

ISSN 2306-5532  
Porivnâlno-pedagogičnì studii  
Porivnâlno-pedagog. stud.

# № 1(23) березень 2015 р.

Щоквартальний науково-педагогічний журнал.  
Видається з липня 2009 року.

Свідоцтво про державну реєстрацію № КВ 15216 – 3788 Р,  
видане Міністерством юстиції України 18.05.2009 р.

До переліку наукових фахових видань України,  
в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт  
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук,  
внесений 01.07.2010 р.

## ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

**Науково-педагогічний журнал**

**Засновники:**

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогіки  
Міністерство освіти і науки України  
Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЖУРНАЛУ

---

---

- Надія Брїт* к.п.н., доц., декан факультету іноземної філології  
УДПУ імені Павла Тичини
- Уткір Толіпов* д.п.н., проф. Узбекський науково-дослідний інститут  
педагогічних наук, Узбекистан
- Богдан Вальчак* доктор хабілітований, Університет ім. Адама  
Міцкевича, Польща
- Василь Жуковський* д.п.н., проф. кафедри лінгвістики та перекладу  
Національного університету «Острозька академія»
- Александр Миколайчак* доктор хабілітований, Університет ім. Адама  
Міцкевича, Польща
- Костянтин Корсак* д.філос.н., проф., завідувач відділу природничих  
наук Інституту вищої освіти НАПН України
- Олена Локшина* д.п.н., завідувач лабораторії порівняльної педагогіки  
Інституту педагогіки НАПН України
- Олександр Коростильов* д.п.н., проф., Тольятінський державний університет,  
Російська Федерація
- Наталія Побірченко* д.п.н., проф., член-кореспондент НАПН України,  
ректор УДПУ імені Павла Тичини
- Людмила Пуховська* д.п.н., професор кафедри філософії освіти дорослих  
Університету менеджменту освіти НАПН України
- Аліна Сбруєва* д.п.н., проф., проректор з наукової роботи, завідувач  
кафедри педагогіки Сумського державного  
педагогічного університету імені А. С. Макаренка
- Олена Огієнко* д.п.н., проф., завідувач відділу інноваційних  
педагогічних технологій, Інститут педагогічної  
освіти і освіти дорослих НАПН України



## ЗМІСТ

<b>ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ</b>	
<i>Артемій ТЕОДОРОВИЧ</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕНЬ АНГЛОМОВНИХ КОМПАРАТИВІСТІВ ... ..	5
<i>Людмила ЗАГОРУЙКО</i> ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ПОЛЬСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ (ЧАСТИНА 2)... ..	13
<b>ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ</b>	
<i>Олеся ДМИТРИЄВА, Олександра ФОМОВСЬКА</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ ПРОГРАМ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ШКОЛАХ США... ..	20
<i>Єлизавета ПАНЧЕНКО</i> АМЕРИКАНСЬКИЙ СКАУТСЬКИЙ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ І ДЕМОКРАТИЧНИЙ ЛІДЕР: ДВІ СТОРОНИ ОДНІЄЇ МЕДАЛІ?.....	27
<i>Євгенія ПРОЦЬКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ БЕЛЬГІЇ... ..	34
<i>Інна ЛАУХІНА</i> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ... ..	39
<i>Світлана ЛАЗАРЕНКО</i> ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАРЦЕЛЯЦІЇ ТА ПРИЄДНАННЯ В ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ ТА РОБОТА З НИМИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ... ..	45
<i>Анжела БУДНІК</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМЕНТАРЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІТЕРАТУРИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ)... ..	53
<i>Ольга ШТИК</i> СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В «ЙЕНА-ПЛАН» ШКОЛІ П. ПЕТЕРСЕНА... ..	58
<i>Viktoria NIESNER</i> GLÜCK ALS PÄDAGOGISCHE KATEGORIE: ANSÄTZE DER AUSLÄNDISCHEN UND UKRAINISCHEN WISSENSCHAFTLER ZUR INTERPRETATION DES WESENS DES BEGRIFFS (Щастя як педагогічна категорія: підходи зарубіжних та українських дослідників до трактування сутності поняття)... ..	63



<b>ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ</b>	
<i>Даріуш</i> СКАЛЬСЬКІ НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ У КРАЇНАХ ЄС... ..	72
<i>Оксана</i> МАКСИМЕНКО ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ... ..	81
<b>ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ</b>	
<i>Ірина</i> ДЕМЧЕНКО ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ..	87
<i>Tetyana</i> KARELYUSHNA APPROACHES TO MOTIVATING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN INTERNATIONAL ENGLISH FOREIGN LANGUAGE PRACTICE (Підходи до мотивації вивчення англійської мови в міжнародній практиці англійської мови як іноземної)... ..	94
<i>Ольга</i> НАЗАРЕНКО, <i>Оксана</i> НЕСТЕРЕНКО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ... ..	99
<i>Ірина</i> ПОСТОЛЕНКО ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДИСТАНЦІЙНО... ..	104
<b>ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ</b>	
<i>Олена</i> БЕВЗ МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА АНГЛІЇ... ..	109
<i>Зоряна</i> ПОДОЛЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В АВСТРІЇ... ..	116
<i>Катерина</i> СКИБА ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДУ.....	123
<i>Ганна</i> КОРСУН ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ... ..	135
<b>ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ</b>	
<i>Олена</i> ЛОКШИНА НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК «ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА» МАРІЇ ЧЕПІЛЬ - ВІТАЄМО УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ З НОВИМ ДЖЕРЕЛОМ КОМПАРАТИВНИХ ЗНАНЬ... ..	136
АВТОРИ НОМЕРА .....	138
АНОТАЦІЇ .....	141



---

---

# ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 373.5013.74

## МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕНЬ АНГЛОМОВНИХ КОМПАРАТИВІСТІВ

Артемій Теодорович

*Вагомий внесок науковців англомовного світу у розвиток методологічних засад компаративістики засвідчує актуальність їхніх праць для сучасних українських та зарубіжних освітян-міжнародників. У статті зроблено спробу огляду порівняльно-педагогічних досліджень, оприлюднених у 70-х та 80-х роках ХХ століття у різних спеціалізованих англомовних виданнях. Автор окреслює перспективи досліджень, покликаних виявити тенденції відповідних розробок в Україні.*

*Ключові слова: порівняльно-педагогічні дослідження, історія, методологія, англомовний світ.*

Не дивлячись на появу першого спеціального дослідження, що мало на меті зіставлення освітніх явищ, у Франції на початку ХІХ століття, порівняльно-педагогічний напрям наукових досліджень набув найбільш інтенсивного, зокрема й прикладного характеру у ХХ столітті у Північній Америці, особливо у США.

У розвитку будь-якої наукової галузі важко переоцінити роль періодичних видань. Редакційні колегії, як і автори таких часописів нерідко стають творцями нових тенденцій, а згодом, узагальнюючи та аналізуючи їх, й академічних канонів галузі. Зокрема, один з найавторитетніших журналів галузі, видання найстаршого товариства педагогів-компаративістів (Comparative and International Education Society) «Порівняльно-педагогічне рев'ю» (Comparative Education Review, далі – «Рев'ю») чи не з початку свого існування публікував аналітичні матеріали, присвячені змісту фахових публікацій за попередні десятиліття. У різні роки такі огляди пропонували Ф. Ольтбек (Philip Altbach) та Г. Келлі (Gail Kelly) [7], К. Паркер (Catharine Parker) та Е. Епстейн (Erwin Epstein) [9], Ч. Уолхатер (Charles Wolhuter) [13] та ін.

Звісно, матеріали фахових часописів та інших видань англомовних країн (Великобританії, Канади, США, Тайваню) не є вичерпним джерелом аналізу світових тенденцій у зазначеній галузі. Проте, порівняно невелика кількість відповідних публікацій у 70-80-х ХХ століття у інших частинах світу, а також той факт, що автори «Рев'ю», «Порівнюй» (Compare: A Journal of Comparative Education), «Канадської та міжнародної освіти» (Canadian and International Education) та деяких інших англомовних видань представляли різні сторони



світу, давали можливість робити висновки щодо загальних тенденцій розвитку компаративістики того часу з більшою мірою достовірності. Тому запропонований у цій публікації ретроспективний аналіз праці Ф. Ольтбека та Г. Келлі, опублікованої у «Ревю» у 1986 році, покликаний деталізувати зміст та динаміку світових тенденцій у 1976-1986 рр. Нагадаємо, рік публікації (1986), коли сталася чи не найбільша техногенна катастрофа в історії людства, незадовго відділяв нас від доленосної для України світової геополітичної трансформації.

*Ініціативи щодо перегляду усталених точок зору на прогрес середньої освіти*

Слід зазначити, що про необхідність узагальнення та систематизації багаторічних напрацювань «порівняльщиків» у галузевих дослідженнях, починаючи з 50-х років ХХ століття. І хоча британські дослідники Дж. Лорійс (James Lauwerijs) та Б. Холмз (Brian Holmes) досить песимістично коментували такі спроби [2, с.17], але, як свідчить О. Локшина, саме за сприяння післявоєнної генерації компаративістів «відбувається зміна гуманістичної парадигми на наукову» [4, с. 7].

Ольтбек та Келлі характеризують галузь педагогічної компаративістики як таку, що має досить розгалужену систему методів, а також доволі розвинуті теоретичні засади. Автори висловлюють думку, що з середини 70-х років ХХ століття під впливом різних факторів деякі традиційні ідеї, зокрема, оптимізм з приводу впливу освіти на встановлення соціальної рівності у суспільстві, зазнають серйозного перегляду. Сподівання на те, що зростаюча кількість учнів у школах та обов'язковість навчання вплине на структуру соціуму, взаємовідносини батьків та дітей, усе більше піддаються сумніву. Генрі Левін (Henry Levin), зокрема, досліджуючи середню освіту у Західній Європі доводив, що без змін у суспільстві відносини «школа-сім'я» залишаться на тому ж рівні. Інші компаративісти стверджували, що навіть істотні громадські перетворення не стануть гарантією уникнення «нерівності» щодо доступності освіти. Фінансова криза країн Заходу 80-х років ХХ століття ще більш ускладнила ймовірність реального впливу рівня освіти на інноваційний розвиток економіки. Філіп Кумбс (Philip Coombs), Джордж Псахаропулос (George Psacharopoulos), Матін Тобані (Mateen Thobani) піддали сумніву реальність і до певної міри бажаність ідеї загальної безоплатної початкової освіти та суцільної письменності населення країн, що розвиваються. Лунали голоси, що в деяких випадках загальна початкова освіта може бути навіть шкідлива для економічного розвитку та добробуту населення, оскільки вона «не сприяє ефективному розподілу ресурсів» [7, с. 106]. Дискусії компаративістів щодо встановлення плати за навчання, освітніх ваучерів тощо, виникли у міжнародних освітянських колах протягом 50-х років. Дослідники все більше розглядали приватизацію як найбільш оптимальний засіб удосконалення економічної ефективності забезпечення освітою та досягнення рівного доступу до неї [7, с. 107].

Протягом досліджуваного періоду компаративісти активно звертаються до проблеми «якісного людського капіталу». Слід зазначити, що протягом перших десятиліть другої половині ХХ століття у педагогічній літературі панувала думка, що за належних форми та змісту освіти, її якомога більшому

---

---



поширенні, країни «третього світу» поступово індустріалізуються, жебрацтво та інші пороки, з якими асоціюються такі спільноти, буде усунуто, і сформовані таким чином компетентні кадрові ресурси забезпечать рівень розвинутості більшості держав Заходу. Згодом фокус таких досліджень став зміщуватися від обговорення шляхів «модернізації» до розв'язання проблеми співвідношення освіти із економічним сектором, який забезпечує задоволення базових потреб: землеробством, виробництвом нескладної технологічної продукції, обміном-продажем продукції, охороною здоров'я сім'ї, харчуванням, тощо [7, с. 108].

Серед найважливіших «викликів» усталеним на кінець 70-х років ХХ століття традиціям порівняльно-педагогічних досліджень, Ф.Ольтбек та Г.Келлі виділяють такі:

- 1) достовірність параметру національних характеристик як основного у визначенні дослідження як порівняльного;
- 2) доцільність використання у фахових дослідженнях якісних («qualitative») показників;
- 3) альтернативи методології «структурного функціоналізму».

***Сумнівність визначення параметру «нація-держава» як основного***

Олена Локшина, висвітлюючи здобутки двохсотлітнього розвитку порівняльної педагогіки, однією з найактуальніших проблем галузі називає саме проблему правильного вибору базової одиниці аналізу [4:13]. Доцільність використання «нації-держави» як домінуючої категорії, що зумовлює спрямування порівняльних досліджень, протягом 70-80-х років розглядали Дж.Мейєр (John Meyer), Дж. Болі-Беннетт (John Boli-Bennett), Ф. Рамірез (Francisco Ramirez), М. Захарія (Mathew Zachariah), М. Карной (Martin Carnoy), Р. Арнове (Robert Arnove) та Ф. Ольтбек [6; 7:109]. Вони доводять, що освітні явища певної країни часто є наслідками зовнішніх впливів більшою мірою, ніж результатами внутрішніх процесів. Відтак рекомендували концентрувати увагу на ідентифікацію зовнішніх чинників.

Відправною точкою досліджень такого характеру є праця М.Карной «Освіта як культурний імперіалізм» («Education as Cultural Imperialism»), опублікована у 1982 р. Більшість науковців-компаративістів 70-80-х років ХХ століття вибудовували моделі, які пояснювали, яким чином специфічні аспекти взаємодії держав, регіонів, верств та груп всередині громади та між суспільствами впливали на освіту, а також на інші соціальні, економічні та політичні обставини. Зокрема, Ф.Ольтбек доводить, що знання, які розповсюджуються у школах країн третього світу, виробляються, контролюються та розподіляються безпосередньо Сполученими Штатами, Британією та Францією [6]. М.Карной робить висновок, що такий контроль підтримує існуючу міжнародну ієрархію, беручи під сумнів незалежність країн, що розвиваються [7:92].

З іншого боку, концепт «нації-держави» як основної одиниці для порівняння освітніх явищ піддається критиці дослідниками регіональних спільнот, національних меншин, соціальних верств, які не обов'язково прив'язані до однієї країни. Адепти такої ідеї припускають, що порівняння регіонів однієї країни є таким же важливим, як і зіставлення макросистем освіти. Заклик до проведення такого роду досліджень вперше виразно



озвучений у працях Дж. Крейга (John Craig) та М. Арчер (Margaret Archer), присвячених просвітництву у ХІХ столітті. Ці та деякі інші дослідники наполягали на необхідності розгляду регіональних варіацій відповідних тенденцій децентралізації освіти та неоднорідності прийняття педагогічних рішень у переважній більшості країн світу [7:93].

*Сумніви щодо домінуючої ролі «кількісних» показників навчання*

Чи не єдиним усталеним методом вивчення освітніх процесів традиційно стає аналіз навчальних програм, підручників, а також антропологічні дослідження, які розглядають навчальний колектив як частину ширшого соціального порядку. Приводом до збільшення уваги до ролі «позашкільних» факторів об'єктивної оцінки стало проведення у рамках проекту Міжнародні оцінювання успішності (International achievement studies). При цьому дослідники брали до уваги виключно офіційні («кількісні») показники (оцінки за контрольні роботи, кількість академічних годин, стаж роботи вчителя, тощо). Коментуючи висновки проекту, В. Мейсманн (Vandra Masemann), Л. Уайс (Lois Weis), Р. Хеймен (Richard Heyman), Р. Пфай (Richard Pfau) вказували, що аналіз змісту навчання не може бути зведений до опрацювання формального наповнення навчальних програм та характеристик підготовленості вчителя. Взаємодія вчителя та учня, структура закладів освіти, а також «жива культура» шкіл, на думку дослідників, становлять не менш важливий компонент соціокультурних та політичних наслідків навчання. Отже, офіційні «кількісні» показники, доводять дослідники, мають поступитися таким, що не обов'язково засвідчені документально, бо саме вони концентрують увагу на якості педагогічних процесів.

*Критика «структурного функціоналізму»*

Не дивлячись на те, що зміцнення фокусу уваги від «кількісних» до «якісних» параметрів процесу освіти не обов'язково спричиняють кардинальні трансформації у пріоритетній теоретичній парадигмі, домінантність «структурного функціоналізму» як провідної течії порівняльно-педагогічних досліджень протягом зазначеного періоду була піддана сумніву. «Структурний функціоналізм» - методологія порівняльно-педагогічних досліджень, яку відомий американський компаративіст Е.Епштейн також називає «історичною», перебуває між двома полюсами методології компаративістики: універсалізмом позитивізму та партикуляризмом релятивізму [5:37]. Про домінування «структурного функціоналізму» у багатьох інших суспільних науках того часу твердять й Ольтбек та Келлі [7:94]. А. Казаміас (Andreas Kazamias) та К. Шварц (Karl Schwarz) у статті «Висновки щодо ідеологічних та інтелектуальних перспектив у порівняльній педагогіці» («Ревю» №21, 1978) вказують на небезпеку такої собі одностайності подібної точки зору компаративістів. М.Карной, Р.Арнове, М.Еппл (Michael Apple) та ін. ставлять питання соціальної нерівності, а саме: надання освіти різної якості як всередині країни, так і за її межами для різних верств населення. Дослідники підсумовують: стан економічної ситуації та рівень державного контролю спроможний змінити як зміст освіти, так і результати навчання.

Водночас Роланд Полстон (Rolland Paulston) доводить, що, базуючи свої висновки на «функціоналізмі», фахівці відходять від коректного аналізу навчального процесу у більшості суспільств, надаючи більшої уваги

---





країнознавчому підґрунтя, а не ролі, освіти в суспільстві та його інституціях. Дж. Бок (John Bock) у свою чергу демонструє, яким чином освіта у країнах третього світу відіграє водночас дві діаметрально протилежні ролі: «пригноблювальну та визвольну». Р. Полстон, Дж. Бок, а також Г. Уейлер (Hans Weiler) вважають марксистську методологію, а також теорії «конфлікту та легітимізації» альтернативами «функціоналізму» [7, с. 95].

#### *Інші напрями досліджень*

Протягом аналізованого періоду фахівці з порівняльної педагогіки стали звертати увагу на вивчення абсолютно нової тематики, починаючи від гендерного питання до розгляду шляхів вироблення, розповсюдження та використання знань, а також взаємодії освітніх інституцій та суспільства. Проблематика досліджень еволюціонує аж до визначення ієрархії установ, тобто процедури, за якою освітні інституції та їхні сателіти організуються та контролюються, а також рівня їхнього впливу на результати освіти.

Автори звертають увагу на нові для того часу дослідження щодо планування в освіті, які концентруються на «інституційному контексті планування: хто і що планує, у чийх інтересах, а також співвідношенні між плануванням та структурною нерівномірністю різних ланок системи». Інші дослідники розглядають роль політичних партій, міжнародних агенцій у виробленні та імплементації навчальних планів [7, с. 96].

Ще одна тематика досліджень з'являється у фахових публікаціях: шляхи продукування знань, а також їхнє використання для формування освітньої політики. Праця Ф. Ольтбека про «транскордонне видавництво», наприклад, наголошує на впливі міжнародного розповсюдження підручників на національну освіту деяких країн [6]. Е. Берман (Edward Berman) досліджує роль благодійних освітніх фондів як фактора впливу на шляхи розвитку науки та освіти. Дж. Коулмен (James Coleman) розглядає діяльність політиків, які навчались в США, а також вплив грантодавців на освіту в Азії та Африці. Г. Уейлер аналізує наслідки закордонного навчання студентів як для приймаючої інституції, так і країн, з якої приїжджають студенти. Усе більше компаративісти зосереджують свою увагу на детальному аналізі змісту навчання та внутрішньому режимові роботи освітньої інституції, зокрема, офіційному та «прихованому» курікулумі шкіл як чинникам навчального процесу [7:97].

Інше важливе новаторство – гендерні студії. 80-і роки ХХ століття ознаменувались початком активного дослідження ролі жіноцтва у контексті освітньої та соціальної роботи, а також проблеми нерівності статей. Автори таких праць намагалися визначити міру, до якої навчання змінює роль жінок у сім'ї та на ринку праці, ставлячи їх у центр уваги, що ніколи раніше у компаративістиці не робилося [7:98].

#### *«Відлуння» досліджуваної проблематики*

Ольтбек та Келлі не обмежуються лише констатацією появи альтернативних до вже усталених, традиційних досліджень. Важливими є й їхні коментарі щодо зворотної реакції, яку отримали новації від спеціалістів. Чи більше стало у фаховій літературі праць, які акцентують увагу на якісних показниках навчального процесу, ролі жіноцтва або освіти у контексті міжнародної інституційної ієрархії? Чи менше стали базуватися дослідження



на засадах функціоналізму, чи більш розмаїтою стала наукова методологія?

Зауважуючи, що частина праць з альтернативної тематики, які з'являлись у фаховій англійській періодиці того часу, не отримала очікуваної реакції, автори статті наводять приклад пропозиції В.Мейсманн. Авторитетна канадська компаративістка закликала використовувати аналіз якісних показників для розуміння суті освітніх процесів, проте ця ідея не зустріла ні підтримки, ані спростування. «Ревю» продовжувало публікувати дуже невелику кількість народознавчих статей, що до того ж у більшості випадків не стосувались взаємодії навчального колективу та суспільства. Аналогічна картина спостерігалась і у часописі «Порівнюй» та Міжнародній педагогічній енциклопедії (International Encyclopedia of Education).

Відсутність реакції на нові дослідницькі «виклики» спостерігалась також і щодо гендерних досліджень. При цьому зазначимо, що два фахових часописи присвятили освіті жіноцтва та розбіжностям у вихованні хлопців та дівчат спеціальні випуски, а Міжнародний педагогічний щорічник (World Yearbook of Education) у 1984 році зосередився виключно на гендерних питаннях. Водночас у більшості журналів досліджуваного періоду публікації на цю тематику були все ще попереду. Дуже рідко галузеві дослідження використовували гендерний фактор як важливу характеристику поряд із соціальним походженням, національністю, а також міським чи сільським місцем проживання. Схожа ситуація спостерігалась і з реакцією (себто з її відсутністю) на привернення більшої уваги дослідників до аналізу регіональних мікросистем освіти.

Жваві дискусії у фаховій періодиці, які стосувались аналізу «міжнародних систем освіти», Ольтбек та Келлі співвідносять із критикою методології функціоналізму [12]. Не захищаючи такий шлях пізнання педагогічних явищ, деякі компаративісти однак критикували альтернативні засади, особливо ті, які ідентифікувались як марксистські. Зокрема, відомий британський компаративіст Б.Холмз характеризував такі підходи як «ідеологічно упереджені». Не піддаючи сумніву валідність марксистських підходів, Е.Епстейн передбачає непродуктивність дискусії між «неомарксистами», «неопозитивістами» та «неорелятивістами», що може, на думку дослідника, призвести до неспроможності надання об'єктивних рекомендацій щодо освітньої політики [7:100].

Аналізуючи відгуки на нові підходи до порівняльно-педагогічних досліджень Ольтбек та Келлі також зазначають, що окремі ідеї поступово залучались до так званого мейнстріму, тобто актуальної проблематики. Зокрема, аналіз діяльності міжнародних організацій у галузі освіти надав нового звучання тематиці «педагогічних запозичень». Автори спеціального випуску часопису «Порівнюй» (№1, 1983), присвяченому «міжнародним трансферам», наприклад, не лише демонструють важливу роль світових організацій в активізації міжнародної педагогічної співпраці. Вони також ставлять під сумнів важливість транскордонних корпорацій у створенні світової системи взаємозалежності, зокрема при висвітленні передумов впливу педагогічних явищ однієї системи освіти на іншу: неприпустимо, на думку Р. Гуденау (Ronald Goodenow), розглядати такі процеси лише через призму економічного чи політичного становища «нації-держави» [8]. Маємо зауважити,



що деякі питання концептуалізації дослідницьких методів освітянської компаративістики продовжують активно обговорюватись і у наш час. Зокрема, проблеми «структурного функціоналізму» продовжують досліджувати Гейл Келлі [10], Наталія Лавриченко [2], Віта Садова [3], кризу формально-кількісної оцінки освітніх досягнень – Світлана Вербицька [1], тощо.

Визнаючи невинуватено малу кількість публікацій у порівняльно-педагогічних виданнях у 1970-1980 рр. з гендерного питання, Ольтбек та Келлі проте відзначають інтерес компаративістів до питань, традиційно пов'язаних із соціальним становищем жінки: демографічні явища, харчування, здоров'я, виховання у неповних сім'ях [7:105]. Показово, що вже не початку ХХІ століття найавторитетніше товариство педагогів-компаративістів започаткувало стипендію імені Г.Келлі (Comparative Education Society Gail P.Kelly Award), причому першою у переліку бажаних тем досліджень, яким надаються переваги з боку журі, є гендерна проблематика. Дисертації на здобуття звання кандидата педагогічних наук М.І.Зубілевич «Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії» (2006 р.), І.В.Братусь (2007 р.) «Соціально-педагогічна робота з юними матерями у США та Великобританії» свідчать про те, що і в українській компаративістиці гендерні питання набувають актуальності.

Таким чином, огляд фахових англomовних видань 1977-1986 рр. засвідчує вагомий внесок науковців англomовного світу у розвиток методологічних засад галузі. З огляду на появу низки праць українських авторів педагогічної компаративістики з міжнародної освіти та порівняльної педагогіки, цілком необхідним вбачається детальний історичний аналіз їхніх здобутків, виявлення провідних тенденцій цього підрозділу педагогічної науки у нашій країні у той чи той період еволюції, а також вироблення прогнозів на перспективу.

#### Список використаних джерел:

1. Вербицька С. Освітні програми міжнародних організацій як предмет порівняльно-педагогічного дослідження / Світлана Вербицька // *Порівняльно-педагогічні студії* - 2010: матеріали науково-практичного семінару / За заг. ред. О. І. Локишиної та Н. І. Поліхун. - К.: «Інформаційні системи», 2010. - С. 11-13.
2. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // *Шлях освіти*. - 2006. - №2. - С. 17-23.
3. Садова В. Концептуалізація компаративістичного підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях // *Педагогічна компаративістика - 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали науково-практичного семінару* / За заг. ред. О. І. Локишиної та Н. І. Поліхун. - К.: «Інформаційні системи», 2010. - С. 19-20.
4. Локишина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / Олена Локишина // *Порівняльно-педагогічні студії*. - 2010. - №3/4. - С. 6-15.
5. Теодорович А. Методологічні орієнтири порівняльної педагогіки / А.Теодорович // *Проблеми освіти. Наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій та змісту навчання МОН України*. - Вип. 76, 2013. - С.35-40.
6. Altbach, P.G. *Higher education in the Third world: themes and variations* / Philip G. Altbach / Singapore: Maruzen, 1982. - 212 p.
7. Altbach, P.G. & Kelly G.P. *Comparative Education: Challenge and Response* / Philip G. Altbach, Gail P. Kelly // *Comparative Education*. Vol. 30, No.1. - 1986. - P. 89-107.
8. Goodenow R. *To build a new world: toward two case studies on transfer in the 20<sup>th</sup> century* / Robert Goodenow // *Compare*, No. 1. - 1983. - P. 43-60.



