комплексу вправ; 4) порівняти ефективність двох варіантів моделі навчання ІПК англійського розмовного мовлення.

Передекспериментальний зріз був спрямований на визначення стартового рівня сформованості навичок вживання ІПК та вмінь АІРМ у студентів ЕГ. Результати виконання письмових завдань оцінювалися в балах за методикою О. П. Петрашук [2, с. 18]. Для оцінки усних висловлювань студентів було використано модифікація критеріальної шкали О. П. Петрашук: до базових критеріїв оцінки (правильність, клішованість, ситуативність та комунікативна достатність) було додано критеріїв ідіоматичності та стилістичної адекватності висловлювання. Відповіді студентів були зіставлені з описом якісних рівнів говоріння за кожним критерієм (всього чотири рівні). Отримана сума набраних балів порівнювалася зі шкалою академічних оцінок для визначення достатності чи недостатності рівня володіння студентами ІПК англійського розмовного мовлення. Результати зрізу показали, що в обох ЕГ переважали студенти (75%) з недостатнім рівнем сформованості рецептивних і репродуктивних навичок вживання ІПК і відповідних продуктивних умінь АІРМ.

Ефективність моделей навчання порівнювалася засобом природного експерименту у процесі виконання комплексу вправ, який передбачав три етапи: 1) етап тренування у засвоєнні семантико-стилістичних та структурних особливостей ІПК; 2) етап тренування у спілкуванні (частина 1), спрямований на формування репродуктивних лексико-граматичних навичок вживання ІПК; етап тренування у спілкуванні (частина 2), присвячений формуванню продуктивних умінь спілкування з використанням ІПК в умовно-комунікативних ситуаціях; 3) етап практики у спілкуванні був спрямований на удосконалення вмінь використання ІПК в реальних комунікативних ситуаціях [1]. Важливо, що студенти ЕГ працювали за різними моделями організації вправ комплексу: моноциклічна модель включала один цілісний цикл, в ході реалізації якого було послідовно пройдено всі етапи комплексу вправ; за поліциклічною моделлю весь масив вправ поділявся на три підцикли, при цьому всі виокремлені етапи комплексу вправ було реалізовано в ході кожного підциклу.

Після завершення експериментального навчання в обох ЕГ був проведений післяекспериментальний зріз, результати якого показали позитивну динаміку змін у рівні сформованості навичок і вмінь вживання ІПК англійського розмовного мовлення.

Висновки та результати дослідження. Результати експериментального навчання дозволи зробити наступні висновки.

1. Використання кореляції типів труднощів оволодіння ІПК та вправ, спрямованих на нейтралізацію цих труднощів, забезпечило профілактику та ефективно зняття труднощів, які виникають при оволодінні ІПК. Ця кореляція дозволила також регулювати процес оволодіння ІПК шляхом збільшення або зменшення кількості вправ, пов'язаних з тим чи іншим типом труднощів.

2. Презентація ІПК, відібраних з АХТ, у ситуаційно-інформативному контексті сприяла закріпленню у свідомості студентів певних зразків-еталонів. Розширився стилістично-ситуативний діапазон висловлювань студентів, зросли ідіоматичність та стилістична адекватність їх мовлення.

3. Поряд з комунікативною ефективністю зросла ініціативність мовлення студентів.

4. Використання поліциклічної моделі навчання ІПК англійського розмовного мовлення забезпечує формування більш стійких навичок та вмінь вживання ІПК.

5. Спостереження за діяльністю студентів під час експерименту показало важливість реалізації рефлексивного підходу до навчання: 1)

ознайомлення студентів з феноменом ідіоматичності підвищує мотивацію та ефективність їх навчальної діяльності, більшість студентів усвідомлюють важливість опанування конструкцій AIRM та включення до процесу навчання матеріалу ІПК англійського розмовного мовлення; 2) пояснення студентам мети вправи та природи відповідних труднощів викликає позитивний ефект.

Список використаних джерел:

1. Подосиннікова Г. І. Навчання студентів-філологів ідіоматичних предикативних конструкцій англійського розмовного мовлення на матеріалі автентичних художніх текстів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови» / Г. І. Подосиннікова. – К, 2002. – 24 с.

2. Петрашук О. П. Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі : [монографія] / О. П. Петрашук. – К.: Вид. центр КДЛУ, 1999. – 261 с.

Тетяна Ліснівська,

вчитель, Очеретинська ЗОШ І-ІІІ ст., Донецька обл.

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ ЗНАТЬ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Ключові слова: візуалізація, віртуальний простір, медіа-технології, ефект паралельного проходження, скрайбінг, моделювання освітнього скрайбу.

Візуалізація – це представлення інформації у візуальній формі. Різні типи даних вимагають різних способів їх представлення мовою візуалізації, передбачаючи використання різних способів візуального кодування. Візуальний формат стає складовою навчального процесу як новий спосіб організації занять без руйнування класно-урочної системи з мереживною взаємодією, створює передачу змісту освіти через опорні сигнали, міжпредметні зв'язки.

Ден Роем, автор книги «Візуальне мислення» (2010 р.), показує роль малюнку в генерації ідей і комунікаціях. Скрайбінг - це зображення малюнків, перетворення речей на візуальні образи. Започаткував використання скрайбінгу в школі американський викладач Пол Богуш. Саме він спростував давно завчений освітній девіз «Читай параграф із підручника - відповідай на запитання», довівши ефективність використання скрайб-презентації у навчальному процесі.

Скрайбінг/ скрайбер дає змогу за допомогою простих малюнків передати побачене, почуте, певну інформацію, почуття, настрій, емоції, просто й доступно розповісти про складне, цікаво пояснити певний матеріал. Цей метод отримав назву скрайбінг – процес візуалізації складного змісту просто й доступно, під час якого замальовка образів відбувається прямо під час передачі інформації. Особливість скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух та зір, а також уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал.

В контексті означеної проблеми ми б хотіли поділитися досвідом проведення конкурсу серед учнів «Створення презентації в режимі скрайбінг за темою «Безпечний Інтернет». Метою цього заходу, до якого долучилося

більше 140 школярів, стало зацікавлення дітей правилами онлайн-безпеки та готовністю поділитися своїми знаннями з однокласниками та друзями. У 2015 році оператором «Київстар» спільно з педагогами проведено Всеукраїнський фестиваль скрайбінг-роликів «Покоління мобільного Інтернету». Оператор мобільного зв'язку запропонував школярам створити позитивний інтернет-контент про роль швидкісних мобільних технологій в сучасному світі. Міністерство освіти і науки України та видавництво «Освіта» провели конкурс скрайб-презентацій. Представлений досвід засвідчує ефективність таких технологій та їх перспективність.

Світлана Хобта,
кандидат соціологічних наук, доцент,
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
(м. Старобільськ)

ШЛЯХИ ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Ключові слова: реформа вищої освіти, довіра до закладів освіти, науково-дослідна робота студентів

Реформування вищої освіти в Україні визначається намаганням узгодити її принципи і стандарти з європейськими стандартами. Європейська політика та європейські моделі забезпечення якості вищої освіти передбачають високу увагу до розвитку інноваційної, дослідницької діяльності. Згідно зі Стандартами і рекомендаціями із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) «Вища освіта спрямована на досягнення багатьох цілей, включаючи підготовку студентів до активного громадянства, до їх майбутніх кар'єр (наприклад, сприяючи розвитку їх здатності до працевлаштування), підтримку їх особистого розвитку, створення широкої бази передових знань та стимулювання досліджень та інновацій» [1, с.72]. Освіта, дослідження та інновації розглядаються в сучасній моделі освіти у міцній зв'язці. Наукова діяльність перетворюється у критерій оцінки ефективності (KPI) і вишів, і студентів. Інформацію про науково-дослідну роботу студентів та її важливість можна знайти на сайтах більшості вишів. Це набуває особливої актуальності у зв'язку з впровадженням нового – рейтингового – підходу до визначення стипендій, які отримуватимуть студенти. Згідно з ним, кожен виш розробляє свої критерії для складання рейтингу. У більшості ж вишів – наукова робота – одна зі складових такого рейтингу. Проте, ключовою залишається зміна підходів і практик в університетах стосовно студентської наукової роботи. Бо вона може зводитися до балів у рейтингу та перевірки на плагіат, про що, передусім, йдеться у міністерських звітах стосовно наукової діяльності [2].