9. *Comparative Education Review* [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.journals.uchicago.edu/page/ce/brief.html>
10. Kelly G.P. *Debates and trends in comparative education* / Gail P. Kelly // *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Robert F. Arnove (Editor). – Albany: State University of New York Press, 1992. – P. 13-22.
11. Levin H. *The dilemma of comprehensive secondary school reforms in Western Europe* / Henry M. Levin // *Comparative Education Review*. No.22. – 1978. – P. 434-451.
12. Noah H., Eckstein M. *Dependency theory in comparative education: the new simplicitude* / Harold Noah, Max Eckstein // *Prospects*, No. 2. – 1985. – PP. 213-225.
13. Wollhuter C.C. *Review of the Review: constructing the identity of comparative education* / C.C.Wollhuter // *Research in Comparative and International Education*. – 2008. – Vol. 3, No.4. – P. 323-344.



УДК 378(438)

## ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ ПОЛЬСЬКОЇ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ (Частина 2)

Людмила Загоруйко

*У статті узагальнено результати другого періоду розвитку польської іншомовної освіти – періоду європейського спрямування (1989 – 2004). Характеризуючи його результати, автором перелічено основні здобутки в галузі іншомовної підготовки студентів, а саме: фактичне поширення навчання іноземних мов, пов'язане з можливістю їх вибору; запровадження обов'язкового вивчення двох іноземних мов; отримання викладачами повноважень для гнучкішої реалізації навчальних програм, а також розроблення авторських програм.*

*Також розглянуто особливості третього періоду розвитку іншомовної освіти у Польщі – періоду європейської інтеграції (2004–2010). Узагальнивши результати третього періоду, автор наголошує на збільшенні кількості годин на вивчення іноземних мов; удосконаленні матеріально-технічної бази навчання іноземних мов; запровадженні обов'язкового складання іспиту з першої іноземної мови на рівні незалежного користувача (B 2).*

*Ключові слова: іншомовна освіта, періодизація, іншомовна підготовка, вищі заклади освіти, Польща.*

Узагальнюючи особливості другого періоду розвитку іншомовної освіти в Польщі (період європейського спрямування (1989 – 2004)), потрібно наголосити на його ключових здобутках. Це насамперед інституалізація іншомовної підготовки в університетах створенням спеціальних підрозділів – відділів іноземних мов, а пізніше підрозділів навчання іноземних мов, що уможливило початок системної діяльності з формування ефективної моделі іншомовної підготовки в Польщі. Зокрема, відбулося удосконалення організації навчання іноземних мов (зменшено кількість студентів у групах), було модернізовано зміст групуванням його в модулі, запроваджено обов'язкове складання іспиту з іноземної мови під час вступу до університету, введено вивчення двох іноземних мов на денній формі навчання, впроваджено розподіл викладачів за групами мов.

4 червня 1989 р. відбулися вибори до Сенату та Сейму Польщі, які стали визначальними в суспільно-політичному житті держави, її подальшому розвитку. Вони сприяли активізації євроінтеграційних процесів і в самій Польщі, і в державах-сусідах. Ці вибори вважаються початком переходу Польської Народної Республіки до Республіки Польща – Речі Посполитої. Зміни, що відбулися в суспільному та економічному житті Польщі в 1989 р., були наслідком боротьби польського народу за Нову Польщу. Відбулась переорієнтація зовнішньої політики країни, основний напрям якої полягав у зближенні Польської держави з Європейською спільнотою. Хоча перші кроки



Польщі назустріч Європейському Союзу в галузі економіки розпочалися ще в 1988 р., та саме в липні 1989 р. вона встановила дипломатичні відносини з Європейським економічним союзом (ЄЕС). 19 вересня 1989 р. між Польщею та ЄЕС було підписано угоду про торговельно-економічну співпрацю. Цей договір став відправним пунктом у проведенні подальших переговорів щодо інтеграції Польщі в Європейський Союз, тобто перші кроки Речі Посполитої до Європейської співдружності ґрунтувалися на домовленостях торговельно-економічного характеру [1, с. 114–129]. Відтоді Польща повністю долучилася до євроінтеграційних процесів, а держави-члени ЄС уже з початку 1990 р. стали її головними економічними партнерами. Важливим етапом у європейській інтеграції Польщі став саміт країн-членів ЄС у Копенгагені (21–22 червня 1993 р.), на якому було проголошено, що держави Центрально-Східної Європи можуть стати повноправними членами Європейської співдружності.

Проте спільні освітні цілі вперше сформульовано лише в плані розвитку Комісії ЄС з питань освіти «Освіта в Європейській спільноті: 1989–1992 рр.», а саме:

- зміцнення серед європейської молоді почуття європейської єдності та розуміння важливості досягнень у сфері демократії, справедливості й поваги до прав людини;
- участь у побудові та суспільному й господарському розвитку ЄС, а також усвідомлення потреби в його функціонуванні;
- пізнання історії, культури, господарства й життя громадян країн-членів [2, с. 17].

Водночас було визнано необхідність збереження освітньої багатоманітності країн ЄС, традицій, притаманних їм та відхилено концепцію уніформізму освітньої структури [3, с. 13–18].

Головною метою реформи, розпочатої в другий період, був рух до свободи викладання та автономії навчальних закладів. Новий Закон про вищу освіту (*Ustawa o szkolnictwie wyższym*), ухвалений 12 вересня 1990 р., давав вищим навчальним закладам можливість пристосуватися до нових соціальних, політичних та економічних умов у межах деідеологізації освіти, а також скористатися поверненою їм автономією. Підсилений Законом про Державний комітет з наукових досліджень (*Ustawa o Komitecie Badań Naukowych*) у 1991 р., він запроваджував нові способи фінансування дослідницької діяльності, створивши систему відкритого змагання за так звані гранти [4].

Необхідно зазначити, що прийнята на початку 1990-х років модель вищої освіти Польщі передбачала виокремлення двох її основних рівнів: а) трирічна або чотирирічна освіта першого ступеня, після якої присвоюється звання ліценціата; б) освіта другого ступеня, здебільшого дворічна, яка дає право на одержання диплома магістра [5, с. 14–17].

У цей період вища освіта в Польщі найбільш динамічно розвивається. Важливим кроком у реформуванні структури вищої освіти стала стандартизація навчання за трансферною системою європейських кредитів (ECTS), спрямована на підвищення мобільності навчання як у часі (мається на увазі можливість вибору індивідуального темпу навчання), так і в просторі (послідовне навчання в різних ВНЗ). Ідеться про принцип



мобільності, який пропагується Європейською комісією для надання студентам можливості здобувати знання за обраною спеціальністю в різних навчальних центрах (у країні проживання і за кордоном) на однаковому рівні освіти. Відповідно до положень стосовно реформування вищої освіти, «на академічній сцені повинні з'явитися найкращі університети, які поєднують найвищу якість наукових досліджень з високою якістю навчання, які спроможні піднятися до рівня міжнародної конкуренції» [6, с. 106–108].

Значні зміни в підрозділах навчання іноземних мов відбулися в 1990 р. з прийняттям нового Закону про вищу освіту. До 1989 р. вивчення двох іноземних мов обмежувалось переважно однаковою кількістю годин (120). З часом почали змінюватись програми та методи навчання, відкрились комп'ютерні лабораторії (1987–1991). Замість різноманітних навчальних матеріалів використовувалися автентичні мовні підручники.

У галузі управління освітою вищі навчальні заклади отримали досить широку автономію, а керівники та викладачі – повноваження для гнучкішої реалізації програм навчання, а також для розроблення авторських програм.

Фактично поширене навчання іноземних мов, пов'язане з можливістю їх вибору, розпочалось після 1990 р. відповідно до Рекомендацій Ради Європи та її консультацій, а також освітніх програм, що передували вступу Польщі до Європейського Союзу.

У цей час активізуються контакти університетів з такими міжнародними організаціями, як Британська Рада (British Council), Спілка французів (Alliance Francaise) та Гете Інститут (Goethe Institut). Інтеграція в європейський іншомовний простір посилилась після розроблення польської версії Європейського мовного портфоліо та приєднання до мовних проєктів Європейського Союзу – «Лінгва», «Леонардо да Вінчі» та ін.

1 травня 2004 р. Польща стала офіційно членом ЄС. Цьому передували підписання Договору про вступ до Євросоюзу (16 квітня 2003 р.), а також тривала процедура його ратифікації. Таким чином, Польща у 1989–2004 рр. пройшла складний шлях інтеграції до ЄС. Процес євроінтеграції країни польські фахівці умовно поділяють на три етапи: 1) початковий етап (1989–1998) (від підписання першого важливого договору з ЄС про торговельно-економічну співпрацю в 1989 р. до початку офіційних переговорів у 1998 р.); 2) етап проведення офіційних переговорів щодо членства в ЄС (1998–2002); 3) етап ратифікації досягнутих домовленостей (2003–2004). Євроінтеграція Польщі була універсальною для країн Центрально-Східної Європи, вона ґрунтувалась на Копенгагенських критеріях 1993 р. [7, с. 12]. Польський народ перегорнув ще одну сторінку своєї історії, а Польська держава розпочала новий етап розвитку в умовах ЄС. Зі вступом до цього міждержавного утворення польська молодь дістала право вільного доступу до навчання в будь-яких вищих навчальних закладів Євросоюзу, користуватися освітніми програмами в його кордонах.

Поширенням на схід і на прибалтійські країни відбувається формування спільного освітнього і наукового простору та розробляються єдині критерії і стандарти в цій сфері, які ґрунтуються на принципах Болонського процесу (від назви університету в італійському місті Болонья, де було започатковано ініціативи в 1997 р.).



У цьому контексті в 1998 р. Польща ґрунтовно проаналізувала попередню систему вищої освіти, виявила її переваги і недоліки, зіставила її з рекомендованими змінами, принципами Болонського процесу, внаслідок чого було започатковано реформу в галузі вищої освіти. У 2000 р. відбулася зустріч керівників підрозділів іноземних мов всіх вищих державних і приватних шкіл Польщі, під час якої обговорювались тогочасні проблеми навчання, у тому числі проведення кінцевих іспитів [8, с. 27–30]. Підрозділ навчання іноземних мов стає офіційним екзаменаційним центром, а також отримав повноваження для проведення іспиту TOEIC: Test of English for International Communication – тест з англійської мови для міжнародного спілкування. Ці події ознаменували початок третього періоду розвитку системи іншомовної підготовки студентів вищих навчальних закладів – період європейської інтеграції (2004–2010). Узагальнюючи результати третього періоду, перелічимо основні його здобутки в царині іншомовної підготовки студентів: фактичне поширення навчання іноземних мов, пов'язане з можливістю їх вибору; запровадження обов'язкового вивчення двох іноземних мов; отримання викладачами повноважень для гнучкішої реалізації навчальних програм, а також розроблення авторських програм. В цей період було встановлено контакти з міжнародними організаціями; розроблено польську версію Європейського мовного портфолію; використання мультимедійних програм для навчання іноземних мов.

Напрями європейського співробітництва в освітній галузі на початку нового тисячоліття визначені програмою «Освіта і професійна підготовка 2010» (Education & Training 2010), що була затверджена ЄС у 2001 р. Програма стала складовою системи європейського співробітництва, вона спрямована на перетворення економіки Європейського Союзу на найбільш конкурентоспроможну в світі, яка здатна стабільно розвиватись, має найкращі робочі місця та найвищий рівень соціальної єдності. Вона передбачала фундаментальні трансформації освітніх систем держав-членів ЄС з урахуванням національних освітніх традицій, розвитку регіональної кооперації, кращого досвіду держав-членів ЄС у перетворенні їх освітніх систем на найбільш ефективні в світі.

Провідними завданнями було проголошено: удосконалення якості та ефективності освіти й професійної підготовки в країнах-членах ЄС; забезпечення її доступності; залучення до освітніх систем вищого ступеня студентів з інших країн. Для їх реалізації передбачено розвиток різних типів і рівнів загальної освіти та професійної підготовки в процесі неперервного навчання.

Важливим кроком до формування європейського бачення освітньої реформи був також документ «Роль університетів в Європі знань» (The role of the universities in the Europe knowledge) [9]. Слід зазначити, що це був перший за 10 років документ, виданий Європейською комісією у 2003 р., який безпосередньо стосувався проблем вищої освіти. У ньому наголошувалося, що університети відіграють ключову роль у суспільстві, де відбувається процес створення економіки на основі знань, і саме університети є центрами створення цих знань та їх передачі в процесі навчання.

Європейську співпрацю у галузі освіти та професійної підготовки продовжено на період до 2020 р. в контексті нової стратегічної рамкової





програми європейського співробітництва «Освіта і навчання 2020» (Education & Training 2020), прийнятої в 2009 р. Програма визначила спільні стратегічні цілі для країн-членів Євросоюзу, способи досягнення цілей, а також загальні методи роботи в рамках пріоритетних напрямів для кожного етапу. Головна мета програми – підтримка країн-членів у подальшому розвитку їх систем освіти та професійної підготовки, що мають забезпечувати реалізацію потенціалу громадян, а також створити економічне процвітання та можливості для працевлаштування. Програма враховує весь спектр освітніх послуг з погляду навчання впродовж усього життя, (у тому числі неформального навчання) [10].

У програмі йдеться також про перспективи розвитку мовної освіти, зокрема, про обов'язкове вивчення двох іноземних мов, починаючи з раннього віку.

Однією з важливих тенденцій розвитку вищої освіти є розв'язування завдань Болонської декларації, спрямованих на створення в країнах ЄС до 2010 р. єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), що тісно пов'язаний з процесом організації європейського дослідницького простору (European Research Area). Основні з них: підвищення якості підготовки фахівців вищої кваліфікації, зміцнення довіри між суб'єктами навчання і виховання; створення умов для формування конкурентоспроможної і динамічної системи вищої освіти, а також нових інтелектуальних робочих місць; встановлення тісних зв'язків між вищою освітою і дослідницькою системою в кожній із країн, які підписали Болонську декларацію; збереження європейського культурного багатства і мовної різноманітності, що ґрунтуються на культурній спадщині і національних традиціях [11, с. 51].

Реалізація стратегічної мети Болонського процесу потребувала:

- впровадження дворівневої системи вищої освіти (Bachelor/Master) та докторських програм (Philosophia Doctor - PhD);
- прийняття системи зрозумілих і доступних для співвіднесення ступенів, у тому числі й Додатка до диплома;
- запровадження системи кредитів за типом European Credit Transfer and Accumulation system (ECTS);
- забезпечення якості освіти відповідно до європейських стандартів [12, с. 7-9].

У Стратегії розвитку вищої освіти на 2007-2013 рр., офіційному документі Міністерства вищої освіти Польщі, головною метою розвитку освіти визначено підвищення рівня освіченості суспільства та забезпечення високої якості навчання, інтеграції освіти й науки. Варто зазначити, що одним з десяти стратегічних пріоритетів Стратегії розвитку на 2007-2013 рр. є розвиток знань і набуття компетенцій завдяки: 1) збільшенню доступу до освіти; 2) підтримці відкритості системи освіти; 3) підвищенню якості навчання, підпорядкованого концепції навчання протягом усього життя [13].

У документі «Стратегія розвитку вищої освіти Польщі до 2020 року» (Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do 2020 roku) [14], прийнятому відповідно до програми ЄС «Освіта і підготовка 2020» запропоновано моделі ефективної організації та управління системою вищої освіти, моделі



управління вищими навчальними закладами різних типів, а також моделі управління якістю освіти.

Реалізація завдань Болонського процесу в Польщі відбувається під контролем Міністерства науки і вищої освіти, при підтримці Конфедерації ректорів вищих навчальних закладів (Konfederacja Rektorów Akademickich Szkół Polskich), Головної ради вищої освіти (Rada Główna Szkoły Wyższej), Парламенту студентів Польщі (Parlament Studentów RP), Державної акредитаційної комісії (Państwowa Komisja Akredytacyjna). Варто зазначити, що в 2009 р. державне фінансування наукових проектів та інфраструктури досліджень у Польщі зросло на 26 % порівняно з попередніми роками. Уряд країни виділив 1 млрд. злотих на модернізацію вищої освіти, а з фондів Європейського співтовариства на цей процес надійшло понад 4 млрд. євро, що створює значні можливості для розвитку вищої освіти в Польщі. Реалізація таких широких планів потребує координування співпраці всіх активних учасників процесу модернізації вищої освіти [15, с. 58–63].

На сучасному етапі перед системою вищої освіти Польщі поставлено кілька пріоритетних завдань: узгодження змісту і структури підготовки фахівців усіх галузей господарства у вищих навчальних закладах країни, зміцнення їх матеріально-технічної бази; збільшення мобільності студентів і викладачів та забезпечення їх активної участі у міжнародних освітніх програмах [15, с. 97–101].

Процес застосування Європейської системи перезарахування кредитів (ECTS) розпочався в Польщі ще в 2000 р., проте його інтенсивне впровадження у вищі навчальні заклади спостерігалось у 2002/2003 навчальному році. Це було зумовлено отриманням 70 польськими ВНЗ грантів відповідно до програми SOCRATES-ERASMUS. Для впровадження європейських стандартів підготовки студентів вищі навчальні заклади мають переглянути концепцію організації навчального процесу, який повинен забезпечувати конкурентоспроможність системи підготовки фахівців на світовому ринку освітніх послуг. Сучасний випускник ВНЗ повинен не тільки оволодіти компетенціями і кваліфікаціями професійної діяльності, а й мобільно та креативно реагувати на зміни в процесі виконання своїх функцій [16, с. 48–63]. Важливим інструментом підготовки фахівців у Польщі є Європейська рамка кваліфікацій, схвалена європарламентом 23 квітня 2008 р. У цьому документі навчання сформульовано в трьох категоріях [16]:

- знання, які можуть бути теоретичними або фактографічними і є результатом засвоєння інформації через учіння. Вони визначаються як сукупність фактів, принципів, теоретичних і практичних даних, що пов'язані з конкретною галуззю господарства чи науки;

- вміння, які поділяють на когнітивні (логічне мислення, інтуїтивне і креативне), та практичні, що полягають у застосуванні знань для реалізації завдань і проблем;

- персональні та суспільні компетенції, які в контексті Європейської рамки кваліфікацій визначені як відповідальність і самостійність.

На початку цього періоду було закладено основи для європейської інтеграції, а саме: підрозділи навчання іноземних мов почали отримувати



ліцензії на проведення мовних іспитів, після яких студент міг отримати міжнародний сертифікат TELC; розроблено проект E-learning, опрацьовано інтерактивні комп'ютерні тести; до пропозиції мовних курсів було введено японську мову.

У 2004–2007 рр. у підрозділах навчання іноземних мов було запроваджено систему оцінювання мовної компетентності студентів, за шкалою рівнів володіння іноземною мовою, затвердженою документом Ради Європи «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» [17, с. 64–115], запропоновано експериментальне навчання іноземної мови через Інтернет, а також розпочалась підготовка до введення системи видачі сертифікатів для підтвердження рівня володіння студентами іноземною мовою.

Протягом 2005–2008 рр. підрозділи навчання іноземних мов в університетах Польщі створили й опрацьовали систему навчання іноземних мов для реформованих занять I і II ступеня навчання відповідно до Болонського процесу та необхідності удосконалення навчального процесу в умовах європейської інтеграції. У цей період (2006 р.) було підготовлено нову пропозицію курсів профільного спрямування в межах обов'язкових занять, впроваджено курси вивчення англійської та французької мов для працівників, які викладають спецкурси іноземними мовами, а також вивчення нових іноземних мов – корейської (2006–2007), чеської (2007–2008). Особливістю інтеграції до європейського освітнього простору стало запровадження академічного сертифікату ACERT, що підтверджує рівень знань іноземної мови та пристосовано систему оцінювання знань студентів за Обов'язковим розпорядженням (устав оцінювання – 2005–2006) [5, с. 129–136].

Протягом 2008–2009 рр. з метою удосконалення процесу навчання іноземних мов відповідно до європейських стандартів було запроваджено обов'язкові основні іспити з іноземної мови загального спрямування на рівні B2 на першому етапі навчання, розроблено критерії оцінювання якості процесу навчання іноземних мов, процедуру навчально-виробничої практики студентів та визначено умови працевлаштування нових викладачів. Для покращення навчального процесу було створено систему зовнішньої комунікації – інтерактивну дошку [18, с. 48–54].

Таким чином, на початку XXI ст. можна говорити про функціонування в польських вищих навчальних закладах цілісної системи іншомовної підготовки у взаємозв'язку всіх її елементів: регуляторного (нормативно-правова база); організаційного (тривалість навчальних курсів, розподіл навчальних дисциплін); змістового (європейсько-зорієнтований зміст навчальних планів, програм, підручників); процесуального (методи навчання, оцінювання та сертифікація).

#### Список використаних джерел:

1. Kaczor S. *W drodze do społeczeństwa obywatelskiego* / S. Kaczor, T. S. Sarieja; red. nauk. H. Bednarczyk. – Radom : Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, 2009. – 204 s.
2. Żakowski J. *Nauka i Nauczka* / Jacek Żakowski // *Polityka*. – 2008. – № 16. – S. 17.
3. Василюк А. *Реформування професійної освіти в Польщі та Україні (порівняльний аналіз)* / Алла Василюк // *Освіта і управління*. – 1999. – № 1. – Т. 3. – С. 13–18.



4. Załącznik nr 15. Standardy kształcenia dla kierunku studiów: Chemia. – 10 s.
5. Chmielecka E. Głos w dyskusji na temat reformy szkolnictwa wyższego w Polsce / E. Chmielecka // Świat nauki. – 2009. – № 4. – S. 14–17.
6. Komorowska H. Ewaluacja w Nauce Języka Obcego: monografia / Hanna Komorowska. – Białystok : Wydawn. Uniwersytetu w Białymstoku, 2008. – 408 s.
7. Cieckowski Z. Integracja europejska z historycznej perspektywy / Zbigniew Cieckowski // Dzisiaj. – 2003. – № 7. – S.12.
8. Pfeiffer W. Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki / Waldemar Pfeiffer. – Poznań : WARGOS, 2008. – 239 s.
9. Role of the universities in the Europe of knowledge / Commission of the European Communities. – Brussels, 2003. – 23 s.
10. Council of European Union. Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training (“ET 2020”) 2941th Education, Youth and Culture Council meeting Brussels, 12 May 2009. – 13 p.
11. Kraśniewski A. Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe? / Andrzej Kraśniewski. – Warszawa : Publikacja MeiN, 2006. – S. 51.
12. Higher Education in Poland: Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002. – Warszawa, – 2000. – 11 p.
13. Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2007–2013. – Warszawa, 2006. – 12 s.
14. Organizacyjna i merytoryczna koordynacja procesu opracowania projektów sektorowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 roku, ze szczególnym uwzględnieniem okresu do 2015 roku. – Warszawa : Ernst & Young Business Advisory. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2010 – 149 s.
15. Kuźmicz W. Uwagi do strategii rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce proponowanych przez Fundację Rektorów Polskich (FRP) / W. Kuźmicz. – Warszawa, 2010. – 321 s.
16. Doliwa-Klepacki M. Integracja europejska (łącznie z uczestnictwem Polski w UE i Konstytucją dla Europy) / M. Doliwa-Klepacki. – Białystok : Temida, 2005. – 118 s.
17. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. – Warszawa, 2008. – S. 111/1–111/7.
18. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie, nauczanie, ocenianie. [Coste D., North B., Sheils T., Trim J.] – Warszawa : Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, 2003. – S. 94–115.
19. Pamuła M. Kształcenie języków obcych w politechnikach / Małgorzata Pamuła. – Warszawa : Fraszka Edukacyjna. – 2009. – 61 s.



---

---

## ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 373.5.015.311:613(73)

### ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНИХ ПРОГРАМ ЗАЛУЧЕННЯ БАТЬКІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ШКОЛАХ США

Олеся Дмитрієва, Олександра Фомовська

*Статтю присвячено дослідженню особливостей реалізації державних програм залучення батьків до формування здорового способу життя учнів американських шкіл. З'ясовано, що головними засобами реалізації цих програм є: спілкування колективу школи з батьками учня, підтримка навчання учнів у сім'ї, підтримка виховного впливу батьків, участь батьків у прийнятті рішень у школі, надання різноманітних волонтерських можливостей батькам, співпраця школи та батьків з місцевою громадою. Виявлено, що програм та заходів з покращення здоров'я учнів позитивно впливало на дотримання дітьми (та їхніми батьками) здорового способу життя, а також налагодження партнерських стосунків між школою, сім'єю та громадою. Обґрунтовано перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.*

*Ключові слова: здоровий спосіб життя, школа, учні, державні програми залучення батьків, Сполучені Штати Америки.*

Процес взаємодії школи, сім'ї та громади у формуванні здорового способу життя учнів середньої школи в Сполучених Штатах Америки передбачає обов'язкове врахування певних факторів, таких, як: готовність педагогічного колективу працювати з батьками; налагодження зв'язків із сім'ями учнів, зважаючи на расову й етнічну різноманітність американського населення; роль та місце громади у формуванні здорового способу життя учнів американських середніх шкіл тощо. Так, у 1997 р. Державна асоціація батьків та вчителів (National Parent Teacher Association) спільно з фахівцями Національної мережі партнерських шкіл (National Network on Partnership Schools) розробили Державні стандарти програм залучення батьків (National Standards for Parent Involvement Program). Уважаємо за доцільне підкреслити, що ми аналізували Державні стандарти програм залучення батьків, акцентуючи увагу на можливості їхнього втілення з метою покращення рівня здоров'я, формування здорового способу життя та профілактики шкідливих звичок серед учнів та їхніх батьків.

Американські вчені Д. Алленсворс, М. Еллісон, Х. Едельман, Д. Менлі, Е. Маркс, Дж. Лір, О. Прайс досліджуючи теорію і практику формування здорового способу життя школярів в освітніх закладах Сполучених Штатів Америки, та дослідники процесу взаємодії школи, сім'ї та громади в процесі формування здорового способу життя дітей і підлітків (Ш. Майкл, Х. Крайдер,



Дж. Епштейн, Р. Олендер) наголошували на важливості втілення стандартів для програм залучення батьків у середніх школах в Сполучених Штатах Америки.

Мета статті - визначити особливості реалізації Державних стандартів програм залучення батьків до процесу формування здорового способу життя в американських школах.

Від того, наскільки відкритими та безпроблемними будуть стосунки між школою та батьками, залежить можливість подальшої співпраці навчального закладу із сім'єю учня. Так, у першому Державному стандарті програм залучення батьків наголошено на важливості спілкування колективу школи з батьками учня (Communicating), яке повинно бути обопільним, регулярним та змістовним.

Узагальнюючи досвід американських педагогів у цій галузі [1; 5; 7], виокремимо традиційні та інноваційні форми й методи спілкування з батьками: проведення шкільних конференцій, батьківських зборів; особисті зустрічі вчителя з батьками; надання усної та письмової (друкованої та електронної) інформації щодо реалізації шкільних програм з оздоровлення та інших видів діяльності, спрямованих на формування здорового способу життя в межах та за межами школи (шкільні газети, брошури, поштові та електронні листи, смс-повідомлення, телефонні дзвінки, розміщення інформації на веб-сайті школи, повідомлення для батьків на місцевих радіо- та телебаченні тощо); надання батькам результатів перевірки стану здоров'я учнів (зору, слуху, індексу маси тіла тощо) та подальших рекомендацій фахівців.

Прикладом новаторства в процесі залучення батьків до шкільного життя дітей (учнів середньої школи) у шкільному окрузі Шелбі (Shelby County School District) міста Мемфіса, штат Теннессі, є запровадження шкільною адміністрацією Віртуального кафе (Virtual Café) – он-лайн ресурсу, на якому батьки мають можливість переглянути шкільне меню на кожен день, інформацію щодо поживних речовин (nutrition information) у кожній страві, побачити, які страви вибирала їхня дитина, та оплатити шкільні обіди он-лайн [6]. Зазначимо, що надання учням інформації щодо правильного та раціонального харчування на уроках здоров'я (та в сім'ї), перевірка батьками рівня засвоєння та використання її на практиці (через Віртуальне кафе) спільні зусилля навчального закладу та сім'ї (через он-лайн спілкування колективу школи з батьками учня) посприяли підвищенню ефективності процесу формування здорового способу життя учнів.

Одним із найголовніших завдань батьків є виховання дітей, проте кожна сім'я потребує допомоги під час реалізації цього завдання. Наступним Державним стандартом програм залучення батьків є підтримка виховного впливу батьків (Parenting) шкільним колективом через надання педагогічної освіти батькам, надання інформації щодо важливості здорового способу життя та допомоги у створенні в сім'ї атмосфери, яка б підтримувала учнівський потенціал та здоровий спосіб життя дітей і підлітків.

Варто зауважити, що реалізація цього Державного стандарту програм залучення батьків у Сполучених Штатах Америки здійснювалася за трьома напрямками:

– організація адміністрацією школи спільно з громадськими



організаціями батьківських семінарів, конференцій, зустрічей із лікарями, психологами та фахівцями в галузі здорового способу життя, присвячених проблемі раціонального харчування та важливості фізичних навантажень, запобігання стресу, профілактики шкідливих звичок серед учнів тощо;

- проведення колективом школи та учнями низки заходів, присвячених проблемі формування здорового способу життя в громадських закладах – на підприємствах, у магазинах, релігійних організаціях – місцях перебування дорослих (батьків);

- створення сімейного ресурсного центру (family resource center) при школі, зосередженого на питаннях дитячого та підліткового здоров'я та здорового способу життя всієї сім'ї [1; 5; 6].

Зазначимо, що на початку ХХІ ст. сімейні ресурсні центри були популярними та поширеними в усіх штатах Америки, наприклад, у 2010–2011 рр. у штаті Теннесі функціонувало 103 сімейних ресурсних центри, які обслуговували 113,727 учнів та їхні сім'ї з 68 шкільних округів із метою допомоги сім'ям через надання необхідної інформації та тренінгу з питань освіти, здоров'я та здорового способу життя, працевлаштування й соціальних послуг. Більше половини (67 сімейних ресурсних центрів) співпрацювали з лікарями та соціальними організаціями місцевої громади й надавали медичну та психологічну допомогу (консультації психолога, перевірка зору, послуги стоматолога тощо); 49 сімейних ресурсних центрів фінансувалися в рамках освітніх програм для батьків щодо здорового раціону й інших складників формування здорового способу життя та надавали необхідні й корисні продукти харчування для бідних сімей. Результатом роботи кожного сімейного ресурсного центру було досягнення таких цілей: діти дошкільного віку були підготовленими до вступу до школи; учні – успішними в навчанні; батьки – працевлаштованими; члени сім'ї – здорові, дотримуються здорового способу життя та живуть у безпеці [8].

З огляду на те, що мотивація та заохочення дитини до навчання з боку батьків є особливо важливими для підлітків з 11 до 14–15 років (учнів 6–8 класів) у зв'язку з перехідним періодом у дітей цієї вікової категорії, які, крім стрімкого фізичного росту, складних і суперечливих змін у розумовому, моральному, соціальному та духовному розвитку, характеризуються зниженням інтересу до навчання і шкільного життя, третій Державний стандарт програм залучення батьків було визначено як підтримку освіти учнів у межах сім'ї (Learning at home). Так, головними чинниками реалізації цього стандарту американські фахівці визначили: наявність домашніх завдань, які потребують інтерактивної, спільної роботи учнів із членами сім'ї (усні та письмові домашні завдання з предмету освіта здоров'я, обговорення з членами сім'ї та спільна підготовка проєктів із профілактики паління, вживання алкоголю та наркотиків тощо); надання рекомендацій батькам щодо регулярного залучення дітей до роботи в сім'ї, яка б формувала здорові звички та здоровий спосіб життя (спільне з дітьми приготування домашньої їжі, покупка корисних продуктів харчування, робота на городі, прогулянки пішки) [6].

Ґрунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, ми дійшли висновку, що види взаємодії школи, сім'ї та громади в процесі ефективного



формування здорового способу життя учнів середньої школи Сполучених Штатів Америки залежать від окремої школи, проте більшість американських середніх шкіл надають різноманітні волонтерські можливості батькам (Volunteering), тобто виконують четвертий Державний стандарт програм залучення батьків, яке має бути бажаним та підтримуватися навчальним закладом. Зауважимо, якщо в початковій школі 63% батьків відвідували позашкільні заходи та брали участь у шкільних програмах як волонтери, то в середній школі кількість учнів, батьки яких були активно залучені в шкільне життя та добровільно допомагали на таких заходах, зменшувалася майже вдвічі (38%) [3].

Але попри те, що рівень батьківського залучення до шкільного життя учнів знижувався з роками, у процесі формування здорового способу життя підлітків особливе місце відводилося волонтерській роботі батьків у шкільних та позашкільних програмах з оздоровлення. Саме спільна участь учителів, батьків та підлітків у таких заходах (прогулянки на свіжому повітрі під час перерв, ігри у вихідні на шкільній території, відвідування спортивних програм (танці, аеробіка, карате тощо), робота в шкільному саду) наочно демонстрували виконання вчителями та батьками шкільних рекомендацій щодо фізичних навантажень, здорового харчування, комунікативного обміну між дорослими та підлітками й позитивно впливали на формування здорового способу життя всіх учасників заходів.

Сутність процесу залучення батьків до шкільних програм та заходів щодо формування здорового способу життя учнів середньої школи полягає не лише в спілкуванні та співпраці з колективом школи, виховному впливі, особистому прикладі та підтримці навичок здорового способу життя учня в сім'ї, волонтерстві в шкільних та позашкільних програмах з оздоровлення, а й в участі батьків у процесі прийняття рішень у школі (Decision making). Цей Державний стандарт програм залучення батьків передбачав участь у шкільних батьківських організаціях та спілках, метою яких є профілактика ожиріння, депресивних розладів, руйнівної поведінки серед підлітків (наркотики, алкоголь, паління тощо), насильства та інших факторів, які негативно впливають на дотримання учнями середньої школи здорового способу життя.

Зазначимо, що близько двох третин шкіл мали щонайменше одну шкільну раду з питань здоров'я та здорового способу життя, до складу якої входили, окрім представників школи та учнів, батьки й інші зацікавлені члени місцевої громади. Вони розробили шкільну стратегію щодо вдосконалення процесу формування здорового способу життя учнів і учителів та координували діяльність школи щодо впровадження та підтримки програм і шляхів покращення шкільних умов, функціонування школи, вибору меню для шкільної їдальні тощо [1, с. 130].

Наголосимо, що характерною ознакою американської освіти та пріоритетним напрямком освітньої політики є партнерські відносини між школою, сім'єю та громадою, які мають глибоке історичне підґрунтя в Сполучених Штатах Америки ще з часів колоніального періоду, коли уряд колонії (а іноді навіть місцеві громади) був відповідальний за створення навчальної програми та фінансового забезпечення шкіл [4, с. 6]. Додамо, що на





сучасному етапі розвитку американського суспільства освіту контролюють та фінансують на трьох рівнях: федеральному, штатівському та місцевому [7, с. 3].

Визначаючи процес співпраці школи та батьків із місцевою громадою (Collaboration with the community) (шостий Державний стандарт програм залучення батьків) як спільну участь школи, сім'ї та громади в культурних, соціальних, здоров'язберігаючих, розважальних програмах та заходах [5, с. 16–17], американські школи співпрацюють із місцевими лікарнями, вищими навчальними закладами та громадськими, соціальними, релігійними організаціями.

Так, у 2004 р. у шкільному окрузі Чайно Валлі (Chino Valley school district), який об'єднував 21 початкову школу, 5 середніх шкіл та 4 вищих школи трьох міст (Чайно, Чайно Хіллс та Онтаріо) штату Каліфорнія, навчалися біля 32 тис. учнів. За ініціативою місцевої громади там було сформовано Коаліцію здорових мешканців міста Чайно (Healthy Chino Coalition), до складу якої увійшли представники шкіл, громадських та релігійних організацій, бізнес кіл та мешканців міста, які об'єднали свої зусилля для створення та підтримки програм, заходів і кампаній, які допомагають у процесі формування здорового способу життя дітей та дорослих у громаді.

Так, Коаліція здорових мешканців міста Чайно спільно зі своїми партнерами (адміністрацією міста, представниками департаменту охорони здоров'я штату Каліфорнія, шкільним округом Чайно Валлі, Християнською асоціацією молодих людей (Young Men's Christian Association) та місцевих громадських організацій і комерційних підприємств) отримала численні гранти загальною сумою понад 15 млн. доларів США. Як наслідок, було відкрито п'ять сімейних ресурсних центрів та один ресурсний центр для підлітків; проведено пробну програму щодо основ здорового харчування в трьох школах округу; придбано нове обладнання для шкільного спортивного залу [2, с. 71–73].

Отже, можна констатувати, тісна співпраця між трьома виховними інституціями – школою, сім'єю та громадою – в Сполучених Штатах Америки, яка мала історичні традиції (з колоніальних часів), обґрунтовано є одним із головних завдань для всіх навчальних закладів країни на законодавчому рівні; шість Державних стандартів програм залучення батьків (спілкування з батьками; підтримка виховного впливу батьків; підтримка навчання в сім'ї; надання різноманітних волонтерських можливостей батькам; заохочення батьків у процес прийняття рішень у школі та співпраця з місцевою громадою) стали основою для реалізації взаємодії школи, сім'ї і громади в процесі формування здорового способу життя учнів середньої школи Сполучених Штатів Америки.

Перспективами подальших розвідок з цього напрямку є дослідження позитивного досвіду американських педагогів, батьків та громад у процесі формування здорового способу життя учнів середньої школи в Сполучених Штатах Америки та подальша адаптація в Україні окремих пропозицій у цій галузі можуть збагатити та вдосконалити виховний та здоров'язберігаючий аспекти в сучасній українській освіті.



*Список використаних джерел:*

1. Brener N. *The relationship between school health councils and school health policies and programs in U.S. schools* / N. D. Brener, L. Kann, B. Stevenson [et al]. // *Journal of School Health*. – 2004. – V. 74, № 4. – P. 130– 135.
2. *Building healthy communities a school leader's guide for collaboration and community engagement* / California School Board Association and Cities Counties School Partnership, 2009. – 162 p.
3. Child Trends Data Bank. *Parental involvement in school. Indicators on children and youth* [Електронний ресурс]. – Atlanta, GA : Pennyhill Press, 2013. – 14 p. – Режим доступу до документу : [http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2012/10/39\\_Parent\\_Involvement\\_In\\_Schools.pdf](http://www.childtrends.org/wpcontent/uploads/2012/10/39_Parent_Involvement_In_Schools.pdf). – Заголовок з екрана.
4. *Education in the United States : a brief overview* / U.S. Department of Education, International Affairs Staff. – Washington, D.C. : U.S. Government Printing Office, 2005. – 42 p.
5. Epstein J. *School, family, and community partnerships : preparing educators and improving schools*. – 2<sup>nd</sup> ed. / Joyce Levy Epstein.–Westview Press, 2011. – 656 p.
6. *Parent Engagement : strategies for involving parents in school health* [Електронний ресурс] / Center for Disease Control and Prevention. – Atlanta, GA : U.S. Department of Health and Human Services, Pennyhill Press, 2012. – 28 p. – Режим доступу до документу : [http://www.cdc.gov/healthyyouth/adolescenthealth/pdf/parent\\_engagement\\_strategies.pdf](http://www.cdc.gov/healthyyouth/adolescenthealth/pdf/parent_engagement_strategies.pdf). – Заголовок з екрана.
7. Robertson E. *A Guide for parents : understanding policies of the public school system in the United States* / Elaine Sutton Robertson.–Author House, 2009. –75 p.
8. *Summary report : Tennessee's school-based family resource centers 2010–2011* [Електронний ресурс] / Office of school-based support services in the office of early learning, 2012. – Режим доступу до документу : [http://www.tn.gov/education/earlylearning/documents/FRC\\_SummaryReport.DOC](http://www.tn.gov/education/earlylearning/documents/FRC_SummaryReport.DOC) . – Заголовок з екрана.



УДК 061.213(73)

## АМЕРИКАНСЬКИЙ СКАУТСЬКИЙ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ І ДЕМОКРАТИЧНИЙ ЛІДЕР: ДВІ СТОРОНИ ОДНІЄЇ МЕДАЛІ?

Єлизавета Панченко

*Статтю присвячено порівнянню характерних рис, закладених у скаутський освітньо-виховний ідеал та ідеал демократичного лідера у США. На основі проведеного аналізу на матеріалі опитування 100 респондентів зроблено висновок про те, що якості демократичного лідера не є природженими, вони набуваються у процесі виховання і соціалізації. Підкреслено, що формування демократичного лідера залежить від освітньо-виховного середовища, набуття рис демократичного лідера починається не у процесі трудової діяльності і кар'єрного росту, а у періодах дитинства і юнацьких років. Доведено, що риси демократичного лідера формуються у процесі спільної діяльності в атмосфері відповідальності і довіри, а неполітичні неформальні організації є потужним інструментом формування якостей демократичного лідера у дітей та молоді шкільного віку.*

*Ключові слова: скаутський освітньо-виховний ідеал, ідеал демократичного лідера, освітньо-виховне середовище, неполітична організація, неформальна освіта.*

У сучасній українській освітній галузі відбуваються пошуки нових форм і методів діяльності, які допомогли б краще розкрити потенціал дитини, виховати з неї справжнього лідера. Формування лідерських якостей дітей та молоді є надзвичайно важливим, адже вони є майбутнім нації. Можливим варіантом розвитку лідерських якостей, на нашу думку, є позашкільна діяльність, або ж неформальна освіта. Особливу увагу варто приділити численним проектам та діяльності неформальних громадських організацій, спрямованим на формування креативності, соціалізаційних навичок, мотивації школярів, на їх успішну співпрацю і порозуміння з батьками.

Українські науковці зверталися до теми лідерства, але розглядали його лише у контексті політології (В. Логвина, М. Гетьманчук, В. Гришук, Я. Турчин та ін.), психології (Л. Орбан-Лембрик), або управління (О. Моргулець). На жаль, ми не знайшли жодного комплексного міждисциплінарного дослідження означеної проблеми, і, тим більше, тренінгів щодо розвитку лідерських умінь у дітей та молоді.

Аналіз заходів в Україні, спрямованих на формування лідерських якостей, продемонстрував, що вони, в основному, спрямовані на менеджерів та представників різноманітних фірм та організацій (65 % від розглянутих проектів за останні 5 років); інша частина має цільовою групою викладачів і студентів (30 %); лише незначна частина цих важливих щодо розкриття лідерського потенціалу молоді заходів спрямована на старшокласників (3 %); і



лише 2 % від усіх проектів спрямовані на молодь у рамках неформальної освіти.

Як засвідчують публікації американських (Дж. Бернс, С. Бьорд, Р. Строгділ) і британських (М. Менденаль, Дж. Осланд, Г. Одоу, Г. Шталь) науковців, молодіжний рух має значну силу в формуванні у молоді шкільного віку лідерських якостей, необхідних для свідомого життя у демократичному суспільстві.

У Сполучених Штатах Америки успішно співвідносять потреби держави і можливості однієї з найчисельніших молодіжних організацій світу – скаутського руху, що сьогодні становить значний інтерес для української держави, у якій справді бракує демократичних лідерів, що прагнуть працювати на благо країни і громади. Тому метою статті є співвіднесення якостей, притаманних демократичному лідеру, і якостей, які скаутська ідеологія прагне сформувати у членів організації, для виявлення особливостей формування демократичних лідерів засобами неформальної освіти.

Існує низка підходів до феномена лідерства: (1) підхід з позицій особистісних якостей (30 рр.) – пояснює лідерство наявністю певного набору загальних для усіх лідерів особистісних якостей; (2) поведінковий (біхевіористський) підхід (1940-1950 рр.) – розглядає лідерство як набір зразків поведінки керівника по відношенню до підлеглих; (3) ситуаційний підхід (1960 – 1980 рр.) – стверджує, що вирішальну роль для ефективності лідерства відіграють ситуаційні чинники, причому, не заперечується важливість особистісних і поведінкових характеристик; (4) сучасні підходи (з 1990-х рр.) – стверджують ефективність адаптивного керівництва, тобто, керівництва, орієнтованого на реальність [10].

Незважаючи на зміну підходів і акцентів у розумінні лідерства, важливість поєднання особливих якостей науковці не заперечували – у дослідженнях вони швидше орієнтувалися на специфіку їхнього вияву в різних ситуаціях. Ми б хотіли зупинитися саме на першому підході – з позицій особистісних якостей – і порівняти якості демократичного лідера з якостями, які становлять скаутський освітньо-виховний ідеал у США і прописані в обітницях і коротких девізах.

#### *Демократичний лідер: набір якостей*

За останні 70 років було проведено близько 300 досліджень якостей, якими має володіти лідер, але так і не було знайдено універсального списку [8].

Одним із найгрунтовніших вважається дослідження лідерських якостей американського психолога Едвіна Гізелі. У його науковій розвідці взяло участь понад 300 менеджерів з 90 підприємств США. Він опублікував свої праці у 1971 році [10]. У них автор описав шість рис для успішного лідерства, розташованих за рівнем важливості [6]: (1) вміння керувати; (2) потреба у досягненні результату; (3) розум; (4) рішучість; (5) впевненість у собі; (6) ініціативність.

Ральф Стогділ [4] (1948) дійшов висновку, що лідера в основному характеризують п'ять якостей: (1) розум та інтелектуальні здібності; (2) авторитет і перевага над іншими; (3) впевненість у собі; (4) активність та енергійність; (5) знання справи.



Джон В. Гартнер у книзі «Про лідерство» (On Leadership) [5] у 1990 році запропонував свій варіант набору рис справжнього лідера: (1) фізична енергія і сила; (2) розум та судження, зорієнтовані на дії; (3) бажання взяти відповідальність; (4) вміння впоратися з завданням; (5) розуміння підлеглих та їхніх потреб; (6) вміння ладити з людьми; (7) потреба у досягненні результату; (8) вміння мотивувати; (9) сміливість та рішучість; (10) надійність; (11) переконливість; (12) впевненість у собі; (13) асертивність; (14) адаптивність/гнучкість.

Роберт Дж. Томас і Уорен Беніс у книзі «Як стають лідерами: менеджмент нового покоління» (2006 р.) [1, с. 131] навели такі якості справжнього лідера, як: (1) вміння адаптуватися (життєва стійкість, вміння спостерігати, своєчасне використання можливостей, креативність); (2) вміння залучати інших (заохочення інакомислення, емпатія, магнетична комунікабельність); (3) «голос» (розуміння себе, впевненість у собі, високий рівень емоційного інтелекту); (4) цілісність (честолобство, компетентність, моральність).

У Центрі креативного лідерства (Center for Creative Leadership) також провели дослідження, у якому вивчали найважливіші риси лідера серед представників 15 компаній з 2006 по 2008 рік. Істотною відмінністю проведеного дослідження було виокремлення рис, брак яких виникне у майбутньому, щоб таким чином завчасно підготувати людей, які будуть наділені цими рисами: (1) баланс між особистим життям і роботою; (2) вміння швидко вчитися; (3) вміння налагоджувати стосунки; (4) співчуття та чуйність; (5) самовладання у складних ситуаціях; (6) вміння стояти на своєму; (7) вміння адаптуватися до різних культур і звичаїв; (8) рішучість; (9) вміння діяти в несприятливих умовах; (10) вміння розвивати персонал (підлеглих); (11) вміння надихати; (12) вміння керувати людьми; (13) готовність до змін в управлінні; (14) вміння управляти своєю кар'єрою; (15) вміння залучати інших; (16) вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити; (17) вміння ефективно працювати з керівництвом; (18) толерантність, повага та рівне ставлення до людей різного віку, статі, рівня освіти тощо; (19) самоусвідомлення (своєї сили, меж); (20) стратегічне планування [9].

Сайт американської національної організації «Зростаючі лідери: виховуємо завтрашніх лідерів сьогодні» (Growing leaders: Grow Tomorrow's Leaders Today) [7] наголошує на чотирьох рисах, без яких не існуватиме жодного лідера. До них належать: (1) бачення розвитку; (2) людяність; (3) наявність цінностей; (4) сила духу.

Ознайомившись із дослідженнями, ми створили перелік якостей лідера. Нами було узагальнено 40 якостей і визначено їхню градацію за частотністю згадування тієї чи іншої характеристики у проаналізованих джерелах (див. табл. 1).

**Частотність згадування лідерських якостей  
у проаналізованих працях**

<b>Якість</b>	<b>Част- ть</b>	<b>Якість</b>	<b>Част- ть</b>
Впевненість у собі	4	Надійність	1
Вміння керувати	3	Переконливість	1
Розум, інтелект	3	Компетентність, знання справи	1
Рішучість	3	Сила духу	1
Комунікабельність, вміння ладити з людьми	3	Баланс між особистим життям і роботою	1
Адаптивність/гнучкість	3	Вміння швидко вчитись	1
Емпатія, людяність, чуйність	3	Вміння діяти в несприятливих умовах	1
Активність та ініціативність	2	Вміння розвивати підлеглих	1
Самовладання у складних ситуаціях	2	Вміння управляти своєю кар'єрою	1
Асертивність (вміння сказати «ні», стояти на своєму)	2	Вміння ефективно працювати з керівництвом	1
Бачення розвитку	2	Вміння розподіляти завдання	1
Моральність, наявність цінностей	2	Вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити	1
Потреба у досягненні результату	2	Готовність до змін	1
Вміння мотивувати, надихати	2	Стратегічне планування.	1
Самоусвідомлення	2	Толерантність, повага та рівне ставлення до людей	1
Фізична енергія і сила	1	Заохочення інакомислення	1
Бажання прийняти відповідальність	1	Своєчасне використання можливостей	1
Розум та судження, зорієнтовані на дії	1	Креативність	1
Розуміння підлеглих та їхніх потреб	1	Вміння спостерігати	1
Вміння впоратися з завданням	1	Честолюбство	1

Так, найчастіше згадуються: впевненість у собі (4 джерела); вміння керувати, розум, інтелект, рішучість, комунікабельність, вміння ладити з людьми, адаптивність/гнучкість, емпатія, людяність, чуйність (3 джерела). Важливими рисами є: активність та ініціативність, асертивність; вміння стояти на своєму, самовладання у складних ситуаціях, моральність, наявність цінностей, бачення розвитку, потреба у досягненні результату, вміння мотивувати, надихати тощо.

Провівши опитування 100 респондентів (віком від 20 до 35 років, учасників Школи молодіжного лідера), нами було виявлено, що, на думку



опитаних, серед перерахованих 40 рис природженими (на думку більш ніж 70 % респондентів) є впевненість у собі, розум, інтелект, рішучість, адаптивність/гнучкість, активність та ініціативність, самоусвідомлення, фізична енергія і сила; надійність; переконливість; сила духу, вміння швидко вчитися; вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити; креативність, спостережливість, честолюбство, тобто 38 % від усіх якостей. Інші характеристики набувається людиною у процесі особистісного розвитку й соціалізації.

Зважаючи на те, що науковці виокремлюють авторитарний (лідери приймають рішення самостійно, без залучення співробітників), демократичний (співробітники беруть участь у прийнятті рішення) стилі лідерства, а також стиль невтручання (лідер забезпечує мінімальне керівництво та участь у прийнятті рішення), ми спробували виявити, які ж із якостей притаманні демократичному лідеру. На думку респондентів, демократичний лідер володіє такими якостями: комунікабельність, вміння ладити з людьми; адаптивність/гнучкість, емпатія, людяність, чуйність, моральність, наявність цінностей, вміння мотивувати, надихати, розуміння підлеглих та їхніх потреб, вміння розвивати персонал(підлеглих), вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити, толерантність, повага та рівне ставлення до людей різного віку, статі, рівня освіти тощо, заохочення інакомислення, тобто 25 % усіх якостей.

Порівнявши визначені респондентами риси демократичного лідера з названим ними ж переліком природжених і набутих характеристик, можемо дійти висновку, що лише адаптивність/гнучкість визнана респондентами одночасно як природжена та притаманна демократичному лідеру, що становить 2,5% від усіх якостей. Це дає підстави для висновку, що демократичний лідером стають у процесі навчання, професійної соціалізації, упродовж всього життя. Більш детально з процедурою проведення опитування можна ознайомитися в публікації автора «Лідерами народжуються – демократичними лідерами стають» [2].