Науково-дослідна робота студентів є нерозривною складовою цілісної системи професійної підготовки фахівців. У ВНЗ функціонують два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу [3]. Науково-дослідна робота студентів-соціологів найчастіше відбувається у формі аудиторного навчання студентів елементам дослідницької діяльності (підготовка програми соціологічного дослідження, розробка анкети). Рідше

студенти проводять власні дослідження під керівництвом викладачів, хоча саме реальна участь у дослідницьких проектах дає уявлення про майбутню професійну діяльність, формує професійні навички, смак до наукової діяльності. Обмеженість згаданої практики пояснюється відсутністю фінансування. Це обумовлює пошук оптимальних стратегій залучення студентів до науково-дослідної роботи, пошук можливостей знайомства студентів з реальною дослідницькою практикою.

Мета роботи: аналіз досвіду залучення студентів до науково-дослідної роботи через включення студентів у дослідницьку роботу кафедр під час реалізації науково-дослідних проектів.

Напрями науково-дослідної роботи студентів висвітлені в літературі [3, 4], проте, як правило, вони не містять конкретних прикладів роботи. Пропонуємо аналіз конкретного досвіду організації роботи студентів-соціологів, використаний кафедрою філософії та соціології ЛНУ імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ).

З 2016 року кафедра працює над дослідницьким проектом «Масова свідомість в зоні воєнного конфлікту на Донбасі», який підтримується Міністерством освіти і науки України (Державний реєстраційний номер 0116U004150) і присвячений методологічним і організаційним проблемам соціологічних досліджень періоду кризи і війни [див. 5]. Колективом було розроблено інструментарій, елементами якого є 1) анкета для моніторингу стану масової свідомості в прифронтовій зоні Донбасу; 2) інструментарій для інформаційної панелі (інформаційні щоденники), що повинен фіксувати динамічний аспект масової свідомості населення в зоні АТО. Усі студенти-соціологи були запрошені на презентацію програми дослідження, яка відбулась на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Методологічні питання дослідження масової свідомості в кризові періоди суспільного розвитку». На конференції було показано, в чому полягає проблемна ситуація, які дослідницькі завдання потребують вирішення. Особливий акцент було зроблено на тематиці проекту, пов'язаній з зоною АТО, що мало солідаризувати студентів і викладачів, об'єднуючи в один колектив. Відомо, що ніщо так не мотивує до дослідницької діяльності як особиста зацікавленість у результаті, спорідненість власного досвіду з тематикою дослідження. Студентам було запропоновано приєднатися до проекту у якості інтерв'юерів. Було пояснено, що в екстремальних умовах, якими є умови прифронтової зони, соціальна мімікрія стає невід'ємною частиною соціальної поведінки мешканців відповідних територій, тому реалізація проекту неможлива без роботи інтерв'юерів, яким довіряють респонденти. Частково інтерв'юерська діяльність є обов'язковою і передбачена навчальними планами у межах навчальної/виробничої соціологічної практики. У багатьох вишах працюють соціологічні лабораторії, а студенти виступають у якості інтерв'юерів. Новим у цьому випадку є те, що отримання первинної інформації передбачає тривалу роботу зі сталою групою респондентів, які довіряють інтерв'юерам і згодні щиро ділитися інформацією. Зокрема, один з інструментів дослідження – інформаційний щоденник – треба заповнювати протягом року з одним й тим самими респондентом. Це вимагає дисципліни і відповідальності від студентів, респондентів і викладачів. Без здійснення контролю з боку викладачів така практика не може триматися. Студенти були поділені на робочі підгрупи на чолі з куратором-викладачем, який постійно підтримує зв'язок з підгрупою (телефонний і електронний). Загальне інформування колективу здійснюється через групу в Контакті, де розміщено інструментарій, індивідуальні квотні завдання, робляться оголошення. Існує єдина електронна форма, доступна за посиланням, куди кожен студент у