Зробимо спробу перевірки, як же якості демократичного лідера співвідносяться з якостями, які впродовж більш ніж століття формують у дітей та молоді у скаутських організаціях усього світу, зокрема, в США. Основою для аналізу служать такі задокументовані матеріали скаутського руху, як скаутські закони.

#### *Скаутський освітньо-виховний ідеал*

Перш за все, при визначенні американського скаутського освітньо-виховного ідеалу до уваги візьмемо Закон скаутів. На початковому етапі він збігався з Законом, запропонованим засновником скаутського руху – британцем Баден-Пауелом (1908) [3]. Його версія зазнавала поступових змін і набула свого остаточного формулювання в 1910 р. Згідно з прийнятим у США Скаутським законом для хлопців, «скаут гідний довіри, вірний, готовий допомогти, дружелюбний, ввічливий, добрий, слухняний, веселий, ощадливий, сміливий, чистий і побожний» [12].

Скаутський закон для дівчат звучить так: «Я докладу всіх зусиль щоб бути чесною і справедливою, дружелюбною і готовою допомогти, уважною і турботливою, сміливою і сильною, відповідальною за все, що я говорю і роблю,



щоб поважати себе й інших, поважати старших, розумно використовувати ресурси, щоб зробити світ кращим і бути сестрою іншим дівчатам-скаутам» [ibid]

*Порівняльний аналіз якостей демократичного лідера і якостей, притаманних скаутському виховному ідеалу*

Виокремивши характеристики, притаманні скаутському освітньо-виховному ідеалу, і демократичному лідеру, визначимо ті, які є спільними для обох категорій (див. табл. 2)

Таблиця 2

**Якості демократичного лідера і якості скаутського лідера:  
порівняльний аналіз**

Якості демократичного лідера	Спільні якості	Якості скаутського лідера
<ul style="list-style-type: none"><li>• адаптивність / гнучкість</li><li>• вміння мотивувати, надихати</li><li>• вміння розвивати підлеглих</li><li>• заохочення інакомислення розуміння підлеглих та їхніх потреб</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• емпатія</li><li>• готовність допомогти</li><li>• комунікабельність<ul style="list-style-type: none"><li>• товариськість</li></ul></li><li>вміння ладити з людьми<ul style="list-style-type: none"><li>• людяність</li><li>• чуйність</li></ul></li><li>• вміння заспокоїти, розрадити, підбадьорити<ul style="list-style-type: none"><li>• турботливість</li></ul></li><li>• моральність (доброта, чесність)</li><li>• наявність цінностей<ul style="list-style-type: none"><li>• справедливість</li><li>• толерантність</li></ul></li><li>повага та рівне ставлення до людей різного віку, статі, рівня освіти тощо<ul style="list-style-type: none"><li>• уважність</li></ul></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• вірність</li><li>• ввічливість</li><li>• слухняність</li><li>• веселість</li><li>• ощадливість</li><li>• сміливість</li><li>• чистота</li><li>• побожність<ul style="list-style-type: none"><li>• сила</li></ul></li></ul> <p>відповідальність за слова і дії</p>

Як видно з таблиці, характеристики, якими описано скаутський освітньо-виховний ідеал, що поширюється на членів американських скаутських організацій для хлопців і дівчат, і риси, притаманні демократичному лідеру збігаються більш ніж на 60 %. Цей відсоток міг би бути більшим, якщо взяти до уваги відмінність у віковій групі, сфері відповідальності і розширене тлумачення, подане для кожної характеристики.

На основі проведеного аналізу на матеріалі опитування 100 респондентів, що поєднав контент-аналіз, порівняльний аналіз і ранжирування, можна дійти таких висновків освітньо-виховного характеру:

- якості демократичного лідера не є природженими, вони набуваються у процесі виховання і соціалізації;





- формування демократичного лідера залежить від освітньо-виховного середовища;
- набуття рис демократичного лідера починається не у процесі трудової діяльності і кар'єрного росту, а у періоди дитинства і юнацьких років;
- риси демократичного лідера формуються у процесі спільної діяльності в атмосфері відповідальності і довіри;
- неполітичні неформальні організації є дієвим інструментом формування якостей демократичного лідера і дітей та молоді шкільного віку.

На подальше дослідження заслуговують форми освітньо-виховного впливу неполітичних неурядових організацій, що становлять дитячий рух, серед яких скаутинг посідає провідне місце.

#### Список використаних джерел:

1. Уорен Б., Томас Р. Як стають лідерами : менеджмент нового покоління / Роберт Дж. Томас, Уорен Беніс // Переклад з англ. – М. : Вільямс, 2006. – 208с.
2. Панченко Є. Лідерами народжуються – демократичними лідерами стають / Jelyzaweta Panczenko // Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia. Praca zbiorowa pod redakcją naukową J. Piekarskiego, M. Kamińskiej, L. – Płock : Wyszczsza skola zawodowa. – S. 291–301.
3. Baden-Powell R. Scouting for Boys: The Original 1908 Edition / Robert Baden-Powell. – North Chelmsford : Courier Corporation, 2007. – 397 p.
4. Bass B. M., Stogdill R. Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications / Bernard M. Bass, Ralph Melvin Stogdill / NY : Simon and Schuster, 1990. – 1182 p.
5. Gardner J. W. On leadership. / J. W. Gardner. – NY : The Free Press. – 1990. – 233 p.
6. Ghiselli E. Explorations in Managerial Talent / Edwin Ernest Ghiselli. - Santa Monica : Goodyear, 1971 – 166 p.
7. Growing leaders: Grow Tomorrow`s Leaders Today. [Electronic Resource] URL : <http://growingleaders.com/blog/four-lost-qualities-must-build-students-today/>
8. Gupta A. Leadership in a Fast-Paced World: An Interview with Ken Blanchard / Ashok Gupta // Mid-American Journal of Business. – Vol. 20.- No. 1. - P. 7 – 11.
9. Leslie J. B. The Leadership GAP : What you need, and don't have, when it comes to leadership talent / Jean B. Leslie // Center for Creative Leadership [Electronic Resource] URL : <http://www.ccl.org/leadership/pdf/research/leadershipGap.pdf>
10. Lussier R. Management Fundamentals: Concepts, Applications, Skill Development / Robert Lussier // Stamford : Cengage Learning, 2011. – 608 p.
11. Rowley T. J. Moldoveanu M. When Will Stakeholder Groups Act? An Interest- and Identity-Based Model of Stakeholder Group Mobilization / Timothy J. Rowley and Mihnea Moldoveanu // The Academy of Management Review. – Vol. 28. – No. 2. – P. 204 – 219.
12. Scott D. The Origins of the Scout Law / David Scott // International Scouting Collectors Association Journal (ISCA Journal). – 2007. – No. 7 (3). – P. 22–26.



УДК 371.134(493)

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ БЕЛЬГІЇ

Євгенія Процько

*Сучасні євроінтеграційні процеси наближають створення інтелектуального та полікультурного суспільства за допомогою стандартизованої демократичної системи професійної освіти. У статті проаналізовано систему професійної педагогічної освіти Бельгії, оскільки ця країна може стати прикладом в організації та реформуванні педагогічної підготовки вчителів у європейському просторі. Автор також визначає особливості професійної підготовки фахівців освіти, що визначають високий рівень організації освіти.*

*Ключові слова: професійна підготовка вчителів, професійна педагогічна освіта, фламандськомовна спільнота, навчальний курс, університетський коледж.*

Сучасний європейський освітній простір перебуває у стані динамічної перебудови, мета якої – оптимізація системи професійної освіти та пошук шляхів її вдосконалення, беручи до уваги специфіку систем освіти країн європейської спільноти. Відтак актуальним постає вивчення досвіду реформування освіти країн ЄС для української системи освіти за умов євроінтеграції.

У нашому дослідженні ми звертаємо увагу на систему професійної підготовки вчителів Бельгії, оскільки саме ця країна є новатором з питань модернізації системи професійної освіти. Вищі навчальні заклади країни гарантують своїм студентам великі можливості для здобуття педагогічної спеціальності та рівня компетентності, який є достатнім для професійної діяльності.

Ступенева структура професійної освіти Бельгії, її міжнародна орієнтація, децентралізація системи управління, передавання повноважень при вирішенні освітніх питань здержавного на регіональний рівень, ефективні академічні програми, укладені на засадах міждисциплінарного та компетентісного підходів до організації освітнього процесу та чіткі стандарти для здійснення контролю якості освіти свідчать про зрілий та функціональний апарат сектору професійної педагогічної освіти, який здатний підготувати компетентного фахівця у галузі освіти відповідно до сучасних вимог європейського та світового ринків праці.

Вивченням професійної підготовки вчителів у європейських країнах та Бельгії зокрема займалися вітчизняні та зарубіжні науковці. Так, Ю. Закаулова аналізує систему професійної освіти Бельгії в умовах євроінтеграції. О. Фучила досліджувала професійну освіту дорослих. Польський вчений Я. Морітз присвятив своє дослідження системі професійної підготовки вчителів у Польщі. Теорією професійної освіти також розробляли: В. Афанасьєв, В. Беспалько,



Н. Бідюк, Л. Герасіна, І. Зязюн, Т. Завгородня, А. Кузьмінський, А. Лігоцький, Л. Хомич та ін.

Мета цієї статті полягає у визначенні особливостей професійної підготовки вчителів у Бельгії на сучасному етапі.

Освіта кваліфікованого спеціаліста, починається ще у період здобуття початкової освіти, коли він опановує ази спілкування, пізнання, незалежного судження й отримує основи знань [6]. У період середньої та середньої професійної освіти учень визначає для себе навчальний напрям, згідно з яким він бажає здобувати спеціальність. Під час здобуття вищої освіти студент має можливість обирати між вищою професійною освітою, яку забезпечують в Бельгії вищі навчальні заклади неуніверситетського рівня, й вищою професійною освітою академічного рівня, яку пропонують університети.

У цьому контексті варто звернутися до історії. Становлення професійної освіти Бельгії відбувалося у складних умовах. В часи, коли країна була частиною Нідерландського Королівства (до 1830р.) уряд намагався вирівняти структуру навчання, спеціалізованої підготовки вчителів, розроблялися нові навчальні програми. Коли Бельгія стала незалежною державою, ситуація у галузі освіти значно погіршилася через обмеження коштів на утримання закладів освіти та впливу церкви, яка повсякчас перешкоджала розвитку освіти [3].

Основні реформи у системі професійної освіти відбулися в 1860-1960 рр.:

- визначений термін обов'язкової освіти, - 12 років;
- запроваджена система індивідуального оцінювання;
- визначений перелік кваліфікацій та навчальних дисциплін;
- визначено тривалість здобуття середньої професійної освіти, - 4 роки [1].

Специфікою вищої освіти є те, що вона організована тільки двома спільнотами: фламандською і французькою, оскільки на території німецької громади існує недостатня кількість вищих навчальних закладів і студенти надають перевагу вчитися в сусідніх громадах або в Німеччині [5].

Відповідно до закону від 7 липня 1970 року всі вищі Бельгії поділяються на навчальні заклади університетського та неуніверситетського типу (вищі школи, університетські інститути, навчальні центри тощо). У країні існує 17 навчальних закладів зі статусом університету, але які не мають повного набору навчальних дисциплін і не кваліфікуються як «наукові». До вищих навчальних закладів не університетського типу належать 60 вищів із терміном навчання від 2 до 5 років. Вищу педагогічну освіту у Бельгії можна отримати в університетах на факультетах підготовки вчителів (Брюссельський вільний університет, Гентський університет, Льєзький державний університет та Католицький університет в м. Левені, відділення психології та педагогіки) або в університетських коледжах (Інститут вищої педагогіки, Педагогічна вища школа та Автономний інститут).

Інша особливість вищої професійної педагогічної освіти Бельгії – наявність професійно-орієнтованих й академічно-орієнтованих курсів. Перші забезпечуються вищими професійними школами або університетськими коледжами, які надають майбутнім вчителям спеціальність для роботи у



школах одразу після закінчення. Академічно-орієнтовані курси забезпечуються університетами для студентів, які планують пов'язати свою майбутню професію із викладанням у вишах або з науковою діяльністю.

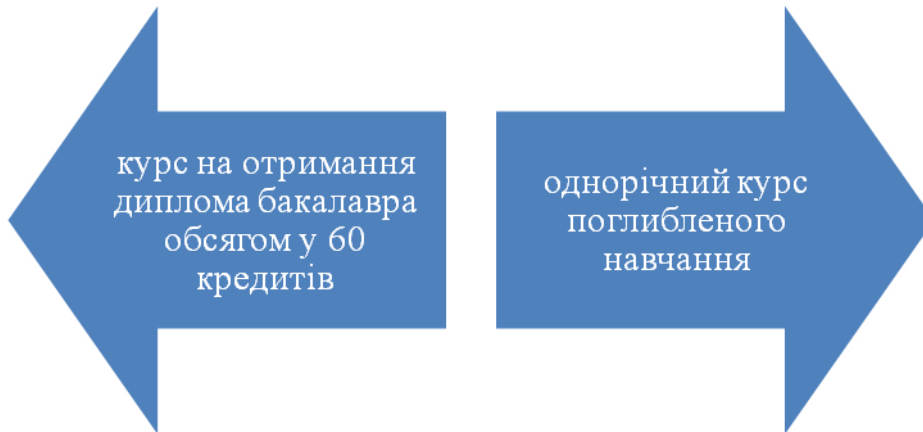
У системі педагогічної освіти зусилля спрямовані на її гуманізацію та персоналізацію. Це означає, що центром для майбутнього вчителя стає учень, який потребує самовираження та самореалізації у системі навчально-виховної діяльності.

Слід звернути увагу на той факт, що професійна педагогічна освіта Бельгії забезпечується тими вищими навчальними закладами, що надають диплом про завершену вищу освіту і диплом бакалавра професійного спрямування 180 + 60 кредитів (вищі професійні школи / університетські коледжі), диплом бакалавра академічного спрямування з обсягом 180 кредитів (вищі професійні школи / університетські коледжі й університети) та диплом магістра 60-120 + 60 кредитів (університети).

Останнім часом в умовах євроінтеграції відбулися зміни у системі професійної підготовки вчителів. Зміни торкнулися фламандомовної спільноти Бельгії. Так перший цикл навчання для вчителів дошкільних закладів, початкової та середньої школи, що тривав 3 роки, у коледжах замінений курсом для здобуття бакалавра професійного спрямування обсягом 180 кредитів. Курс продовженого навчання для здобуття рівня бакалавра обсягом у 60 кредитів замінив однорічний курс поглибленого навчання для здобуття кваліфікації вчителя. Обсяг навчального курсу для майбутніх вчителів старшої середньої школи в університетських коледжах становить 35 кредитів. Збільшується увага й до практичної частини навчальної програми – педагогічної практики. Виділяють додаткові години для навчання, яке вчитель поєднує з професійною діяльністю, з'являється тісна співпраця між загальноосвітніми школами, кафедрами підготовки вчителів вищої професійної освіти й науково-дослідним сектором [4].

*Зміни у системі професійної підготовки вчителів у фламандськомовній спільноті Бельгії*





Характерною особливістю системи професійної педагогічної освіти є її прозорість та відсутність освітньої монополії – вона є максимально відкритою і доступною для будь-кого, хто має право здобути освіту. Дипломи, які видаються державними та приватними навчальними закладами є валідними освітньої та правової точок зору. Університети і вищі навчальні заклади не університетського рівня розглядаються рівноцінними за якістю освіти.

Велике значення надається перехідним програмам, які спрощують процес переходу від одного рівня освіти до іншого. Тут також варто говорити про співпрацю університетських коледжів з університетами, завдяки функціонуванню так званих асоціацій (англ. – *associations*) [4]. Головна мета співпраці - покращення якості вищої освіти через обмін професійним та педагогічним досвідом, розширення можливостей для продовження освіти при переході від однієї навчальної програми до іншої вже протягом першого року навчання. Вищі навчальні заклади удосконалюють, оптимізують зміст навчальних програм, спрощують процедуру переходу, що сприяє обміну студентами [2].

Отже, в системі професійної педагогічної освіти Бельгії визначаємо такі особливості:

- 1) чітка диференціація рівнів підготовки педагогічних працівників;
- 2) забезпечення неперервної педагогічної освіти без відриву вчителя від навчального процесу;
- 3) надання переваги гуманістичному особистісно-орієнтованому, персоналізованому й компетентнісному підходам у підготовці майбутніх вчителів;
- 4) наявність трьох великих мовних регіонів, що зумовило утворення трьох незалежних системи освіти з голландською, французькою і німецькою мовами навчання;
- 5) система вищої професійної освіти та підготовки фахівців у Бельгії є прозорою та максимально відкритою;
- 6) наявність професійно-орієнтованих й академічно-орієнтованих курсів при здобутті кваліфікації вчителя;
- 7) міжнародна спрямування освіти.



У подальших дослідженнях плануємо обґрунтувати доцільність використання бельгійського педагогічного досвіду в українській освітянській практиці.

**Список використаних джерел:**

1. Гаврилюк М. В., Леценко М. П., Магдач З. Т., Мукан Н. В. *Education in Europe: the main features. Освіта в Європі: основні характеристики: навчальний посібник* / ред. М. П. Леценко. – Львів: Видавництво «Бескид Біт», 2008. – 244 с.
2. Кучай, Т. Професійна освіта Бельгії в умовах євроінтеграції / Тетяна Кучай // *Порівняльна професійна педагогіка*. – 2011. – № 2. – С.135-140.
3. Дераєре М. *Demythologizing the Educational Past: an endless task in history of education* // *Historical Studies in Education*. – 1997. – № 9 (2). – P. 208– 223.
4. *Higher Education in the Flemish Community of Belgium, the French Community of Belgium, Luxembourg and the Netherlands*. – Expertisecentrum O&O monitoring van de Vlaamse Gemeenschap – the Flemish Ministry of Education and Training. – April, 2009. – 124 p.
5. Schiffers, L. *Structures of Education and Training Systems in Europe. Belgium. German-speaking Community 2009/10*. / Leonhard Schiffers, Johanna Schröder. - Edition. European Commission. – Model of access: <http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/>
6. Vanderbrouke F. *Competences for the Knowledge Society: ICT in Education Initiative 2007-2009* / F. Vanderbrouke. – Ministry for Employment, Education, and Training; Vlaamse Overheid, 2007. – 43 p.



УДК 373.5:2(44)

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ РЕЛІГІЄЗНАВЧОГО КОМПОНЕНТА У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Інна Лаухіна

*У статті йдеться про можливості запровадження у зміст національної шкільної освіти Франції знань про релігію, розглядається проблема поєднання світських принципів сучасної освіти та реалізації релігієзнавчого компонента (блоків знань про релігію) у навчальних програмах французької загальноосвітньої школи, виокремлено основні методичні підходи до впровадження релігієзнавчих знань, які є найбільш оптимальними при викладанні школярам знань про релігію, проаналізовано зміст релігієзнавчого компонента в державних шкільних програмах початкової та середньої школи (колежі та ліцеї) Франції.*

*Визначено, що у французьких колежах та ліцеях надається перевага основним методичним прийомам, які є найбільш оптимальними при викладанні школярам знань про релігію. Аналіз навчальних програм засвідчив, що зміст блоків релігієзнавчих знань перебуває на експериментальній стадії: з'являються авторські програми, деякі з них можна назвати інноваційними. Згідно з позицією багатьох французьких дослідників, запровадження релігієзнавчого компонента в навчальні програми має обмежений характер, невирішеними залишаються питання щодо порівняльної методики вивчення релігій.*

*Ключові слова: блоки знань про релігію, релігієзнавчий компонент, зміст навчальних дисциплін загальноосвітніх середніх шкіл, основні методичні підходи реалізації знань про релігії.*

У кінці ХХ-на початку ХХІ ст. у країнах Європи, зокрема у Франції, розпочався процес зближення церкви й держави, який зумовив перегляд освітніх програм та уведення до їх змісту релігієзнавчого компонента. З огляду на це ґрунтовного розгляду потребує питання щодо методики викладання знань про релігію у французьких загальноосвітніх школах, що визначило актуальність нашої наукової розвідки. Мета роботи – розглянути методичні підходи до реалізації релігієзнавчого компонента у змісті навчальних дисциплін колежів та ліцеїв Франції. Це питання стало предметом вивчення французьких науковців М. Сереса, Р. Нуайя, Ж. Жоншере, Ф. Одіж'є, Ж.-П.Віллема та ін.

Розроблення і впровадження релігієзнавчого компонента знань у шкільні навчальні програми розпочалося лише наприкінці ХХ ст. Поштовхом для цього став 1982 рік, коли Ліга французьких освітян на Генеральній асамблеї в Монпельє порушила питання щодо поліпшення інформування учнів середньої



школи про релігійні явища і проблеми, а також про доповнення програм середньої школи відповідними змістовими блоками. Із самого початку релігієзнавчий компонент став розвиватися як блок знань про релігію, що входить до змісту низки шкільних предметів (історія мистецтв, історія, географія, громадянство, філософія, французька мова і література), а також як кросдисциплінарний складник навчальних програм для французьких колежів і ліцеїв. Ця тенденція зберігається й нині.

Упровадження релігієзнавчого компонента у французьких колежах та ліцеях потребує педагогічно виваженого і науково обґрунтованого методичного супроводу. У преамбулі до колективної монографії «Викладати історію релігій у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулі» (1999) її автори Рене Нуайя та Жан Жоншере зазначають, що врахування «релігійної культури» у межах загальноосвітніх навчальних програм стосується, насамперед, виховної місії школи. Йдеться про необхідність допомогти молоді шкільного віку краще зрозуміти життя людей на основі моральних і етичних цінностей. Релігійна культура спонукає до визначення власного «я», формування поведінки стосовно інших і навколишнього світу: наприклад, навчитися жити, розрізняючи різні релігії та релігійні концепції в атмосфері толерантності, а не байдужості, на засадах плюралізму й автономності власних суджень. Саме це французький учений, філософ Мішель Серес називає «світським дивом», яке полягає в умінні відчувати себе на місці іншого і набути знань «з іншого боку» [13, с. 7].

Ураховуючи те, що знання про релігії мають не стільки освітній, скільки виховний характер, французькі науковці Рене Нуайя та Жан Жоншере визначили кілька методичних підходів щодо впровадження релігієзнавчого компонента у французьку загальну освіту. У нашій статті ми керуємося визначенням методичного підходу, наданому українським науковцем Семеном Устимовичем Гончаренком. Під методичним підходом ми розуміємо виділення головного в педагогічному явищі [1].

Французькі науковці Рене Нуайя та Жан Жоншере у праці «Викладати релігію у колежі та ліцеї. 24 навчальних модулі» («Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques», 1999) визначили методичні підходи щодо впровадження релігієзнавчого компонента у французьку загальну середню освіту: використання педагогічного досвіду католицької освіти, урахування особливостей кожного навчального предмета і застосування міжпредметних зв'язків [5].

Для вивчення релігієзнавчих тем можна використовувати проект виховної дії, у якому Рене Нуайя виділяє чотири етапи: 1) вибір теми і визначення цілей; 2) презентація теми; 3) формування навичок вести дискусію через розвиток інтересу і зацікавленості проектом та через розвиток критичного мислення; 4) оцінювання набутих навичок з урахуванням успіхів і труднощів учнів [10].

Сучасні французькі освітні програми для колежів і ліцеїв, крім змісту, містять рекомендації щодо методів, які необхідно застосовувати при викладанні того чи іншого предмета. Отже, самі програми є нормативними документами з методичного супроводу, однак вони передбачають і педагогічну





творчість учителя, який може використовувати загальні методичні підходи. Для реалізації релігійнознавчого компонента використовуються методи, притаманні кожній дисципліні.

Специфіка предмета «Історія та географія» полягає у тісних міждисциплінарних зв'язках (з французькою мовою і літературою, «Наукою про життя і Землю», громадянознавством), умінні працювати з документальними джерелами та картами. Це зумовлює застосування таких методичних підходів, як міжпредметний, порівняльно-історичний, полікультурний, національної ідентичності, кросдисциплінарний, компетентнісний, діяльнісний.

Міжпредметний підхід полягає у вивченні кроспредметних тем, що увійшли до програм з французької мови і літератури та історії для 6 класу коледжу: Старий та Новий Заповіт, «Одіссея» Гомера та «Енеїда» Вергілія. Опрацювання теми «Зародження юдаїзму» у 6 класі коледжу опирається на уривки з Біблії (розповідь про створення світу, Авраама та його нащадків, об'єднане царство Давида та Соломона). При вивченні теми «Зародження християнства» передбачено, що учні зможуть пояснити основні положення християнського віровчення з опертям на розділи Нового Заповіту [11].

Навчальний предмет «Історія та географія» пов'язаний з громадянською освітою. Так, у програмах для коледжу, – робить наголос французька дослідниця Франсуаза Одіж'є, – розглядаються питання щодо етнічної, національної та релігійної ідентичності, проблеми громадянства тощо [9].

При викладанні географії застосовують міжпредметний і діяльнісний (копіювання або створення) підходи. Особливість «Географії» полягає в тому, що вона є і природничим, і гуманітарним предметом, оскільки ознайомлює учнів з природою Землі, расами і народами, економічним розвитком країн світу, а також формує загальну культуру школярів [7]. Міжпредметний підхід при вивченні географії можна спостерігати при опрацюванні кроспредметної теми «Дерева». Дерева характеризують клімат певного регіону (географія); дерево є частиною живої природи (біологія); дерево згадується у творах письменників (французька література); образ дерева можна передати через твори мистецтва (історія мистецтв); складання генеалогічного дерева відтворює родинні зв'язки або приналежність до певної нації чи віросповідання (громадянознавство). За висловом французького соціолога Данієля Ерве-Леже, «віряни складають одну релігійну групу, одне дерево, яке відбруньковує різні гілки, але зберігає традиційну віру та неперервний зв'язок усіх нащадків» [14, с. 153–171].

У французьких школах особлива увага приділяється застосуванню карт та опануванню їх мовою, оскільки карти та зображення, на думку вчителів, є найважливішими педагогічними засобами у реалізації навчальних програм історії та географії. Відтак широко практикуються копіювання або створення карт, виконання нескладних зображень об'єктів, наприклад нанесення на карту історичних місць, що згадуються у Біблії, позначення територій, на яких поширювалося християнство тощо. У методичних порадах зазначається, що такий діяльнісний підхід до вивчення предмета буде ефективним для тих учнів, у яких переважає візуальний спосіб мислення. Оскільки вивчення



документальних та картографічних джерел є обов'язковим компонентом програми, досягнення учнів у цих видах навчальної діяльності підлягає окремому контролю та оцінюванню [12].

У програмах із «Громадянознавства» для колежів і ліцеїв наголошується на тому, що громадянська освіта покликана підготувати молодь до активної суспільної діяльності і компетентного громадянства. Громадянознавча освіта у Франції реалізується у процесі викладання багатьох навчальних дисциплін. Так, на уроках історії у колежі учні розглядають права та обов'язки громадян у їх історичній ретроспективі, учителі предмета «Наука про життя і Землю» формують громадянські позиції учнів щодо охорони і збереження довкілля тощо [8, с. 38–39].

Реалізація релігієзнавчого компонента на уроках громадянознавства відбувається через засвоєння учнями таких понять, як рівність, братерство, безпека, свобода, справедливість, плюралізм. Наприклад, учні 5 класу колежів розглядають питання боротьби з будь-якими проявами дискримінації, у тому числі через релігійну приналежність, у 4 класі колежу права людини вивчаються у нерозривній єдності з фундаментальними свободами. На думку інспектора національної освіти Домінік Борн, виважене поєднання громадянської та релігійної освіти покликане розвивати інтерес учнів до питань релігійної культури, кращого розуміння ними сучасного світу, виховувати толерантність до представників інших конфесій [3, с. 32–33].

Одним із основних підходів, які використовують учителі на уроках громадянознавства, є пізнавальний, що реалізується через бесіду, лекцію, дискусію. Аргументовані дискусії з питань, що торкаються релігійного життя людини, надають учням можливість не тільки мобілізувати знання з різних навчальних дисциплін – історії, філософії, літератури, географії, економічних і соціальних наук, – але й формують навички культури полеміки. Французькі педагоги вважають, що дискусії повинні ґрунтуватися на принципах «поваги до інших і виключати будь-яку авторитарну форму інтелектуальної або ідеологічної диктатури», тому звертається увага на вміння слухати аргументи опонентів та об'єктивно оцінювати їхню точку зору. У ході дискусій рекомендують використовувати проблемний підхід, що передбачає самостійне опрацювання учнями різноманітних джерел – текстів літературних творів або юридичних документів, використання матеріалів засобів масової інформації, фото- і відеоматеріалів. Серед форм роботи із засвоєння релігієзнавчих тем широко використовуються мозковий штурм, дидактичні (рольові) ігри [2].

Предмет «Історія» є одним із провідних у колежах та ліцеях Франції, оскільки має не тільки пізнавальну цінність, а й покликаний сприяти взаєморозумінню між людьми з різними культурними, етнічними, лінгвістичними та релігійними традиціями, допомагає учневі усвідомити себе представником певної країни та регіону, громадянином Європи і світу. Вивчення історії виробляє у школярів вміння установлювати просторово-часові зв'язки, що формує у них логічне мислення, здатність зіставляти історичні події, робити висновки, узагальнювати історичні факти. Автори програм з історії рекомендують застосовувати на уроках порівняльно-історичний, культурно-історичний, полікультурний, плюралістичний підходи [6].



На сучасному етапі релігієзнавчий компонент упроваджується в зміст загальної середньої освіти Франції досить динамічно та інноваційно. Цьому сприяє розроблення низки авторських програм, які частково або в повному обсязі можуть використовуватися у шкільних курсах за вибором. Наприклад, до загальноосвітніх програм з історії авторські розробки пропонують французькі науковці Н. Альє, А. ван ден Керхове, А. М.-К. Люльє та П. Левек.

На уроках філософії французькі вчителі застосовують порівняльно-історичний, порівняльно-зіставний, міжпредметний, проблемний, полікультурний підходи. Практикуються поточні письмові роботи та усні доповіді, дискусії з основних тем програми, що вказує на широке використання дослідницького підходу. Найбільш ефективними формами контролю та оцінки знань учнів є дослідження, творчі роботи та пояснення тексту. Такі види самостійної роботи ліцеїстів виявляють їхнє розуміння проблеми, що розглядається, здатність оперувати відповідною термінологією, володіння прийомами аргументації [4].

Французька мова вивчається в усіх класах основної і старшої школи. Учні колежів опановують знання з таких розділів мовознавства, як граматики, орфографія і лексика. Велика увага звертається на формування навичок виразного читання та вміння писати творчі роботи. Ліцеїсти поглиблюють і вдосконалюють знання мови шляхом читання та аналізу художніх творів. Тут можна простежити міжпредметні зв'язки, оскільки учні знайомляться із творами французького класицизму (Расіна, Корнеля, Мольєра, Лафонтена) не тільки на уроках мови, але й французької літератури, філософії, а уривки з творів грецьких і римських авторів (Гомера, Есхіла, Еврипіда, Софокла, Платона, Плутарха, Тацита, Овідія, Горація) вивчаються в курсах стародавніх мов. У програмах з «Французької мови» у терміналі L і ES ліцейської освіти школярам пропонують вивчати Біблію, основні тексти грецької і латинської Античності [9].

Вивчення літератури у ліцеях ґрунтується на історичних і культурних традиціях Франції, на утвердженні загальнолюдських цінностей засобами художнього твору. Викладання літератури здійснюється у єдності з мистецьким контекстом та історичною епохою, у яких створювався літературний текст, а також за допомогою міжпредметних зв'язків (історія, географія, музика, громадянознавство). Основним методом вивчення художнього твору є «пояснення тексту» (*explication du texte*), тобто детальний аналіз невеликого твору або уривку [9].

Вивчення предмета «Історія мистецтв» потребує використання експонуючого методу навчання, при якому школярі не тільки пізнають дійсність через твори мистецтва, але й «пропускають» її через власні почуття, оцінюють відповідно до своїх життєвих цілей та ідеалів.

Різновидом експонуючого підходу є імпресивний метод, який реалізується через участь школярів у такій навчальній діяльності, яка викликає глибокі переживання, прагнення обмінюватися враженнями, бажання змінювати себе відповідно до соціальних, моральних, естетичних цінностей суспільства. Практикуються зустрічі учнів з діячами мистецтв, екскурсії до музеїв, відвідування виставок та майстерень художників [15, с. 45– 46].



Отже, реалізація релігієзнавчих знань в основній та старшій школі Франції здійснюється за допомогою таких методичних підходів, як міжпредметний, порівняльно-історичний, полікультурний, кросдисциплінарний, культурно-історичний, плюралістичний, експонуючий, пізнавальний, діяльнісний, дослідницький, проблемний, компетентнісний, національної ідентичності, а також їх комбінування та варіативного поєднання у авторських методиках. Застосовуються також так звані метапідходи, які охоплюють усі навчальні дисципліни, але учитель, урахувавши специфіку і логіку кожного предмета, може обирати найбільш ефективні з них. Перспективними і невирішеними залишаються питання щодо порівняльної методики вивчення релігій.

#### Список використаних джерел:

1. Український педагогічний словник / [укр. С.У. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Audigier Françoise. *L'éducation civique dans l'école française* / Françoise Audigier. – URL: [http://www.eduscol.education.fr/DO126/religion\\_modernite.pdf](http://www.eduscol.education.fr/DO126/religion_modernite.pdf). – Назва з екрана.
3. Borne Dominique. *Enseigner la dimension historique des religions à l'école laïque* / Dominique Borne // *Cahiers pédagogiques*. – Avril, 1994. – № 323. – P. 32–33.
4. Gaudin Philippe. *Enseignement de la philosophie en terminal et fait religieux* / Philippe Gaudin. – IESR – Institut européen en sciences des religions, mis à jour le: 29/05/2007 [Electronic resource]. – URL : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index3764.html>.
5. Joncheray Jean, Nouailhat René. *Enseigner les religions au collège et au lycée. 24 séquences pédagogiques* / Joncheray Jean, Nouailhat René. – Paris: Les Éditions de l'Atelier – 1999. – 195 p.
6. Kerchove Anna van den. *Cinq remarques préalables (Nouveau programme d'histoire de sixième (rentrée 2009))* [Electronic resource] / Anna van den Kerchove. – IESR, mis à jour le: 20/02/2009. – URL : <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5551.html>.
7. Laithier Stéphanie. *Le fait religieux dans des nouveaux programmes (Histoire-Geographie-Education Civique) de lycée professionnel* / Stéphanie Laithier. – IESR – Institut européen en sciences des religions, mis à jour le: 20/02/2009. – URL: <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5551.html>. – Назва з екрана.
8. L'Huillier Marie-Claude. *Des Dieux, des hommes et de la société. Enseigner les religions de l'Antiquité en sixième* / Marie-Claude L'Huillier, Pierre Leveque // *Cahiers pédagogiques*. – Avril, 1994. – № 323. – P. 38–39.
9. Martini Evelyne. *Enseignement de Lettre et fait religieux*, IESR – Institut européen en sciences des religions / Evelyne Martini. – 17/02/2009. – URL: <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5495.html>. – Назва з екрана.
10. Nouailhat René. *Le fait religieux dans l'enseignement* / René Nouailhat. – Chemins de formation, Magnard, 2002. – 128 p.
11. *Nouveau programme d'histoire de sixième (rentrée 2009)*, IESR. – 20/02/2009. – URL: <http://www.iesr.ephe.sorbonne.fr/index5551.html>.
12. *Qu'apprend-on au collège? Cahier des exigences pour le collégien*. Ministère de l'éducation nationale. Conseil national des programmes. – Paris: CNDP/XO Editions, 2002. – 180 p.
13. Serres Michel. *Pourquoi et comment* / Michel Serres. – *Le Monde de l'éducation*. – 1990. – № 270. – P. 7.
14. Willaime J.-P. *Identité religieuse en Europe* / Jean-Paul Willaime, Hervieu-Leger Daniel, Davide Grace. – Paris: La Découverte 1996. – 153–171 p.
15. Zarhartchouk Jean-Michel. *Vous entrez dans la cathédrale...et dans la mosquée* / Jean-Michel Zarhartchouk // *Cahiers pédagogiques*. – № 323. – Avril, 1994. – Pp. 45–46.



УДК 372.811.161.2

## ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАРЦЕЛЯЦІЇ ТА ПРИЄДНАННЯ В ГАЗЕТНОМУ ТЕКСТІ ТА РОБОТА З НИМИ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Світлана Лазаренко

*Стаття присвячена висвітленню особливостей функціонування парцеляції та приєднання в сучасному українському газетному тексті та специфіки роботи з ними на заняттях з української мови як іноземної. Встановлена кореляція понять «парцеляція» та «приєднання», з'ясовані причини, що зумовлюють функціонування парцеляції та приєднання в газетному тексті, проілюстровані особливості функціонування парцеляції та приєднання в основному матеріалі газетного тексту та в його «сильних», «маркованих» позиціях, запропоновані вправи для роботи з інофонами над формуванням уявлень про вживання парцеляції та приєднання в сучасному українському газетному тексті.*

*Ключові слова: парцеляція, приєднання, газетний текст.*

Формування комунікативної компетенції передбачає опанування відомостей про стилістичний та експресивний потенціал одиниць мови та лінгвістичні ознаки функціональних стилів. Одним з функціональних типів, якому на заняттях з української мови як іноземної відведена домінуюча роль, є газетно-публіцистичний стиль. Насамперед це зумовлено тим, що газета є найдоступнішим і найпоширенішим джерелом для ознайомлення з основними подіями політичного, культурного та міжнародного життя країни. У цьому випадку актуальність вивчення газетно-публіцистичного стилю посилюється психологічним фактором: інтерес іноземців до змісту газети є додатковою мотивацією для вивчення української мови. Крім того, лінгвістичний і методологічний інтерес до опанування газетно-публіцистичного стилю під час мовної освіти іноземців зумовлений специфікою його мови, однією з ознак якої є вживання мовних одиниць з високим рівнем експресивності й стилістичного забарвлення.

Жанрово-стилістичний аспект вивчення газетного тексту здавна перебуває в центрі уваги українських і зарубіжних дослідників (М. К. Барманкулов, Г. Я. Солганик, Г. О. Винокур, В. Г. Костомаров, Л. М. Майданова, В. Д. Пельт, К. А. Штерн). Проте здебільшого вчені зупиняються на описі стилістичного потенціалу мовних одиниць й мало уваги приділяють розкриттю особливостей роботи з ним під час мовної освіти іноземців. Так, на нашу думку, недостатньо висвітленою в україністиці є специфіка роботи з інофонами над формуванням уявлень про використання в газетному тексті таких засобів експресивного синтаксису, як парцеляція та приєднання. Це й зумовило актуальність нашого дослідження.



Мета дослідження – встановити кореляцію понять «парцеляція» та «приєднання», з'ясувати особливості функціонування парцеляції та приєднання в українському газетному тексті та описати прийоми роботи з ними під час викладання української мови як іноземної.

В основі парцеляції – членування семантико-синтаксичної структури речення на декілька інтонаційно завершених самостійних комунікативних одиниць (фраз) – базовий компонент і парцелят. Унаслідок такого членування кожна з новоутворених одиниць утрачає свою змістову, а іноді й структурну повноту, а отже, утрачає здатність передавати цілісне повідомлення. Установити повноту одиниці, утвореної внаслідок членування, можливо лише за умов сприйняття й зіставлення з нею змісту іншої одиниці, утвореної членуванням. Трансформуючи їхній зміст у єдине ціле, можна встановити адекватний й повний зміст усього повідомлення. Отже, одиниці, утворені внаслідок парцеляції, перебувають у тісних семантико-структурних взаємозв'язках: зміст однієї допомагає встановити змістову повноту іншої, а в сукупності вони розкривають повний і цілісний зміст усього повідомлення. Наприклад: *Кінцева мета цих бажань, як правило, одна й та сама – насолода владою як такою. Можливість відчувати себе обраним* («Літо нашої тривоги» – Дзеркало тижня. – 2006. – № 23). У наведеному контексті друге речення є парцелятом. Відокремлюючись від основного складу повідомлення, яким виступає перше речення, воно втрачає свою структурну й змістову повноту та здатність передавати цілісний зміст повідомлення безвідносно до базового компонента. Повно й адекватно інтерпретувати семантику повідомлення можна лише після сприйняття й трансформації змісту обох компонентів: базового й парцельованого в єдине структурно-семантичне ціле.

Для ознайомлення із вищезазначеною ознакою парцеляції (з тим, що при парцеляції базовий компонент і парцелят перебувають у взаємних синсемантичних зв'язках), можна запропонувати такі вправи.

**Вправа 1.** Виокремити в парцельованих фразах базовий компонент і парцелят. Перетворити ці фрази в синтагматичні конструкції.

*Втім, для пані Тетяни та тисяч її співвітчизників було б більше користі, якби ця тема якнайшвидше потрапила не на політичні дебати, а на робочий стіл уряду. Задля конкретного справедливого рішення* («Ще раз про «чорні» та «білі» тарифи» – Урядовий кур'єр. – 2007. – 17.03); *У кожного розчарованого в новій владній команді було своє «тому що». Безумовно суб'єктивне і настільки ж безумовно справедливе* («Останнє вогнище загиблої епохи...» – Дзеркало тижня. – 2006. – № 12).

**Вправа 2.** Перетворити парцельовані конструкції в синтагматичні й навпаки.

Приєднання, як особливий синтаксичний зв'язок, за деякими ознаками є наближеним до парцеляції. Зокрема, в основі приєднання, як і в основі парцеляції, тенденція мови до аналітизму, що виявлено в членуванні цілого (як у змістовому, так і у формально-граматичному плані) повідомлення на два окремих інтонаційно завершених компоненти. Як і парцелят, так і приєднуваний компонент є структурно та семантично неповним і тяжіє до інших компонентів тексту. Крім того, приєднання, як і парцелят, зумовлює стилістичне забарвлення тексту, його експресію, оскільки приєднуваний компонент, як і парцелят, відокремлюючись від основного компонента



повідомлення, фокусує увагу реципієнта на своєму змісті, актуалізує його й підкреслює його семантичну значущість у тексті.

Однак приєднання не можна ототожнювати з парцеляцією. Основна відмінність між ними, на нашу думку, у тому, що для парцеляції характерні взаємо-зворотні зв'язки між основним і парцельованим компонентами: як перший, так і другий компоненти є змістово неповними й перебувають один з одним у семантичній залежності (обидва є синсемантичними), адекватне й повне розкриття їхнього змісту можливе лише після сприйняття змісту обох компонентів і трансформації їх в єдине структурно-семантичне ціле; для приєднання характерні лише лівосторонні зв'язки: приєднуваний компонент структурно й семантично тяжіє до основного компоненту, останній є структурно й змістово повним (автосемантичним), адекватно та повно зрозуміти його семантику можна безвідносно до приєднуваного компонента. Проілюструємо вищезазначене.

(1) *Не засмучуватися слід, а пишатися. Своєю причетністю до найсправжнішого дива («Дорога, яка веде до майдану» – Дзеркало тижня. – 2005. – № 46).*

(2) *Потенційно ж «нових українців» набагато більше, ніж ми собі уявляємо. Причому як на лівому, так і на правому берегах Дніпра («Нові українці» – Дзеркало тижня. – 2004. – № 47).*

У першому контексті спостерігаємо парцеляцію. Парцелятом є друге речення. Позбавлене семантичної і структурної повноти, воно тяжіє до попереднього речення, зміст якого допомагає встановити повноту парцелят. З іншого боку, перше речення (базове) також є структурно та змістово неповним, оскільки в його семантико-синтаксичній структурі є незаміщена синтаксична позиція при дієслові «пишатися». Установити опущений компонент першого речення і його змістову повноту допомагає друге речення. Отже, парцелят і базовий компонент перебувають у тісних семантико-синтаксичних взаємозв'язках (є синсемантичними): повне та адекватне розкриття їхнього змісту можливе лише після цілісного сприйняття й зіставлення їхньої семантики та трансформації їх в єдине семантико-структурне ціле.

У другому контексті спостерігаємо приєднання. Друге речення є семантично й структурно неповним і тяжіє до першого речення (є синсемантичним). Перше ж речення є повним як за змістом, так і за структурою (автосемантичним). Його зміст можна зрозуміти безвідносно до другого речення. Останнє ж, приєднуючись до першого речення, не містить інформації, яка б суттєво вплинула на його зміст, воно лише вносить у нього деяку конкретизацію, уточнення й може бути вилученим з тексту, не порушуючи його цілісної семантики.

Унаслідок здійсненого аналізу помічено ще одну відмінність приєднання від парцеляції: приєднуваний компонент містить факультативну інформацію, опущення якої не перешкоджає цілісному й адекватному розумінню семантики тексту; натомість парцельований компонент є значущим, його опущення призводить до змістової неповноти тексту та перешкоджає цілісному й адекватному розумінню його семантики.

Для формування вмінь розрізняти парцельовані конструкції та



приєднання пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Розподілити подані конструкції на 2 групи: парцельовані конструкції та приєднання, аргументуючи розподіл.

*Наразі обійшлося підпискою про невіїзд. Яку, за словами Юрія Луценка, ні він, ні поняті не підписали («Сім годин обшуку і підписки про невіїзд» – Високий замок. – 2007. – № 51). Постійність у Луценка суто березнева. Як у відомого домашнього зоопарку («Б'ються за дерибан, а кажуть – за народ» – Голос України. – 2007. – 13.03)*

**Вправа 2.** Перетворити синтагматичні конструкції в парцельовані чи приєднання.

Активне функціонування парцеляції та приєднання в газетному тексті зумовлено інтенсивним впливом усного розмовного мовлення на писемне, збільшення в останньому ознак експресивності, невимушеності, суб'єктивності, прагнення адресанта репрезентувати свою особу. «Під впливом усних засобів масової інформації, де занадто розвинені різні форми мовленнєвої взаємодії з комунікативним партнером, у пресі став особливо популярним жанр інтерв'ю, публікуються думки, коментарі, отримані під час усних опитувань, круглих столів, прямих телефонних ліній. Звісно, усі ці тексти редагуються при публікації, але сліди дискретності, що в усному мовленні маркуються паузами й перепадами тону, у них наявні, і це стимулює вживання прийому парцеляції у писемному монологічному мовленні» [1, с. 37].

Для ілюстрації впливу дискретності усного мовлення на використання парцеляції та приєднання в писемному монологічному пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Проаналізуйте синтаксичну організацію газетного інтерв'ю. Назвіть синтаксичні конструкції, які можна зіставити з парцельованими конструкціями в монологічному мовленні.

*– Просто спочатку з одиночним пікетом на Красну площу вийшов юнак. Написав про це у Фейсбуці, вийшов і був негайно арештований. І мені стало соромно, що він вийшов, а я – ні. На це треба просто психологічно наважитися. Бо це – акція прямої дії. А я хоч і публічна людина, але, за Бабелем, – скандалю на папері. І щоразу, коли відбуваються якісь акції, я вимушений себе підштовхувати, тому що я затишно почувуюся за письмовим столом або в студії. А тут якась побутова незручність. Тому що – неділя. Люди йдуть у своїх недільних справах. Гуляють по Тверській. А я їх дратую. Б'ю по щоках. Заважаю їм жити (Віктор Шендерович: «Путіну ніхто не заважав спокійно гнити». – Дзеркало тижня. – 2014. – № 50).*

**Вправа 2.** Які одиниці репрезентують сліди дискретності усного мовлення в наведеному фрагменті?

*Додам: багато волонтерів, які виконують за державу її роботу, заслужили право на державні нагороди чесно й давно. Заслужили, як мінімум, не менше, ніж деякі військові. Про "гуманітаріїв" (як часто жартома називають волонтерів) з незмінною повагою говорили всі військові, з якими я зустрічався. Часто відмовляючи в такій повазі вищим чинам. Із Главковерхом включно. Воювали – мають право. Багато їх уже спокотували своєю кров'ю чужу вину. Уточнення для легко збудливих: ці люди, офіцери і солдати, добровольці й мобілізовані, не збираються штурмувати Банкову або організувати "третій Майдан". Вони чесно виконують свій обов'язок. І мають право очікувати, що його так само чесно виконуватимуть інші. Всі. З Главковерхом*





включно («Два відтинки хаки». – Дзеркало тижня. – 2005. – № 6).

Парцеляція і приєднання належать до явищ експресивно-зображувального синтаксису і є комунікативно зумовленими: їх вживання пов'язано з прагненням адресанта виокремити певну частину повідомлення у відносно самостійну комунікативну одиницю, підкреслюючи її змістову значущість, актуалізуючи й посилюючи її інформативну місткість, експресивну виразність [2, с. 426]. Змінюючи комунікативну настанову парцелят чи приєднуваного компонента, автор намагається керувати сприйняттям реципієнта, сфокусувати його увагу на відокремленому сегменті, актуалізувати й підкреслити семантику останнього, тобто посилює ефективність, впливовість фрази.

Для кращого усвідомлення стилістичної ролі парцеляції та приєднання пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Встановити, до якого типу – актуалізованого чи синтагматичного належать подані фрагменти. Визначити, який з фрагментів є експресивнішим, стилістично маркованим.

1.1. *Ритуальні слова м'яко вдаряються об стіни кінозалу. Байдужі, як краплі нудного дощу. Тужливі, як удари дзвону за вікном («Тренувальний день» – Дзеркало тижня. – 2006. – № 20)*

1.2. *Байдужі, як краплі нудного дощу, і тужливі, як удари дзвону за вікном, ритуальні слова м'яко вдаряються об стіни кінозалу.*

2.1. *Тільки осад чомусь залишився. І запитання. До самого Ісаєнка, зокрема. Які ми, власне кажучи, йому й поставили. Замість обіцяної комісії, слід гадати («Мі к вам, професор, и вот по какому делу...» – Дзеркало тижня. – 2015. – № 2)*

2.2. *Залишився лише осад і запитання до Ісаєнка, які ми йому й поставили, замість обіцяної комісії.*

**Вправа 2.** Визначити роль парцельованих і приєднаних елементів у поданих синтаксичних конструкціях.

*Це був, без перебільшення, дивний рік. Принаймні для жителів нашої країни. Які примусили дивуватися весь світ («Час дивуватися. Час дивувати» – Дзеркало тижня. – 2013. – № 49) Електорат може лідерові "Народного фронту" вірити. А от народу варто було б задуматися, хто ми після цього. І про дзвін згадати, що давно дзвонить. Надривається («Зона відчуження. І зрадництва» – Дзеркало тижня. – 2014. – № 33).*

**Вправа 3.** Із сучасних газет дібрати фрагменти, що містять парцеляцію чи приєднання, визначивши їхнє функціональне навантаження.

Експресивність парцеляції та приєднання, їхня здатність фокусувати увагу реципієнта зумовлюють активне функціонування цих прийомів у «сильних», «маркованих» позиціях тексту, зокрема в заголовку, основна функція якого – імперативна, яку витлумачуємо як спонукання до ознайомлення зі змістом подальших компонентів газетного тексту (підзаголовком, лід-абзацом, основним текстом). Імперативна функція заголовка актуалізується тоді, коли повна й адекватна інтерпретація його змісту неможлива одразу після первинного сприйняття, а потребує звернення до інших текстових компонентів. Входячи до структури газетного заголовку, парцеляція та приєднання (відзначимо, що перша порівняно з другою вживається активніше в заголовках газетного тексту) є стимулом для звернення



до інших газетних компонентів. В основі ж цього стимулу – бажання реципієнта встановити причини, що зумовили відокремлення заголовкового компонента. Проілюструємо означене вище. «Перший. Завдяки хитрості» (День. – 2004. – № 216). Виокремлення прийменниково-іменникового сполучення *завдяки хитрості* зі складу основного повідомлення надає йому особливої змістової значущості, акцентує на ньому увагу реципієнта, викликає інтерес до з'ясування авторської інтенції щодо такого відокремлення. Це зумовлює звернення до основного тексту. З нього реципієнт дізнається, що основну увагу статті зосереджено на розкритті того, завдяки чому було відкрито Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, а саме на розповіді про хитрість його засновника. *Хитрість* є базовим концептом тексту, ядром його змісту й несе на собі оновне функціональне навантаження. Це зумовлює акцентуацію змісту лексеми *хитрість*, що репрезентує зазначений концепт, завдяки виділенню її зі складу основного повідомлення. Отже, основний текст бере участь в інтерпретації авторської інтенції щодо парцеляції семантико-синтаксичної структури заголовка й допомагає розкрити його цілісний зміст.

Під час роботи над усвідомленням ролі парцеляції та приєднання в структурі газетних заголовків у нагоді можуть стати такі вправи.

**Вправа 1.** Поясніть роль парцелятів у заголовках газетних текстів.

«Українки рідше виходять заміж. За іноземців» (День. – 2004. – № 196), «Медицинський туризм. Зроблено в Індії» (Дзеркало тижня. – 2004. – № 45), «Неактуальне. Про любов» (Дзеркало тижня. – 2004. – № 47).