призначений термін вносить своє завдання. Виконані завдання мають викладатися у визначені терміни одночасно всіма робочими підгрупами. Таким чином, роботу в підгрупах, яка координується кураторами підгруп, у підсумку бачать усі інші підгрупи. Відразу видно, хто виконав, а хто не виконав завдання. Це передбачає синхронізацію діяльності всіх студентів і викладачів-кураторів, має дисциплінувати студентів і привчати до систематичності і відповідальності. Усі студенти мають доступ до отриманої емпіричної інформації і можуть використовувати її у власних наукових роботах. Передбачається, що студенти мають приймати участь у конференціях, організованих кафедрою для презентації проміжних і кінцевих результатів роботи за темою. Унікальність описаного досвіду в тому, що організація науково-дослідної роботи студентів-соціологів вимагає комплексного підходу до організації роботи протягом року цілого колективу, а не тільки у період проведення навчальної/виробничої практики. За задумом колективу кафедри, така форма роботи буде сприяти не тільки залученню до науково-дослідної роботи студентів-соціологів, але й популяризації університетської науково-дослідної діяльності серед мешканців регіону, демонстрації нових форм роботи сучасних вишів, сприяючи підвищенню інформованості про зміни в освітній галузі.

Підвищення інформованості про зміни в сфері вищої освіти має важливе значення для процесу реформування. За даними онлайн-моніторингу прогресу сприйняття реформ Kantar TNS Ukraine для Національної Ради, реформа освіти залишалась однією з найменш обговорюваних реформ – поінформованість про неї протягом 2016 р. була навіть нижче ніж оцінка ефективності реформи [6]. Це при тому, що велика частина населення України, в тій чи іншій мірі, дотична до системи освіти (за статистикою 10 млн. населення України, тим чи іншим чином, пов'язані з освітою: діти навчаються або самі навчають – в країні 600 тис. вчителів), а тому, потенційно, чутлива до змін. До того ж, в порівнянні з іншими інститутами, освіта має високий кредит довіри суспільства. Протягом 2016 р. освітні заклади мали найвищий рівень довіри серед державних інституцій [6]. Це говорить про те, що суспільство просто не відчуває змін в цій сфері, не знає про сутність її реформування.

Таким чином, включення студентів в робочий колектив науково-дослідних проектів випускаючої кафедри може бути ефективним шляхом залучення студентів до науково-дослідної роботи, який не вимагає додаткового фінансування, але сприяє комплексному підходу до організації науково-дослідної роботи студентів протягом року. Робота зі сталою групою респондентів, з якими у членів робочого колективу існують довірливі стосунки, окрім реалізації навчальних цілей, сприяє не тільки залученню до науково-дослідної роботи студентів-соціологів, але й популяризації університетської науково-дослідної діяльності серед мешканців регіону, демонстрації нових форм роботи сучасних вишів, підвищенню інформованості про зміни в освітній галузі.

Список використаних джерел:

1. Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, 2015 рік (переклад Національного Еразмус+ офісу в Україні) // Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / За заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – Київ : ДП «НВЦ «Пріори-тети», 2015. – С.70–83.
2. Кононов І. Соціологія в умовах кризи і війни: проблема методологічної спроможності / Кононов І. // Вісник Луганського національного університету ім.

Тараса Шевченка. Соціологічні науки / ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка. – №5 (302), травень 2016. – С.5–55.

3. Чек-ліст реформи. Що змінюється у вищій освіті – Режим доступу: // <http://osvita.ua/vnz/reform/50280/>

4. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / М. М. Фіцула. - К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

5. Чорновол-Ткаченко О.О. Науково-дослідницька діяльність студентів у ВНЗ України: зміст та завдання / О.О. Чорновол-Ткаченко // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2009. – №866. – Вип. 59. – С. 138–143.

6. Моніторинг сприйняття реформ у суспільстві TNS для Національної Ради реформ – Режим доступу: <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/2141018-ak-ukrainci-sprijmaut-reformi-rezultati-persogo-roku-doslidzenna.html>, <http://reforms.in.ua/ua/page/spryuunyattya-reform>.

Наукове видання

**Емпіричні дослідження
для реформування освіти в Україні**

Збірник

матеріалів I Міжнародної наукової конференції
Української асоціації дослідників освіти

11 лютого 2017 року

*Здано до набору 27.01.2017 р. Підписано до друку 27.01.2017 р.
Формат 60x84/8. Папір офсетний.
Гарнітура. Times. Наклад 100 прим. Ум. друк. арк. 19,2 д.а.
Друк ТзОВ «Трек-ЛТД». Зам. № 6.
М.Дрогобич, вул. Данила Галицького, 1
Тел.(244) 1-08-90 druksv@gmail.com*