**Вправа 2.** Прочитайте текст газетної статті. Як пов'язана синтаксична структура заголовка з темою та ідеєю тексту?

«Солдати, які завжди під прицілом. Теле- і фотокамер» (Голос України. – 2007. – 23.02), «Янукович не прем'єр. Для Тимошенко» (Вечірній Київ. – 2006. – № 161), «Гол у свої ворота. Рідко, але забивають» (Урядовий кур'єр. – 2007. – 22.02)

**Вправа 3.** Прочитайте текст газетної статті. Доберіть до неї заголовки, у структурі якого був би вжитий парцелят.

Досить часто парцелят і приєднаний компонент репрезентують авторську оцінку факту чи події, що описуються. Тобто вони є своєрідним мета текстовим елементом (рефлексивом).

Для ознайомлення з функціонуванням парцелят чи приєднаного компонента в ролі рефлексивного пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Встановіть роль парцеляції та приєднання в наведених конструкціях.

*Але саме тому я й не хотів знати її наперед. І, напевно, даремно* («Пародія» – Дзеркало тижня. – 2005. – № 40), *Хоча Ю.В. говорила без папірця, а В.А. заготовили цілу промову. Від якої він час від часу відволікався. Що, вочевидь, не пішло на користь* («Дорога, яка не веде до майдану» – Дзеркало тижня. – 2005. – № 46)

**Вправа 2.** Перетворіть синтагматичні висловлювання на парцельовані конструкції чи приєднання так, щоб парцелят чи приєднаний компонент виступав в ролі рефлексива.

Часто парцеляція і приєднання функціонують разом з іншими стилістичними засобами (лексичними повторами, стилістичними фігурами), посилюючи таким чином стилістичний ефект висловлювання. Крім того,



парцеляцію активно використовують для створення мовної гри з використанням багатозначних слів, омонімів, паронімів, антонімів, фразеологічних зворотів.

Для роботи над формуванням уявлення про функціонування парцеляції та приєднання у різних випадках стилістичної конвергенції пропонуємо такі вправи.

**Вправа 1.** Встановіть, з яким стилістичним прийомом або засобом функціонує парцеляція в наведених висловлюваннях. З'ясуйте стилістичне навантаження такого поєднання.

*Гадаю, ніхто не проти, аби політичний рік, який котиться до заходу, виявився передмовою до літопису прийдешніх перемог. Безкровних перемог. Спільних перемог («Час дивуватися. Час дивувати» – Дзеркало тижня. – 2013. – № 49) Українському суспільству необхідна зовсім інша держава. Держава сучасна, здатна до осмислених, раціональних дій, послідовних і ефективних («Камо грядеши?» – Дзеркало тижня. – 2013. – № 49).*

Зробимо висновки. Одними з найпоширеніших засобів експресивного синтаксису в сучасному українському газетному тексті є парцеляція та приєднання. Ці засоби є схожими за такими ознаками: в їх основі – тенденція мови до аналітизму, що виявлено в членуванні цілого повідомлення на два окремих інтонаційно завершених компоненти; тяжіння відокремленого компонента до базового; стилістичне навантаження відокремленого компонента, що фокусує увагу реципієнта на своєму змісті, актуалізує його й підкреслює семантичне значення в тексті. Разом з тим ототожнювати ці поняття неможна. Основна відмінність між парцеляцією та приєднанням в тому, що для парцеляції характерні взаємо-зворотні зв'язки між основним і парцельованим компонентами (обидва є синсемантичними), для приєднання характерні лише лівосторонні зв'язки (приєднуваний компонент є синсемантичним, а базовий – автосемантичним). Крім того, приєднуваний компонент містить факультативну інформацію, опущення якої не перешкоджає цілісному й адекватному розумінню семантики тексту; натомість парцельований компонент є значущим, його опущення призводить до змістової неповноти тексту та перешкоджає цілісному й адекватному розумінню його семантики. У газетному тексті функціонування парцеляції та приєднання обумовлено інтенсивним впливом ознак усного розмовного стилю, зокрема дискретності останнього, що в усному мовленні репрезентовано паузами та перепадами тону, а в писемному мовленні – парцеляцією та приєднанням. Парцеляція та приєднання активно функціонують як в основному тексті газетної статті, так і в «сильних», «маркованих» його позиціях (заголовку, підзаголовку, лід-абзаци). Під час роботи з інофонами над специфікою функціонування парцеляції та приєднання в сучасному українському газетному тексті можна використовувати різноманітні вправи, вибір яких зумовлений творчими здібностями викладача та студентів, рівнем мовної підготовки останніх. Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вдосконаленні методики роботи над формуванням у інофонів уявлень про функціонування в сучасному українському газетному тексті засобів експресивного синтаксису, взагалі, і парцеляції та приєднання, зокрема; укладанні мінімумів засобів експресивного синтаксису, що найактивніше функціонують у сучасному українському



газетному тексті та зі специфікою яких мають бути ознайомлені інофони, розробці курсів зі стилістики сучасного українського газетно-публіцистичного тексту та укладанні навчальних і навчально-методичних посібників зі стилістики сучасного українського газетно-публіцистичного тексту для іноземців, що вивчають українську мову.

*Список використаних джерел:*

1. Веселовская Т. М. Парцелляция в синтаксисе газетно-публицистического текста / Т. М. Веселовская // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 1. – С. 34–47.
2. Загнітко А. П. Теоретична граматики української мови: Синтаксис: Монографія. / Загнітко А. П.– Донецьк : ДонНУ, 2001. – 662 .



УДК811.161.809

## ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО КОМЕНТАРЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІТЕРАТУРИ В ІНШОМОВНІЙ АУДИТОРІЇ (ПОЧАТКОВИЙ ЕТАП НАВЧАННЯ)

Анжела Буднік

*У статті розглянуто особливості роботи з лінгвокраїнознавчим коментарем на заняттях з літератури, запропоновано типологію лінгвокраїнознавчого коментаря, обґрунтовано доцільність необхідності фонових знань для сприйняття художніх текстів, на прикладах укладено прийоми роботи з різними видами культурологічної інформації, запропоновано методи і прийоми, що полегшують сприймання культурологічно насиченої лексики під час опрацювання творів.*

*Ключові слова: студенти-інофони, лінгвокраїнознавчий коментар, художній твір, фонові знання, початковий етап навчання.*

У методиці викладання іноземних мов та української як іноземної визнаною є ідея невід'ємного вивчення мови, її історії, релігії, соціокультурних традицій, особливостей національного світобачення народом-носієм мови і культури країни, де навчається інофон. Проблема взаємодії мови та культури розглядається у межах таких дисциплін, як: антропологічна лінгвістика і етнолінгвістика (В. І. Кононенко, Ю. М. Караулов, Б. О. Серебренников, Н. В. Уфимцева), соціолінгвістика (Ю. Є. Прохоров), психолінгвістика (Д. Б. Гудков, В. І. Карасик), лінгвокультурологія (Л. В. Бублейник, В. В. Жайворонок, Л. Т. Масенко, Л. М. Мурзін) і лінгвокраїнознавство (Є. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Ю. Є. Прохоров, Г. Д. Томахін), лінгводидактика (Г. В. Онкович, В. Ф. Дороз, О. В. Палка, С. О. Пілішек, Г. В. Савицька). При вивченні української мови як іноземної інофони зустрічаються з низкою малозрозумілих фактів, що належать не до лексики, граматики, фонетики або стилістики, а, швидше, до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. А отже, лінгвокраїнознавчий аспект у лінгводидактиці – це поєднання мовленнєвих явищ з відомостями національної культури.

Одними з перших у вітчизняному мовознавстві термін «лінгвокраїнознавство» використали у 1971 році Є. М. Верещагін і В. Г. Костомаров у брошурі «Лингвистическая проблема страноведения в преподавании русского языка иностранцам». Лінгвокраїнознавство – розділ науки про мову, що, з одного боку, скеровано на вивчення мови, а з іншого, дає певні відомості про країну мови, що вивчається. У процесі навчання української мови як іноземної в цьому аспекті елементи країнознавства поєднуються з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення інофонів з новою для них дійсністю. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і



формування здатності розуміти ментальність носіїв української мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими [1, с. 171].

Лінгвокраїнознавство у викладанні української мови як іноземної має на меті забезпечити міжкультурне спілкування та взаємопорозуміння. Натомість, завдання викладача літератури на початковому етапі полягає у тому, щоб формувати комунікативну компетенцію інофонів на матеріалі українського фольклору, творів як української, так і російської класичної літератури, найкращих здобутків зарубіжної літератури тощо, а також дати уявлення про традиції, спосіб життя, особливості світобачення народу, мову якого вони вивчають.

Необхідність спеціального виділення і вивчення лексичних одиниць, в яких найяскравіше виявляється своєрідність і специфіка національної культури, особливо гостро відчувається при читанні творів художньої літератури, де якнайкращим прийомом роботи з текстом можна окреслити використання лінгвокраїнознавчого коментаря в чому і вбачаємо актуальність дослідження. Метою статті є обґрунтувати доцільність використання лінгвокраїнознавчого коментарю на заняттях з літератури в аудиторії інофонів на початковому етапі навчання із залученням кращих зразків української та зарубіжної літератури.

Завдяки вивченню фольклору і художніх творів широко відомих авторів іноземний студент отримує можливість познайомитися з новою національною культурою, зі звичаями, характером, менталітетом українського народу. Головну мету такого навчання вбачаємо у формуванні лінгвокраїнознавчої компетенції та забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприйняття мови співрозмовника і розуміння оригінальних творів.

Як уже зазначалося у наших розвідках, розуміння іноземцем художнього тексту, розрахованого на носія мови – результат не тільки знання словотворчих механізмів, граматичних явищ і синтаксичних зв'язків, а й результат знання про історію та суспільне життя країни, про побутові та соціальні відносини людей тощо. Мета лінгвокраїнознавчої роботи з художніми текстами полягає в подоланні труднощів сприйняття інофонами специфічних явищ, характерних для української дійсності. Брак фонових знань у іноземних студентів часто унеможливує розуміння логіки слів і дій літературних героїв, зробити правильний висновок про характери і взаємини персонажів. Отже, велике значення для полегшення процесу сприйняття належить фоновим знанням як позатекстовим поняттям. Вивчення тексту як феномена культури завдячує таким текстовим властивостям, як категорії інтертекстуальності, вторинної мовної особистості тощо. Ці категорії репрезентують динамічність, взаємозв'язок з іншими текстами як по вертикалі (історичний, тимчасовий зв'язок), так і по горизонталі (співіснування текстів у взаємозв'язку з єдиним соціокультурним простором).

Формування зазначених знань відбувається на базі реальних текстів, що є джерелом культурологічної інформації. Істотним для вивчення мови як



іноземної є твердження Л. В. Щерби: «текст не існує поза його творенням і сприйняттям» [2, с. 16], адже сучасна лінгвістика тексту, що враховує психолінгвістичні аспекти творення і сприйняття твору, розглядає його як «продукт, породжений мовною особистістю і адресований мовній особистості», доходить висновку, що «текст мертвий без акту пізнання» [5, с 55]. А отже, для адекватного розуміння студентами-інофонами розбіжних реалій необхідним є використання коментаря (у нашому випадку лінгвокраїнознавчого).

Так, при вивченні творчості М. Лермонтова інофони знайомляться з сюжетом роману «Герой нашого часу». Нерідко ставлять питання, чому Печорін допомагав вкрасти коня, як зміг Азамат зважитися викрасти сестру, і чому Казбич вбив Белу – дівчину, яка йому подобалася. Тут необхідним буде культурологічний коментар: коротка розповідь про сімейні стосунки горців і становище жінки, про звичай кровної помсти у народів Кавказу. Під час опанування теми «Малі фольклорні жанри» інофони знайомляться з поняттям «прислів'я» та «приказка». Пояснюючи паремію «Не один пуд солі з'їв», викладач звертає увагу на культурологічну інформацію про те, що з повагою ставилися наші предки до солі. В одному з давніх рукописів читаємо: є люди, які не шанують золота, але немає людини, яка б не потребувала солі. Нема долі без солі – так казали у народі [4, с. 118]. Далі студентам-інофонам пояснюється, що сіль з давніх-давен виступала мірилом дружби, доброго ставлення один до одного, знайомства. Я з ним не один пуд солі з'їв – кажуть про людину, з якою прожили довгий час і добре її вивчили. Отже, коментування фонового значення паремії нема долі без солі та з'їсти не один пуд солі є прикладом поетапного розподілу відомостей та ілюструє широкі можливості лінгвокраїнознавчих довідок [4, с. 118]. У прислів'ях та приказках відбивається національний характер та етична система цінностей українського народу.

Вивчаючи українські та російські народні казки, інофони не тільки вдосконалюють знання з української мови, а й отримують країнознавчі і культурологічні відомості. Казки дають іноземцям уявлення про українців та росіян, їхні звичаї і традиції, про моральні цінності і норми поведінки у повсякденному житті, відіграючи, таким чином, освітню і виховну роль. Незважаючи на невеликий обсяг текстів, казки утруднюють сприймання тексту іноземцями, оскільки вони практично не адаптовані. Крім мовних труднощів – фразеологізмів, паремій, слів зі зменшувально-пестливими суфіксами, зворотного порядку слів у реченні, в казках присутній великий шар лексики, яка потребує лінгвокраїнознавчого коментаря: це застарілі слова і поняття, реалії сільського побуту та інше. У фольклорних та авторських літературних творах слід приділяти увагу словами, що вимагають особливого вживання, а саме: братику, сестриця, кумушка, куме тощо.

Неабиякий інтерес викликають у інофонів на цьому етапі навчання завдання на порівняльне країнознавство – переклад прислів'їв і приказок з рідної мови на українську, компаративне вивчення казок українською мовою і мовою інофонів, визначають їхню мораль, висловлюють думку про причини подібності та відмінності фольклорних сюжетів різних народів.

Отже, лінгвокраїнознавчий коментар дає можливість викладачеві формувати у інофонів адекватне сприйняття реалій, сюжету та ідеї художнього



твору. Щоб зробити країнознавчу інформацію художнього твору надбанням іноземного студента, викладачеві під час підготовчої роботи над текстом потрібно виявити те, що приховано від їхнього спостереження, визначити ступінь значущості запропонованої інформації для студентів, продумати найбільш ефективний спосіб презентації цих відомостей. При роботі над літературним твором особлива увага приділяється словами, що описують національні реалії, при поясненні безеквівалентної лексики часто необхідна зорова наочність, через те, що слово, яке позначає інокультурну національно-специфічну реалію, не викликає ніяких асоціацій у свідомості людини, яка ніколи не бачила відповідного об'єкта: хату, кобзу, козака, рушник, лицаря, трубадура тощо. Як приклад зорової наочності пропонуємо демонструвати сувеніри, малюнки, ілюстрації, фотографії, репродукції картин, відеофрагменти, діафільми, презентації, а також реальні предмети побуту.

Нагадаємо, що вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення доцільно проводити на основі аналізу її функціонування ще і тому, що «текст як об'єкт лінгвістичного дослідження..., саме у складі культури набуває своєї повної остаточної визначеності: тільки знаючи культуру, в яку вміщується цей текст, ми маємо можливість усвідомити його найбільш глибокі смислові шари» [3, с. 169].

Таким чином, метою навчального коментування художнього твору в іноземній аудиторії є формування в інофонів фонових знань, необхідних для повноцінної рецепції твору і для його обговорення. Для досягнення цієї мети необхідним є складання коментаря з урахуванням країнознавчої цінності матеріалу, сконцентрованого у творі. М. Шахматова і Сім Єн Бо розробили і запропонували типи лінгвокраїнознавчих коментарів для фонові лексики. Це – описові коментарі (коментар – розширення лексичного значення за рахунок використання відомостей зі словника; коментар – розширення лексичного фону за рахунок власного мовного і побутового досвіду; коментар – історична довідка; коментар – словотворча модель) і описово-визначальні коментарі (власне – визначальний коментар; етимологічний коментар; словотворчий коментар; контекстуальний коментар; коментар відсилання; історичний коментар; розширений країнознавчий коментар [6].

З перерахованих типів коментарів особливого інтересу для нашого дослідження набувають: коментар – розширення лексичного значення за рахунок використання відомостей зі словника; власне – визначальний і етимологічний коментарі.

Лінгвокраїнознавчий коментар є частиною комплексного, куди входить історичний, культурологічний, мовностилістичний і літературознавчий аналіз художнього твору, який здійснюється до, під час і після читання. В передтекстових та післятекстових завданнях знімаються лінгвокраїнознавчі, лексико-граматичні, мовностилістичні і структурно-смислові труднощі. А отже, лінгвокраїнознавчий коментар спрямований на пояснення позамовних явищ, на тлумачення слів з національно-культурною семантикою (одиниць адміністративного поділу, назв одягу, взуття, видів транспорту, звань, грошових одиниць, мір ваги, страв, напоїв), які неможливо пояснити шляхом синонімічних замінів.





Наприклад, при підготовці до вивчення повісті О. С. Пушкіна «Панночка-селянка», доцільно спочатку визначити лексику, яку потрібно прокоментувати і дібрати оптимальний спосіб семантизації незнайомих лексем та презентацію нових відомостей. Необхідно виділити ситуації, при яких у інофонів можуть виникнути питання типу: Чим відрізнялося маєток від садиби? Значення поняття «гвардія», де служив Берестов-старший? У якому роді військ мріє служити Берестов-молодший, «відпустивши вуса на всяк випадок»? Що це за грошова одиниця «полтина» тощо. А отже, коментар, цитати слід підготувати заздалегідь. Пояснюючи слова, що позначають національно-специфічні реалії, такі як сюртук, чекмень, сарафан, постолі, дрожки, гусар, губернія необхідно використати наочність.

Таким чином, твори художньої літератури є важливим засобом накопичення і віддзеркалення інформації про дійсність: містять відомості географічного, культурного, економічного, політичного характеру про країну мови, що вивчається. А отже, художня література становить безперечний інтерес для лінгвокраїнознавства, з вивченням творів художньої літератури відбувається поступове, глибоке і плідне збагнення традиції національної культури в різних її проявах, що, у свою чергу, активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості інофонів.

У перспективі, на нашу думку, важливо розглянути шляхи реалізації лінгвокраїнознавчого підходу до навчання літератури на підготовчому етапі з залученням інтерактивно-комунікативних технологій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Буднік А. О. Теоретичні засади сприймання художнього твору студентами-інофонами : лінгвокраїнознавчий аспект / А. О. Буднік // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : Зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 169-175.
2. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина // – М. : Рус. яз., 1987. – 143 с.
3. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – текст – культура : коллект. Монография. – Екатеринбург, 1994. – С. 160-169.
4. Сокаль М. А. Про можливості реалізації лінгводидактичного потенціалу прислів'їв та приказок на уроках мови в початковій школі / М. Сокаль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : Зб. наук. праць. – Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2010. – Вип. 33. – С. 114-120.
5. Томахин Г. Д. От страноведения к фоновым знаниям носителей языка и национально-культурной семантике языковых единиц в их языковом сознании / Г. Д. Томахин // Русский язык за рубежом. 1995. № 1. С. 54-58.
6. Шахматова М. А., Сим Ен Бо. Типология лингвострановедческих комментариев / М. А. Шахманова, Сим Ен Бо // Вестник СПбГУ. – Санкт-Петербург. 1996, – Серия 2. – Вып.1. – С. 48-54.



УДК 371.2(430)

## СТРУКТУРА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В «ЙЕНА-ПЛАН» ШКОЛІ П. ПЕТЕРСЕНА

Ольга Штик

*У статті висвітлено особливості структури організації навчального процесу в «Йена-план» школі німецького педагога-реформатора П. Петерсена. Розглянуто розподіл дітей за базовими групами, які були створені замість традиційних класів та особливості навчального процесу в них. Визначений підхід П. Петерсена в організації нової моделі навчально-виховного закладу «Йена-план», який припускав усунення диктатури вчителів і надання учням більше свободи в навчальному і виховному процесі. Відображено внутрішнє життя в «Йена-план» школі, що базується на тісній взаємодії та співпраці педагогів і батьків.*

*Ключові слова:* «Йена-план» школа, базова група, «штам-група», шкільна громада.

Кінець XIX - початок XX ст. відзначені вступом Німеччини в таку стадію суспільно-економічних відносин, яка зажадала наукового і технічного переозброєння виробництва і удосконалення соціальних інститутів. Школа у цей період на всіх її щаблях не відповідала вимогам науково-технічного прогресу. Потреба в оновленні школи і педагогічної науки ставала все більш актуальною, тож перегляд педагогічних установок, перебудова освіти у Німеччині перетворилась в одну з найважливіших педагогічних проблем.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що питання реорганізації школи і навчально-виховного процесу знайшло своє відображення у діяльності відомих педагогів-реформаторів таких, як Г. Кершенштайнер, Г. Гаудіг, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штайнер, Д. Дьюї та ін.

Метою статті є обґрунтування структури організації навчального процесу в «Йена - план» школі П. Петерсена.

Поряд з класичними освітніми навчальними закладами, які не могли задовольнити потреби у набутті освіти широких кіл буржуазії та інших верств населення, почали з'являтися школи нового типу. Ідея створення такої «нової школи», яка б була покликана виховувати гармонійно розвинену особистість не залишала і видатного педагога-реформатора П. Петерсена.

Аналіз літературних джерел засвідчує [8, с.39], що навесні 1924 р. під керівництвом П. Петерсена була офіційно відкрита нова модель школи. Цей новий експериментальний навчально-виховний заклад, де вчителями спочатку працювали студенти і аспіранти професора педагогіки П. Петерсена, перетворився в «нову школу», в якій процес навчання і виховання був зосереджений на всебічному і вільному розвитку особистості учнів та на їхньому самовизначенні. Особлива увага зосереджувалася на глибокому розумінні природи дитини, її бажань, інтересів і можливостей.



Теорія «нового виховання» П. Петерсена змінило акценти навчального процесу і організацію шкільної справи, було виключено будь-який тиск, що пригнічував особистість учня та обмежував його життєдіяльність вузькими регламентованими рамками. В центрі уваги педагог-реформатор поставив учня, який сприймався як індивідуум, на чю своєрідність і особливість треба було зважати.

На основі праць дослідників педагогічної спадщини П. Петерсена [6, с.70] можемо стверджувати, що в серпні 1927 р. педагог-реформатор бере участь у IV Міжнародному конгресі з питань «нового» виховання (New Education Fellowship) в м. Локарно (Швейцарія), на якому він представив свою доповідь під назвою «Університетська школа в м. Йена, як перша вільна, загальна і народна школа», в зміст якої П. Петерсен поклав основні ідеї і методи навчання і виховання в його експериментальній школі при Йенському університеті. Реформаторську концепцію, яку П. Петерсен представив педагогічній громадськості, організатори конгресу з Великобританії дали назву «Малий Йена-план» («Der kleine Jenaplan»). Нова педагогічна концепція П. Петерсена відразу викликала велику зацікавленість і привернула увагу багатьох педагогів, а також стала предметом жвавого обговорювання у різних європейських країнах.

Аналізуючи наукові праці П. Петерсена та його послідовників [7; 4] з'ясовано, що особливістю організації навчального процесу в «Йена-план» школі були гетерогенні базові групи або так звані «штам-групи», які педагог-реформатор створив замість традиційних класів. У структурі організації навчального процесу в «Йена-план» школі П. Петерсен виділяв наступні вікові групи:

- **перша група - молодша** (die Untergruppe), об'єднує школярів віком від 6 до 8 років впродовж 1-3 років навчання.
- **друга група - середня** (die Mittelgruppe), в якій навчаються учні віком від 9 до 11 років впродовж 4-6 років навчання.
- **третья група - старша** (die Obergruppe), об'єднує учнів віком від 12 до 13 років впродовж 7-8 років навчання.
- **четверта група - молодіжна** (die Jugendlichengruppe), об'єднує школярів віком від 14 до 16 років впродовж 9-10 років навчання.

Як стверджував П. Петерсен, розподіл школярів за групами в школі «Йена-план» є психологічним аспектом, який впливає на розвиток, виховання та на сумісність учнів під час їх перебування в одній групі впродовж 3 років навчання [4, с.19].

З точки зору нової педагогічної психології, фізична і духовна зрілість учня є вирішальним показником, за яким його відносили до певної вікової «штам-групи». Такий розподіл по групам мав певні переваги як з боку педагогіки так і дидактики [7, с.52].

Опрацювавши літературні джерела [4; 3; 9] з'ясовано, що навчальний процес у «штам-групах» організований таким чином, що впродовж 3 років навчання в одній групі кожен школяр має можливість виступити в ролі «учня», «помічника» та «наставника». Через зміни своїх позицій в групі, учні розвивали свій потенціал, вчилися самотійно працювати, надавати допомогу молодшим в



групі або наставляти старших. П. Петерсен акцентував на тому, що в першу чергу увага повинна бути направлена на розвиток самої дитини, а не на розвиток учня [4, с.20].

Дослідник педагогічної спадщини А. Боес зауважує, що діти яких об'єднує одна «штам-група» мають різні рівні знань та інтересів, тож обов'язком такої групи є сприяння усім потребам учнів, за якими вони могли б отримувати знання від інших і знаходити нові інтереси для себе [3, с.11].

Вітчизняна дослідниця педагогіки П. Петерсена, О. Б. Мартинович в структурі «Йена-план» школи, окрім базової «штам-групи», виділяє: спільну робочу групу, створену самостійно трьома або чотирма учнями, функція якої найбільше виражена в навчальній роботі та під час роботи над проектом, рівневу групу, в якій об'єднані учні з однаковим успіхом в конкретній сфері навчання. Кожна дитина в цій групі може у власному темпі опанувати навчальний матеріал, який подається відповідно до рівня її розвитку. Група вільного вибору, де кожен учень вибирає для певного періоду часу діяльність, якою він цікавиться та група одного столу, в якій учні відрізняються активністю та «рухомістю»: їхня кількість, склад, а також ролі організаторів та виконавців змінюються у відповідності до виду занять. Рухомість груп одного столу П.Петерсен пояснює зміною взаємних симпатій, прихильностей та інтересів у процесі дорослішання та розвитку учнів [2, с.70-71].

Слід зауважити, що за кожною базовою групою було закріплене конкретне приміщення, яке служило місцем для виконання особливих завдань, для накопичення внутрішніх сил та енергії, які необхідні були для самостійної та ініціативної роботи і навчання кожного учня. Видатний педагог критикував «класні кімнати» з виставленими в ній партами в ряд та суворим порядком, тож у нових приміщеннях дітям дозволялось вільно переставляти меблі як їм зручно, прикрашати кімнату власними малюнками і виробами. За словами П. Петерсена, виключно таке приміщення було «засобом, де можна отримати моральну і соціальну освіту», воно повинно сприйматися як власна кімната дитини, де можна отримати цікавий досвід під час процесу навчання [9, с.304-305].

Особливу увагу видатний педагог-реформатор приділяв вільній активності школярів, їхній самостійності та ініціативності, тому в кожній навчальній групі діяв закон, за яким учні на власному досвіді знайомилися з поняттям свободи та її обмеженнями. Закон проголошував: «У шкільному приміщенні повинно відбуватися лише те, що відповідає загальним побажанням та прагненням, що одночасно надає школі порядку, моральності та краси спільної праці та спільного проживання». Тож з першого дня навчання в «Йена-план» школі учні знайомляться з правилами хорошої поведінки, етикетом, відповідними формами спілкування та визначають свої обов'язки в групі [7, с.58-64].

П. Петерсен надавав великого значення взаємодії та духовної близькості учнів перших і останніх років навчання в «Йена-план» школі. На основі опрацьованого матеріалу [2; 7; 1] з'ясовано, що вчений впровадив в практику шкільного життя «опікунів» - діти старших груп, які мали піклуватися про кожного нового учня, який прийшов у молодшу групу. Учні, які виконували



роль «опікунів» не обиралися вчителями, піклування про молодших дітей робилося на вільній основі, тим самим показуючи гуманні відносини між старшими і молодшими учнями. Завданням кожного «опікуна» полягало в ознайомленні нових учнів із законами життя колективу групи і школи, а також в наданні допомоги в складних періодах, які виникали під час навчання. П. Петерсен наголошував, що своєрідний патронаж був неоцінимою допомогою у виховному процесі [7, с.75-76].

Вивчення особливостей організації роботи «Йена-план» школи, дозволило з'ясувати, що після трирічного перебування у «штам-групі» кожен учень переходив до наступної базової групи. П. Петерсен наголошував, що при переведенні учня в іншу групу важливим був не тільки рівень інтелекту дитини, а й стан її «загальної зрілості» та самореалізації в новій групі. Той учень, якого відбирають, зберігає за собою право перейти в іншу групу або відмовитись від переходу протягом наступного року, таким чином П. Петерсен вбачає в цьому здатність дитини до власної самооцінки [7, с.53].

Розробляючи концепцію «Йена-план» П. Петерсен прагнув, щоб його начальньо-виховний заклад був на сам перед єдиною шкільною громадою. Вчений наголошував, що шкільна освіта повинна мати об'єднувальний характер, а спільна робота всіх учасників повинна ґрунтуватися на рівноправності та на цілковитій свободі. Тож тісна взаємодія та співпраця педагогів і батьків було однією із головних задач в «Йена-план» школі. Батьки активно брали участь в процесі виховання і навчання дітей в «новій школі», допомагали з організацією різних виховних і навчальних заходів, були партнерами і друзями вчителів і школи.

Науковець був переконаний, що таким чином світ дитини зберігає свою єдність, зв'язок дитини зі своєю сім'єю не втрачається, а навпаки сімейні відносини зміцнюються, збагачуються досвідом спілкування та допомагають в соціалізації кожної особистості. П. Петерсен підкреслював, що у вихованні дітей, на сам перед, повинна бути зацікавлена сім'я, тож і його навчально-виховний заклад можна назвати «школою сімейного типу» [5, с.97-99].

Аналіз літературних джерел свідчить [7; 5], що реформаторський проект П. Петерсена «Йена-план» був не тільки «школою життя», а й на сам перед виховним будинком, який містить в собі найкращі традиції сімейного виховання, традиції гуманного соціокультурного навколишнього середовища, яке оточувало учнів. Педагог-реформатор вважав, що учні отримують знання завдяки чуттєвим сприйняттям і вивченню навколишнього світу, які розвивають їх самовідчуття себе як особистості і формують емоційно-вольову сферу. В цьому, він вбачав шлях реалізації розумових і творчих можливостей учнів.

Нова дидактична концепція П. Петерсена включала в себе структурне розроблення навчального матеріалу відповідно до принципів природо-та культури відповідності; використання нових методів, форм і засобів навчання, які стимулювали пізнавальну діяльність учнів і на яких ми детальніше зупинимось в наступному розділі; впровадження в групах діалогів та індивідуальної роботи; використання комплексного навчання, що базується на знанні про світ і предметної інтеграції.



Реформаторський підхід П. Петерсена до організації нової моделі навчально-виховного закладу «Йена-план» припускав не тільки ліквідацію одностороннього інтелектуалізму, а й усунення диктатури вчителів і жорсткого управління навчальним процесом. Учні мали більш широкі повноваження щодо самоуправління в деяких шкільних питаннях, було надано більше свободи в навчальному і виховному процесі та можливості обміну ідеями, думками і поглядами.

Тож, концепція П. Петерсена була включена в низку відомих педагогічних експериментів, яка мала яскраво виражений соціально-педагогічний характер та була серйозною альтернативою старої школи в цілому, і пануючій в ній системі виховання і навчання. Наші подальші дослідження спрямовані на висвітлення особливостей форм, методів і принципів навчання, що покладені в основу «Йена-план» концепції.

#### *Список використаних джерел:*

1. Дичківська І. М. *Йена-план-школа Петера Петерсена. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Дичківська Ілона Миколаївна.* – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. *Мартинович О. Б. Педагогічні засади навчального процесу в школах німецькомовних країн за ідеями педагогіки Петера Петерсена: дис. канд. пед. наук. : 13.00.01 / Мартинович Олександра Богданівна.* – Тернопіль, 2010. – 278 с.
3. *Boes Ad. Jahrgangsübergreifende Lerngruppen – Paradigma für eine Schule der Zukunft / Ad Boes // Kinderleben. Zeitschrift für Jenaplan-Pädagogik.* – 2005. – Н. 22. – S. 4–12.
4. *Dietrich Theo. Peter Petersen: Leben und Werk / Theo Dietrich.* – Frankfurt : Atlantik-Verlag Paul List, 1958. – 79 S.
5. *Dietrich Theo. Die Pädagogik Peter Petersens: der Jena-Plan: Beispiel einer humanen Schule / von Theo Dietrich.* – 6., verb. und erw. Aufl. – Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 1995. – 214 S.
6. *Klassen Theodor Friedrich. Jenaplan. Reformpädagogik in Jena / Theodor Friedrich Klassen.* – Jena : Ernst Schmutzer (Hg.), 1991. – 320 S.
7. *Petersen Peter. Der kleine Jeneplan / Peter Petersen.* – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2001. – 137 S.
8. *Retter Hein. Die Universitätsschule Jena. Zufluchtsort für bedrohte Kinder im Nationalsozialismus / Retter Hein.* – Verlag: Städtische Museen Jena, 2010. – 272 S.
9. *Skiera Ehrenhard. Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung / Ehrenhard Skiera.* – München : Oldenbourg Verlag, 2010. – 514 S.



УДК 124+37.013.73

## GLÜCK ALS PÄDAGOGISCHE KATEGORIE: ANSÄTZE DER AUSLÄNDISCHEN UND UKRAINISCHEN WISSENSCHAFTLER ZUR INTERPRETATION DES WESENS DES BEGRIFFS

Viktorija Niesner

*In der modernen pädagogischen Wissenschaft ist die Frage der Erziehung einer glücklichen Persönlichkeit eine der aktuellsten. Im Rahmen dieser Grundidee wird die Untersuchung durchgeführt, mit deren einigen Ergebnissen der Artikel bekannt macht. Die Autorin öffnet die Existenz des Problems des Glücks als pädagogischer Kategorie, sie sondert dabei die Rolle des maßgebenden Lehrers als Schlüsselperson bei der Suche nach den Wegen seiner Lösung ab und bestimmt die wichtigsten Definitionen, die im Einklang und in der Bedeutung dem bestimmten Begriff ähnlich sind.*

*У сучасній педагогічній науці проблема виховання щасливої особистості є однією з актуальних. У руслі цієї фундаментальної ідеї проведено дослідження, з деякими результатами якого знайомить стаття. Аналізуючи підходи зарубіжних та українських вчених до трактування сутності досліджуваного поняття, автор розкриває наявність проблеми щастя як педагогічної категорії, виділяючи роль авторитетного вчителя – ключової постаті у пошуку шляхів її розв'язання, визначає найважливіші дефініції понять цієї проблеми.*

*Ключові слова: щастя, щастя як педагогічна категорія, педагогічне щастя, щастя учителя, дитяче щастя, щаслива дитина, щасливий учитель.*

Die moderne Entwicklungsstufe der Pädagogik lässt den Begriff "Glück als pädagogische Kategorie" den besonders bedeutenden und grundlegenden Begriffen zurechnen. Das Hauptziel der Erziehung unter heutigen Bedingungen ist eine glückliche, erfolgreiche Persönlichkeit, die selbständig Entscheidungen treffen und die moralische Verantwortung für ihre eigenen Handlungen der Gesellschaft gegenüber übernehmen kann.

Eine ähnliche Meinung war vom Professor der Universität Straßburg T. Ziegler geäußert, der noch in 90er Jahren des 19. Jahrhunderts die philosophische und pädagogische Sicht des Erziehungszwecks formulierte. Seiner Meinung nach sollte ein glücklicher Mensch als Ergebnis der Erziehung sein, denn das Glück ist das höchste Gut, und jeder hat das Recht auf ein menschenwürdiges Leben. Ein wichtiger Weg zur Lösung solcher Aufgabe ist eine humanitäre Aktivität des Lehrers. "Humanitäre Erziehung, allseitige Erziehung des Menschen, mit dem Ziel aus ihm einen ganzen Menschen zu machen, das alles nennen wir den Zweck und die höchste Aufgabe der Erziehung", - betonte der Wissenschaftler [14, S.29].

Bei der Bildung eines glücklichen Menschen sind alle wichtigen gesellschaftlichen Institutionen von großer Bedeutung, aber die entscheidende Rolle gehört der Familie und der Schule.



Die Verantwortung für das Glück des Kindes tragen in erster Linie die Eltern und die Lehrer. Es ist wichtig, dass die Eltern glückliche Menschen sind, die imstande sind, das Glück zu empfinden und die Kinder glücklich zu machen. Die gute Familie ist eine Atmosphäre der weisen Liebe und Freundschaft im Familienkreis, der Gemeinsamkeit der geistigen Interessen, der Arbeit und der Freizeit.

Bei der Anpassung an die Bedingungen der modernen gesellschaftlichen Entwicklung realisiert die Familie ihre Funktionen, insbesondere die Bildungsfunktion, noch nicht ganz. Unter diesen Umständen steigt sehr die Rolle des Pädagogen der Schule, der Schlüsselperson in der Erziehung einer selbständigen glücklichen Persönlichkeit.

Gerade der Lehrer, zusammen mit den Eltern, soll das lebensbejahende kreative Schulleben durch die Kommunikation mit den Freunden, der Natur, die täglichen Entdeckungen von etwas Neuem, die Empfindung des Erfolgs in einer bestimmten Tätigkeitsart, und im allgemeinen, durch die Empfindung des Glücks von der Kommunikation mit dem Lehrer und den Eltern, das Bewusstsein ihrer Notwendigkeit für die Umstehenden schaffen.

Der Lehrer kann mit seinem Leben zufrieden sein, wenn seine Tätigkeit für die Menschen nützlich ist und der Gesellschaft glückliche Menschen gibt.

Die Analyse der tatsächlichen Schulpraxis zeigt jedoch, dass in den allgemeinbildenden Schulen einige Lehrer arbeiten, die keine natürliche Neigung zur Erziehung haben, und das schafft die Atmosphäre der Unzufriedenheit, Entfremdung zwischen den Schülern und ihren Lehrern. Die Tätigkeit solcher Pädagogen wird nur auf die Übertragung einer bestimmten Kenntnismenge (ohne Beibringung der Wertorientierungen und Erziehung der Gefühle) gerichtet. Alles Obengenannte zeugt über das Vorhandensein des Problems des Glücks als pädagogischer Kategorie und die Notwendigkeit der Suche seiner Lösungswege.

Die Behandlung dieser Kategorie wird dadurch kompliziert, dass widerspruchsvolle und sogar gegensätzliche Ansichten und übermäßige Subjektivität in Schätzungen und Bewertungen über das Wesen des Glücks seine Bestimmung in der Ebene des Daseins und in der kategorischen Ebene problematisch machen. Vielleicht deswegen fehlt überhaupt das Problem des Glücks in vielen Untersuchungen, die den Fragen der pädagogischen Ethik gewidmet sind.

Es gibt eine breite Palette von Untersuchungen, die mit dem Erlernen des Problems des menschlichen Glücks verbunden sind, aber die meisten von ihnen sind ethischer Richtung.

Die Analyse der philosophischen, psychologisch-pädagogischen Literatur hat gezeigt, dass einige Aspekte der Lösung des genannten Problems in den Untersuchungen der heutigen ausländischen und ukrainischen Wissenschaftler beachtet werden. Die systematischen Untersuchungen, die dem Problem des Glücks als pädagogischer Kategorie gewidmet sind, wurden nicht gefunden. Gleichzeitig ist die Entwicklung dieser wichtigen Frage für die Pädagogik und kreative Anwendung der nationalen Erfahrungen unter Bedingungen der Bildungsmodernisierung von großer Bedeutung.

Im angebotenen Artikel werden zunächst die Wechselbeziehungen der philosophischen und pädagogischen Kategorie des Glücks gezeigt und das Wesen





des Begriffs "Glück als pädagogische Kategorie" geöffnet und begründet.

Große Denker der Vergangenheit versuchten, die Frage zu beantworten: wie man leben muss, um sich glücklich zu fühlen und die anderen glücklich machen zu können? Das Problem des Glücks ist noch heute aktuell, es wird in der Philosophie, Kunst und Pädagogik auf verschiedene Weise gelöst. Im Wörterbuch von W. Dal wird der Begriff "Glück" ausgedeutet als:

- Verhängnis, Teilnahme, Schicksal;
- Zufall, gewünschte Überraschung, Gelingen, Erfolg in der Sache nicht aus Berechnung;
- Wohlfahrt, Wohlstand, irdische Glückseligkeit, gewünschtes Leben ohne Kummer, Trauer, Aufregung; Ruhe und Zufriedenheit; überhaupt alles gewünschte, alles, was beruhigt und den Menschen seinen Überzeugungen, Vorlieben und Bedürfnissen gemäß befriedigt (1, S.620-621).

Etwas anders wird der Begriff des Glücks im Großen Bedeutungswörterbuch der ukrainischen Sprache ausgelegt:

1. Der Zustand der vollen Lebenszufriedenheit, das Gefühl tiefer Zufriedenheit und grenzenloser Freude, die jemand erlebt // Die externe Äußerung dieses Gefühls // Die Freude an der Kommunikation mit einer Bezugsperson, einem Geliebten, usw. // Über den, der Freude jemandem bringt, heißes Gefühl der Sympathie, Liebe hervorruft // Das, was das Gefühl der höchsten Lebenszufriedenheit hervorruft, was Freude jemandem macht.

2. Leistung, Erfolg, Glück // jemand hat Glück. Glück haben: glücklich sein, sich glücklich fühlen. Sein Glück versuchen - etwas zu tun versuchen, gerechnet auf Erfolg.

3. Schicksal, Glück, Wohlstand, glückliches Leben [ 15, S. 760].

Die Wörterbücher interpretieren also das Glück hauptsächlich als Schicksal, Glück, Wohlstand, Zufriedenheit, Reichtum. Im Alltag wird es durch ein vielseitiges Prisma der persönlichen Erlebnisse des Menschen begriffen, d.h. unter dem Glück werden sein kurzzeitiger Geisteszustand, Zufriedenheit, Freude an "dem Lächeln des Schicksals" und anderen Umständen verstanden. Aber in diesem Fall ist die moralische Bedeutung dieser Definition nicht ersichtlich.

Die Geschichte der Philosophie gibt uns keine einzige allgemein bestimmte Definition von Glück. Die Suche nach der empirischen Bestimmung des Begriffs hatte keinen Erfolg, weil jeder Mensch seine semantische Belastung auf seine Art und Weise versteht. Verschiedene philosophische Tendenzen wurden in der theoretischen Lösung des Problems betrachtet. In den ethischen Studien der Antike, des Mittelalters, der Zeiten der Renaissance und der Aufklärung wurden Hunderte Definitionen von Glück angeboten, eine Vielzahl von theoretischen Ansichten und Konzepten aufgestellt, die den Menschen meist als ein Wesen betrachteten, dessen Hauptziel die Erreichung des Glücks war. Aber keine von ihnen wurde in der Philosophie befestigt und wurde nicht allgemeingültig. Die Frage des Glücks hat den breiten Niederschlag in der Folklore, in Aphorismen und Äußerungen vieler berühmter Schriftsteller, Aufklärer, Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens gefunden. Es war der Gegenstand der speziellen wissenschaftlichen Untersuchungen, der Versuch, bestimmte Gesetzmäßigkeiten herauszufinden, klare Richtlinien dieses komplizierten ethischen Problems zu formulieren.



Jedem Wissenschaftszweig sind seine eigenen Kategorien kennzeichnend. Der Begriff "Glück" gehört zu den ethischen Kategorien – Grundbegriffen der Ethik, die die wichtigsten Seiten der Moral abspiegeln und den theoretischen Apparat der philosophischen Wissenschaft bilden. Die Kategorien der Ethik sind auch die Begriffe von Gut und Böse, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Ehre und Würde, Pflicht und Verantwortung, Glück usw. Der Unterschied der Kategorie Glück zu den anderen Kategorien der Ethik besteht darin, dass die Kategorie Glück den Sinn des menschlichen Lebens ausdrückt, der durch das Niveau des moralischen Bewusstseins bestimmt ist, das vom Menschen unter bestimmten öffentlichen und historischen Bedingungen erreicht wird. Dieser Begriff enthält in sich die effektive Zeit der menschlichen Streben. Die Kategorie "Glück" ist eine der führenden in der Ethik. Die wissenschaftliche Definition des Wesens dieses Begriffs und seines Inhalts stellen ein ziemlich kompliziertes philosophisches Problem dar.

Die Analyse der Ergebnisse der modernen ethischen Untersuchungen ließ uns unter vielen Definitionen einige auswählen, die, unserer Meinung nach, kurz sind und gleichzeitig methodologisch und inhaltlich mit dem angegebenen Problem verbunden sind: "das Glück ist ein Zustand der höchsten inneren Zufriedenheit des Menschen mit den Bedingungen seiner Existenz, der Vollständigkeit und Sinnhaftigkeit des Lebens, der Realisierung seiner menschlichen Bestimmung" [12, S. 68]; "das Glück ist das Erlebnis der Fülle der Existenz, das mit der Selbstverwirklichung verbunden ist" [8, S. 375]; "das Glück ist ein Gefühl, eine bewusste und integrierte positive Beziehung des Subjektes zu seiner moralischen Tätigkeit auf Grund eigenen Verständnisses des Lebenssinnes, der als optimistische Stimmung, Zufriedenheit mit der Fülle seiner Existenz, die Realisierung der Ziele überlebt wird" [16, S. 166]. Die angebotenen Definitionen können als ein relativ stabiler Orientierungspunkt im Verständnis und in der Besinnung des Problems dienen. Es ist doch egal, welche theoretischen Modelle dieser Definition mit bestimmten Bestandteilen, die eine gewünschte Harmonie des Glücks bilden, angeboten werden, werden sie auf der Grundlage – positiver Beurteilung seines Lebens vom Menschen im Allgemeinen synthetisiert.

Das Wesen des Glücks beschränkt sich nicht nur auf seinen moralischen Inhalt, darum gehört dieser Begriff nicht nur zu den ethischen Kategorien. Da das Gefühl des Glücks menschliche Aktivität und seine Selbstbestätigung wesentlich beeinflusst, so kann man ihn zu den pädagogischen Kategorien heranziehen.

Pädagogik hat ein bestimmtes System von breitesten führenden Begriffen, die wissenschaftliche Verallgemeinerungen ausdrücken und Kategorien genannt werden. Zu den pädagogischen Kategorien rechnen die Wissenschaftler zu: Lernen, Erziehung, Ausbildung, Selbsterziehung, Umerziehung, Entwicklung, Sozialisierung, Bildung und andere. In keinem der pädagogischen Lehrbücher haben wir den wissenschaftlichen Begriff des Glücks als pädagogischer Kategorie gefunden. Es ist zu bemerken, dass "Glück" eines der allgemeinsten Begriffe der Pädagogik ist. Das richtige Verständnis, die Interpretationsweise des Wesens des Glücks beeinflussen wesentlich die Erkenntnis der pädagogischen Gesetzmäßigkeiten, die Bestimmung anderer Kategorien der Pädagogik und alle pädagogischen Konzepte, da diese Kategorie von grundlegender Bedeutung ist. Der Lehrer muss ständig die Begriffe "Glück", "Kinderglück", "pädagogisches Glück" anwenden.



Um die Kinder glücklich machen zu können, müssen Sie wissen, was das Glück für den Lehrer wirklich ist, und wahrscheinlich selber glücklich sein. In der Geschichte der Pädagogik gab es viele Ereignisse und Fakten, wann falsche Vorstellungen über das Glück, die Unterschätzung der objektiven Faktoren zu unerwünschten Konsequenzen in der Erziehung der Jugend führten. Deshalb ist die Klärung des Inhalts der Kategorie des Glücks in der Pädagogik eine sehr wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe.

Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts bleibt in der westlichen und vor allem amerikanischen Wissenschaft das Problem des Glücks ständig der Gegenstand sowohl spezieller wissenschaftlicher Studien, als auch sozial-psychologischer, empirischer Untersuchungen mit der Betonung auf Psychodiagnostik und Glücksmessung. Als pädagogische Kategorie "Glück" wurde in der globalen Bildungspraxis kaum berücksichtigt. Am Anfang des 21. Jahrhunderts tritt eine Reihe von Arbeiten empirischen Charakters [2,3,5,6,8,13] auf, die vor sich ein Ziel setzen: die Eltern und die Lehrer glücklich, erfolgreich sein zu lernen und mit den Kindern die Freude der Existenz, die Erkenntnis der Welt zu teilen, ihnen ihre Kreativitätspotentiale aufbewahren und entwickeln zu helfen, ihr Leben glücklich und vollwertig zu machen. Betrachten wir kurz einige Meinungen der Praxislehrer.

Das Buch von Steven Harrison "Das glückliche Kind" ist gewidmet, wie man mit Hilfe von Bildung und Erziehung die Kinder glücklich machen kann. Der Pädagoge behauptete, dass sich die Frage nach einem glücklichen Kind in die Frage nach einem glücklichen Erwachsenen verwandelt. Was den Lehrer betrifft, so S. Harrison, soll er aufhören, einen Aufpasser zu sein, und soll streben, einen neuen Lehrer zu werden, weil gerade "ein neuer Lehrer, ein glücklicher Lehrer – das ist der, wer kann und weiß, wer liebt das, was er macht, und der anhand vom eigenen Beispiel lehrt. Eben dies wollen die Lehrer des modernen Bildungssystems: die Freiheit, sich selbst zu lernen, die Verantwortung, ihren eigenen Weg zu wählen, die Möglichkeit, die Schüler zu erziehen, die zu ihnen kommen, der Freude an der Entdeckung folgend. Ein glücklicher Lehrer und ein glückliches Kind sind die Hauptglieder des Bildungssystems", betonte S. Harrison [13, S. 182]. Diese Aussage des englischen Praxislehrers steht im Einklang mit der Meinung der Forscher A. Krupenin und I. Krochina: "Ein guter Lehrer ist ein glücklicher Lehrer. Ein glücklicher Lehrer ist ein Prinz. Die Hauptaufgabe eines Lehrers ist es, selbst ein Prinz zu werden und die Voraussetzungen zu schaffen, die die Bewegung seinen Schülern auf den Weg zu den Prinzen ermöglichen" [7, S. 214].

Adam J. Jackson zeigt in seinen praktischen Hilfsbüchern "Zehn Geheimnisse des Reichtums", "Zehn Geheimnisse des Glücks", was dem Menschen hilft, reich und eigenständig zu werden, und akzentuiert die Aufmerksamkeit darauf, dass der Erfolg und das mit ihm verbundene Glück in erster Linie die Gesamtheit vieler Bemühungen sind. Zum Beispiel, das 10. Geheimnis des Glücks ist: "Glaube ist die Grundlage des wahren Glücks. Ohne Glauben kann kein dauerhaftes Glück sein", - fasste der Autor zusammen [3, S. 157].

Die Originalarbeiten der Praxispädagogen von Kathryn Kvols "Erziehungsfreude", "Wie ein Kind ohne Strafe erziehen", von John Keith und Nancy Fisher "Die Kraft des Verstandes für die Kinder" rüsten die Eltern und die Lehrer mit praktischen Empfehlungen aus, die den Kindern helfen, das Selbstwertgefühl zu



entwickeln, den richtigen Weg zum Glück zu finden und zu aktiven Mitgliedern der Gesellschaft zu werden.

Der Hauptgedanke der Arbeit von N. Prawdina "Mein Kind ist ein zukünftiger Millionär" besteht darin, dass jedes Kind ein riesiges Potenzial von Anlagen und Fähigkeiten beherrscht, unbegrenzte Möglichkeiten hat. Die Aufgabe des Lehrers und der Eltern ist, den Kindern helfen, sie zu realisieren, an ihre Kräfte zu glauben. Nach der Meinung der Autorin ist dies möglich unter der Bedingung, wenn die Eltern und der Lehrer an sich selbst arbeiten, sich selbst entwickeln und vervollkommen, um sich glücklich zu fühlen, und imstande sind, den Kindern zu helfen.

Verschiedene Ansichten der Autoren vereinigt ein gemeinsamer Gedanke: in einer gesunden Umwelt fühlt sich das Kind glücklich leicht und natürlich, gleichzeitig ist es mit Konflikten und Druck umgeben, aber es passt sich schnell an solche Umstände an; in anderen Worten, die Frage nach dem Glück des Kindes betrifft eine solche Welt, in der das Kind lebt, - die Welt der glücklichen Erwachsenen - Lehrer und Eltern.

Die Analyse der psychologisch-pädagogischen Literatur hat gezeigt, dass in den Ansichten der modernen Wissenschaftler die Tendenz der Unterschätzung der Kategorie des Glücks zu vermerken ist.

Die Hauptthese der Arbeit von L. Smolska "Das Glück des Kindes als psychologisch- pädagogisches Problem" ist: das Glück ist eine psychologische Erscheinung, "der reizvollste psychische Zustand" [10, S. 12], der eine ambivalente Natur hat. Die Autorin vergleicht das Glück mit der geistigen Vervollkommnung und betrachtet folgende Vermutung: die Persönlichkeit erlebt das Glück, wenn ihre wichtigsten Bedürfnisse befriedigt werden: in der Sicherheit, als wessen Garant die Familie und der Lehrer handeln; in der Liebe - als Schlüsselpersonen treten wieder die Eltern und der maßgebende Lehrer auf; im Schaffen, für das die leidenschaftliche Orientierung und die spielerische Spontaneität gekennzeichnet sind. Die Forscherin betont, es ist jedoch wichtig, dass die kreative Begabung nicht zum Gegenstand von pädagogischen Ambitionen wurde, und das kann zum Verschwinden der spielerischen Spontaneität und beim Kind zum Verschwinden des Vergnügens vom Unterricht führen.

Die Autorin vermutet, dass eine glücklicher Erwachsene derjenige wird, der als Kind die Möglichkeit hatte, sich in eigenen Wünschen und spielerischer Freiheit zu orientieren. Gerade dieser Faktor, so betont die Psychologin, trägt zur Entwicklung des sensiblen Selbstbewusstseins bei. Die Last der Unfreiheit, ihrer Meinung nach, ruft Angst, Unsicherheit, Ängstlichkeit, die für viele Kindergärten typisch sind, hervor; die Kinder, die keinen Kindergarten besuchen, haben ein hohes Niveau der Gesamtentwicklung, passen sich leicht an, sind ausgewogen und selbständig. Durch die Analyse ihrer eigenen Untersuchungen, sowie interessanter und lehrreicher Erfahrungen der deutschen Psychologen und Pädagogen zeigt die Forscherin, wie die Atmosphäre der Freiheit und des Schaffens, der Kommunikation mit einem glücklichen Lehrer, die Kinderenergie erneuert, die der Entwicklung einer glücklichen Persönlichkeit dient.

Unter Berufung auf Pädagogik bestimmt L. Smolska die Hauptaufgaben der Schule, die sie in Form der rhetorischen Fragen stellt: "Wie wird das sensible



Selbstbewusstsein bei den Schülern unterstützt und entwickelt? Gibt es für sie eine Individualisierung des Lernens, der Freizeit, der Bildung der Situation der Wahlfreiheit? Wird in Bildungseinrichtungen überhaupt das Ziel gesetzt, die Bedingungen für die glückliche Entwicklung der Kinder nach verschiedenen individuellen Szenarien zu schaffen?" [10, S. 14].

Das Problem des Glücks als das Ziel der Erziehung ist eines der wichtigsten Aspekte der humanistischen Weltanschauung des Lehrers. Die Bestimmung des Zwecks der Erziehung ist nicht nur ein pädagogisches, sondern auch ein weltanschauliches Problem. In einer demokratischen Gesellschaft sollte das Ziel der Erziehung ein glücklicher Mensch sein.

In den Untersuchungen des Problems des Glücks werden also philosophische, psychologische, künstlerische, soziale und pädagogische Aspekte verflochten. Zur gleichen Zeit hängt die Lösung des obengenannten Problems von einer klaren Abgrenzung und Definition der wissenschaftlichen Begriffe ab. Die Besinnung des Problems fördert auch seine verbale Gestaltung, auf dessen Grundlage sich die Suchaktivitäten entwickeln, und das Glück wird als eine Kategorie der Pädagogik qualifiziert. In der Abbildung 1 wird die vorhandene Beziehung zwischen den philosophischen und pädagogischen Kategorien des Glücks dargestellt. Die festgestellte Wechselbeziehung förderte das Bewusstsein der untersuchten Kategorie unter dem Gesichtswinkel der Philosophie des Glücks, der Bestimmung von Bestandteilen des pädagogischen Glücks und von Ergebnissen der erfolgreichen Tätigkeit des Lehrers.

Ein glücklicher Lehrer und ein glückliches Kind als eine engste Einheit realisieren ihre Lebenstätigkeit nach dem Prinzip: ich bin notwendig, ich will, ich kann.

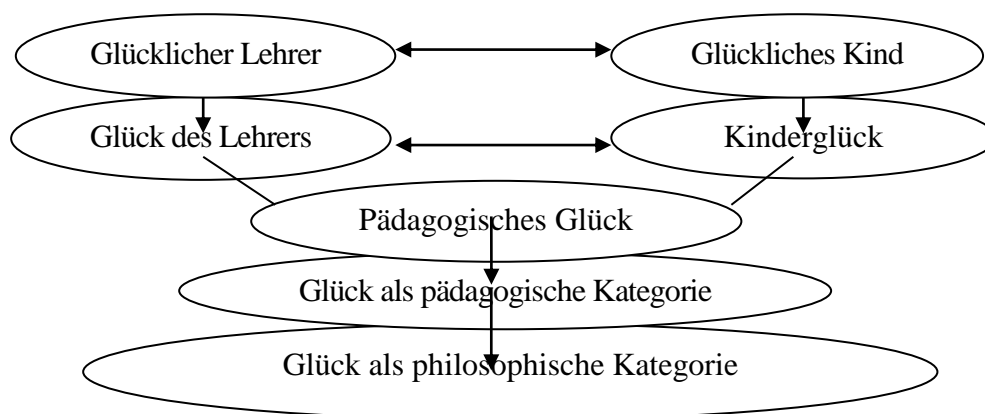


Abbildung. 1. Die Wechselbeziehung der philosophischen und pädagogischen Kategorien des Glücks

Die pädagogische Kategorie des Glücks ist eine Art der ethischen Kategorie, ihr Wesen ist pädagogisches Glück, das aus zwei Komponenten besteht – dem Glück des Lehrers und dem Glück des Kindes. Das Erlebnis vom Lehrer und Schüler der Fülle der Lebensfreude von gegenseitiger Kommunikation macht ein glückliches Kind und einen glücklichen Lehrer.

Um das Wesen der Definition "Glück als pädagogische Kategorie" zu



verstehen, ist es wichtig, folgende Schlüsselbegriffe, die im Gleichklang und in der Bedeutung nah sind, zu trennen:

1. Pädagogisches Glück ist eine organische Einheit des Kinderglücks und des Glücks des Lehrers, in deren Grundlage gegenseitige Liebe, gegenseitige Achtung und gegenseitiges Vertrauen liegen;

2. Kinderglück ist ein natürlicher psychologischer Zustand der Empfindung und des Erlebnisses vom Kind der Fülle der Lebensfreude von der Kommunikation mit Erwachsenen und Schülern und das Bewusstsein seines Wachstums, des Lebensinhalts und des Lebenssinnes;

3. Glücklicher Lehrer ist eine Art von Geisteszustand des Lehrers, ein komplizierter Komplex seiner Erlebnisse, die mit seinem Bewusstsein der Fülle des kreativen Lebens von der Kommunikation mit den Kindern und der Verwirklichung seiner wesenhaften Bestimmung - das Kind glücklich machen, verbunden sind;

4. Glückliches Kind ist eine sozial aktive Persönlichkeit, die gute Bedingungen für die Entwicklung und Kreativität hat, mit weiser Liebe der Erwachsenen, der Achtung der Freunde, der Kommunikation mit ihnen umgeben wird, und sich ihre Notwendigkeit für die Menschen, die nah stehen, fühlt;

5. Glücklicher Lehrer ist eine lebensbejahende und tolerante, intellektuelle und geistig entwickelte Persönlichkeit, die eine natürliche Neigung zum Lehrerberuf hat, die Kinder liebt und ihre Rechte und Wünsche achtet. Ein solcher Lehrer wendet unter keinen Umständen Strafe und Zwang an; das ist eine körperlich gesunde Persönlichkeit, erfolgreich in ihrem persönlichen Leben, die in Liebe zu den Kindern und in der Kommunikation mit ihnen und allen, die sie umgeben, ein besonderes Verständnis des Lebenssinns und der Bestimmung des Menschen - die Kinder glücklich zu erziehen, erhält.

Die Analyse der bekannten Definitionen von Glück ließ also Schlussfolgerungen machen, dass sich die Definition von Glück als pädagogische Kategorie auf historisch-philosophischen, psychologischen und pädagogischen Kenntnissen von diesem Begriff stützt, und die Analyse gab die Möglichkeit, eigene Ansicht über das Probleme zu formulieren. Bevor eine Definitionen zu bieten, bestimmen wir ihre wichtigsten Bestandteile mit Hilfe des Großen Bedeutungswörterbuches der modernen ukrainischen Sprache. "Kategorie ist ein logischer Grundbegriff, der die allgemeinsten gesetzmäßigen Zusammenhänge und Beziehungen, die in Wirklichkeit existieren, widerspiegelt" (4, S. 420). "Der Begriff ist einer der Denkformen, das Ergebnis der Verallgemeinerung der wesentlichen Eigenschaften des Objektes der Wirklichkeit" (4, S. 863). "Das Wesen ist hauptsächlich, grundsätzlich, wesentlich für jemanden, etwas, Wesen, Sinn, Inhalt" (4, S.1218). Unserer Meinung nach ist das Glück als pädagogische Kategorie ein allgemeiner Begriff der Pädagogik, dessen Wesen pädagogisches Glück (die Kombination des Kinderglücks und des Lehrer Glücks, die auf gegenseitiger Liebe, Respekt und Vertrauen beruht) und die Wege seiner Erreichung sind.

Zum Zweck der tiefen Besinnung und des Verständnisses der pädagogischen Kategorie des Glücks ist notwendig ihre Untersuchung in historischer Hinsicht, und diesem werden nächste Untersuchungen gewidmet.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass wir in diesem Artikel versuchten, das Wesen des Begriffs „Glück als pädagogische Kategorie“ zu erschließen. Die



Hauptidee der Forschung ist der Gedanke daran, dass der Zweck der Erziehung in einer demokratischen Gesellschaft ein glücklicher Mensch sein soll. Die im Artikel dargelegten Materialien helfen, das Wesen einer der wichtigsten Kategorien in Pädagogik, ihre Beziehung mit anderen pädagogischen Gesetzmäßigkeiten und Kategorien tiefer zu verstehen.

#### Literatur:

1. Даль В. Счастье / Даль В. И. // Толковый словарь живого великорусского языка : современное написание : в 4 т. Т. 4: Р-Я. – М. : АСТ «Астрель», 2003. – С. 620–621.
2. Джексон А. Десять секретов богатства: современная притча о мудрости и богатстве, которая изменит нашу жизнь / Адам Дж. Джексон ; пер. с англ. – М. : Издательский дом «София», 2006. – 159 с.
3. Джексон А. Десять секретов счастья: современная притча о мудрости и счастье, которая изменит нашу жизнь / Адам Дж. Джексон ; пер. с англ. – К. : «София», 2004. – 160 с.
4. Категорія // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Г. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – С. 420.
5. Кволс К. Радость воспитания. Как воспитать детей без наказания / К. Кволс ; пер. [Ю. Н. Кузнецов]. – СПб. : ИД «Весь», 2003. – 288 с.
6. Кехо Д. Сила разума для детей / Джон Кехо, Ненси Фишер ; пер. с англ. П. А. Самсонов. – 3-е изд. – Минск : Попурри, 2006. – 176 с.
7. Крупенин А. Л. Эффективный учитель / А. Л. Крупенин, И. М. Крохина // Практическая психология для педагогов. – Ростов на Дону : Феникс, 1995. – С. 211–214.
8. Мовчан В. С. Етика : навч. посіб. рек. МОН України / В. С. Мовчан. – 3-є вид., вип. і доп. – К. : Знання, 2007. – 483 с.
9. Поняття // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Г. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – С. 863.
10. Смольська Л. М. Щастя дитини як психолого-педагогічна проблема / Л. М. Смольська // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №11 (79). – С. 12-14
11. Сутність // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. гол. ред. В. Г. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – С. 1218.
12. Тофтул М. Г. Етика : навч. посібник / М. Г. Тофтул. – К. : Академія, 2005. – 414 с.
13. Харрисон С. Счастливый ребенок / Стивен Харрисон. – М. : Издательский дом «София», 2005. – 189 с.
14. Циглерь Т. Очерк общей педагогики / Т. Циглерь ; пер. с нем. – СПб., 1903. – 185 с.
15. Щастя // Великий тлумачний словник української мови / упор. Т. В. Ковальова; худ.-оформ. Б. П. Бублик. – Х. : Фоліо, 2005. – С. 760.
16. Этика : учебное пособие / В. А. Лозовая, О. А. Стаевская, Н. Б. Цепко [и др.] ; ред. В. А. Лозовой. – Х. : Право, 2008. – 248 с.



## ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

УДК 796(07)(4)

### НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ РІВНІ У КРАЇНАХ ЄС

Даріуш Скальські

*Статтю присвячено характеристиці національних стратегій фізкультурної освіти у країнах Європейського Союзу. Внаслідок проведеного аналізу зроблено висновок, що, хоча цілі національних стратегій відрізняються у різних країнах, існує спільне бачення напрямів упровадження змін у країнах ЄС. Згідно з ним, найбільш важливими чинниками покращення фізкультурної освіти в цих країнах вважають: інфраструктуру, шкільний і позашкільний спорт, здоровий спосіб життя, інклюзію, збільшення кількості уроків, збільшення кількості змагань, соціалізацію, професійний розвиток фахівців.*

*Ключові слова: національна стратегія, фізкультурна освіта, нормативне забезпечення, локальні і регіональні ініціативи.*

Починаючи з 90-х років у більшості країн Європи відбулося реформування системи фізичного виховання школярів. Для повнішого усвідомлення цих змін важливим є окреслення нормативного забезпечення шкільної фізкультурної освіти в європейських країнах. Завдяки висвітленню його стану на національному рівні можливим є критичний аналіз модернізаційних тенденцій на сучасному етапі. Важливим є висвітлення особливостей організації й основних підходів до фізкультурної освіти в Європі на тлі головних суспільно-політичних процесів, які визначили її національний характер.

Теоретичним і практичним узагальненням щодо врахування європейського історичного досвіду фізкультурної освіти присвячені напрацювання західноєвропейських дослідників Б. Крама, Е. Бальца, Р. Наула (концепції фізкультурної освіти в Європі), Дж. Пфістера (культурні конфронтації у німецькій фізкультурі, шведській гімнастиці і англійському спорті), американських педагогів П. Шемпа (наукове підґрунтя спортивної педагогіки), Дж. Фернандеса-Бальбоа (критичний постмодернізм у гуманістичному русі у фізкультурній освіті і спорті), російських учених В. Столярова (стан і методологічні основи розроблення нової теорії фізичного виховання), О. Зданевича, В. Ляха, С. Фірсіна (основні підходи до сучасного фізичного виховання). Серед українських праць, у яких висвітлено теорію і практику організації вищої педагогічної освіти в галузі фізичної культури в окремих європейських країнах, є публікації дослідників переважно польської фізкультурної освіти (Н. Долгова, В. Пасічник). Слід зазначити, що немає наукового дослідження нормативно-законодавчого забезпечення фізкультурної





освіти в країнах ЄС з порівняльно-педагогічною метою.

Європейська комісія приділяє значну увагу проблемам фізкультурної освіти і спорту у країнах-членах ЄС починаючи з 2007 р., коли було опубліковано «Доповідь про спорт» (White Paper on Sport) [1], у якій зазначено, що збільшення обов'язкових годин на заняття фізкультурою в школі і активізація позашкільної діяльності в галузі спорту може мати позитивний вплив на покращення здоров'я та молоді у країнах-членах ЄС. Згодом, у 2008 р. було опубліковано «Директиви ЄС щодо видів фізичної активності, які покращують здоров'я» (The EU Guidelines on 'Health Enhancing Physical Activity') [4], у яких з тривогою наголошено на проблемах зі здоров'ям, викликаних недостатньою фізичною активністю, нездоровим стилем життя і ожирінням. На підставі цих документів у 2012 р. було прийнято «Робочий план щодо спорту в Європейському Союзі на 2011 – 2014 рр.» (European Union Work Plan for Sport for 2011-2014 [3]

Цінним матеріалом для узагальнень у порівняння є Звіт про фізкультурну освіту і спорт в Європі (Physical Education and Sport at School in Europe), опублікований у 2013 р.

На основі цих матеріалів можна охарактеризувати нормативно-законодавче забезпечення фізкультурної освіти в країнах-членах Європейського Союзу, що є метою статті.

Як правило, концептуальні підходи до організації будь-якого освітнього сектора викладено в національних стратегіях, які можуть мати вигляд різних документів, виданих на урядовому рівні – стратегій, концепцій або угод. Проаналізувавши наявність таких стратегічних документів у країнах – членах ЄС, ми дійшли висновку, що вони є у 15 з 27 країн (див. табл. 1). У інших державах вони або перебувають в стані розроблення, або фізкультурна освіта функціонує в рідкісних масштабних національних програм і ініціатив.

Таблиця 1

**Наявність національної стратегії фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС [2]**

Австрія	Велика Британія	Бельгія	Болгарія	Данія	Естонія	Ірландія	Іспанія	Італія	Латвія	Литва	Люксембург	Мальта	Нідерланди	Німеччина	Польща	Португалія	Румунія	Словаччина	Словенія	Угорщина	Фінляндія	Франція	Чехія	Хорватія	Швеція

У цьому матеріалі зосередимося на розгляді специфіки національних стратегій фізкультурної освіти, які, залежно від країни, або є окремим документом, або є частиною інших документів більш загального характеру (Див табл. 2).



Таблиця 2

## Національні стратегії фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС [2]

Країна	Назва національної стратегії	Рік
Австрія	Стратегія дитячого здоров'я (Child Health Strategy)	2011
Бельгія (флам.)	Стратегія організації шкільного спорту (The strategy on the organisation of sports at school)	2009
Болгарія	Національна стратегія розвитку фізичної культури і спорту в Республіці Болгарія (National Strategy for Development of Physical Education and Sport in the Republic of Bulgaria)	2012
Великобританія (Англія)	Стратегія молодіжного спорту: формування спортивних звичок для життя (Youth Sport Strategy: Creating a Sporting Habit for Life)	2012
Великобританія (Уельс)	Двадцятирічна стратегія спорту і фізичної активності в Уельсі (Twenty-year strategy for sport and physical activity in Wales)	2005
Іспанія	Комплексний план фізичної активності і спорту (Plan integral para la actividad física y el deporte)	2010
Латвія	Дороговкази політики в галузі спорту і національна програма розвитку спорту (Sports Policy Guidelines and the National Sports Development Programme)	2006
Литва	Стратегія розвитку спорту (Sports Development Strategy)	2011
Мальта	Реформування спорту в напрямі особистісного розвитку, здоров'я і успіху (Re-shaping Sport: Towards Personal Development, Health and Success)	2007
Польща	Стратегія розвитку спорту в Польщі (Sports Development Strategy in Poland)	2007
Португалія	Шкільний спорт (Desporto escolar)	2009
Румунія	Угода між Міністерством освіти, Олімпійським комітетом і Агенцією молоді та спорту (Protocol between the Ministry of Education, the Olympic Committee and the Youth and Sports Agency)	2008
Словаччина	Стратегія розвитку фізичної культури дітей та молоді (The concept of developing physical activities among children and young people)	2011
Словенія	Національна стратегія фізичної культури, спрямованої на покращення здоров'я (National strategy on health-enhancing physical activity)	2007
Хорватія	Стратегія розвитку шкільного спорту в Хорватії (Strategy of Development of School Sports in Croatia)	2009
Чехія	Концепція державної підтримки спорту в Чеській Республіці (The Concept of the State Support of Sports in the Czech Republic)	2011



Європейські стратегії фізкультурної освіти керуються різними підходами до розвитку фізичної культури і спорту. Як правило, вони базуються на попередніх стратегіях або результатах наукових досліджень в галузі фізкультурної освіти і спорту. Іншим джерелом інформації при розроблені національної стратегії є консультування із зацікавленими особами, організаціями і експертами.

Проаналізуємо більш докладно зміст вищевказаних національних стратегій, щоб визначити спільні і відмінні риси національної політики країн-членів ЄС щодо організації і ролі фізкультурної освіти. Зважаючи на специфіку дослідження, зосередимося лише на тих документах або їхніх частинах, які спрямовані на дітей та молодь шкільного віку.

Так, головними цілями «Австрійської стратегії дитячого здоров'я (2011 р.), пов'язаними з фізкультурною освітою і спортом, є формування життєво важливих навичок дітей і підлітків, використання освіти як позитивного чинника, який впливає на здоров'я, а також заохочення молоді до фізичних вправ і набуття ними звички здорового харчування.

Головними напрямками «Бельгійської стратегії організації шкільного спорту» (2009 р.) є: а) інноваційність, планування і розвиток шкільного спорту; б) стимулювання зв'язку між шкільним предметом «фізична культура» і спортивними видами діяльності, з одного боку, і місцевими спортивними ініціативами з метою заохочення довготривалих занять спортом – з іншого; в) організації позашкільних і позакласних спортивних заходів у дошкільній, початковій і середній освіті.

«Національна стратегія розвитку фізичної культури і спорту в Республіці Болгарія» (2012) має на меті збільшити кількість людей, які беруть участь у спортивних заходах на всіх етапах життя, незалежно від їхнього соціального, економічного статусу, гендерної приналежності чи спортивної форми. Щодо шкільної фізкультурної освіти, Стратегія спрямована на підняття рівня свідомості дітей та молоді щодо важливості участі у спортивних заходах, модернізацію навчальних програм та збільшення фінансування фізкультурної освіти на рівні школи.

«Англійська п'ятирічна стратегія молодіжного спорту: формування спортивних звичок для життя» (2012) спрямована на те, щоб Лондонські олімпійські й параолімпійські ігри 2012 р. отримали стале продовження у підвищенні інтересу до занять змагальними видами спорту в школі, посиленні зв'язків між школою і місцевими спортивними клубами. Згідно з цією Стратегією, до чиновників у галузі фізкультурної освіти і спорту висунуто вимогу звертати головну увагу на дітей та молодь шкільного віку, а також забезпечувати заняття спортом як у школі, так і у позашкільних спортивних організаціях.

«Двадцятирічна стратегія спорту і фізичної активності в Уельсі» (2005) зосереджена на здоров'ї нації і фізичній культурі учнів. Вона наголошує на впливові фізкультурної освіти на здоров'я психологічний стан дітей та молоді, а також на важливості спортивних залів і майданчиків. Цілі стратегії також охоплюють підвищення кваліфікації фахівців і волонтерів у галузі



фізичної освіти, а також пошуках інноваційних способів залучення більшої кількості дітей та молоді до занять фізичною культурою і спортом.

Іспанським стратегічним документом національного рівня є «Комплексний план фізичної активності і спорту» (2010). Він має на меті забезпечення загального доступу до якісних занять спортом для усього населення. Іспанський уряд зобов'язаний забезпечувати поширення інформації про фізичну активність, здоров'я, спорт і відпочинок. Цей національний документ визначає чотири основні цілі, одна з яких полягає в тому, щоб популяризувати спорт серед дітей шкільного віку. Згідно з цією стратегією, фізична культура і спорт не тільки є обов'язковим предметом у навчальному плані середньої школи, а й служать основою для імплементації низки масштабних проєктів і ініціатив, пов'язаних і розвитком фізичної освіти.

Основою нормативно-законодавчого забезпечення фізичної освіти в Латвії є «Дороговкази політики в галузі спорту» (2004) і «Національна програма розвитку спорту» (2006). П'ять головних цілей цих урядових документів: 1) дитячий і юнацький спорт; 2) елітний спорт; 3) спорт для всіх; 4) спорт для людей з особливими потребами 5) спортивні приміщення і обладнання. Політика в галузі дитячого і юнацького спорту полягає в тому, щоб забезпечити кожній дитині можливість займатися спортом, визначити відповідальність держави за обов'язкову фізичну освіту, допомогти талановитим юним спортсменам вдосконалювати їхні результати, а також забезпечити дітям і молоді всі ресурси для занять спортом.

Головні завдання «Литовської стратегії розвитку спорту» (2011) пов'язані з фізичною освітою, розв'язуються шляхом збільшення кількості уроків фізичної культури та занять спортом у галузі формальної й неформальної освіти, а також покращення стану спортивних приміщень у навчальних закладах.

Мальтійська національна стратегія під назвою «Реформування спорту в напрямі особистісного розвитку, здоров'я і успіху» (2007 р.) передбачає підтримку програм, які дітям і їхнім батькам дають змогу присвятити більше часу спортивним видам діяльності, розвитку власної фізичної культури і здорового способу життя.

Головним спрямуванням «Стратегії розвитку спорту в Польщі» (2007 р.) є здорові і активні громадяни. Цей урядовий документ містить розділ щодо фізичної освіти дітей та молоді. Розвиток спорту вбачається як через обов'язкову шкільну фізичну освіту, так і через позанавчальну спортивну діяльність.

Португальська стратегія «Шкільний спорт» (2009 р.) є дієвим чинником як підтримки здоров'я, спорту і фізичної культури загалом, так і забезпечення соціальної інтеграції і перешкоджання відсіву зі школи. Крім того, її стратегічні цілі стосуються на розширення спектру можливостей для якісних занять фізичною культурою і спортом у кожній школі.

У Румунії нормативною основою для фізичної освіти є Угода між Міністерством освіти, Олімпійським комітетом і Агенцією молоді та спорту (2008 р.) Головною метою цієї Угоди є покращення здоров'я населення шляхом



залучення учнів і студентів до занять спортом. Рекомендаціями передбачено як мінімум три тижневих години фізкультури в школі, а також збільшення кількості спортивних змагань. Крім того, Угодою передбачено ведення національного реєстру з метою біометричного моніторингу учнів, що дасть змогу виділити тенденції щодо стану здоров'я, притаманні різним поколінням.

У Словаччині метою «Стратегії розвитку фізичної культури дітей та молоді» (2011 р.) є формування позитивного ставлення дітей та молоді до фізичної культури впродовж життя. Крім того, нею передбачено вдосконалення шкільних програм з фізичної культури і збільшення кількості тижневих годин на цей предмет. Цільовою групою стратегії є діти та молодь від 6 до 18 років.

У Словенії «Національна стратегія фізичної культури, спрямованої на покращення здоров'я» (2007 р.) має на меті підтримку різних форм рухової діяльності і фізичних вправ впродовж життя, а також підвищення рівня фізичної культури для покращення здоров'я дітей, особливо тих, які мають спеціальні потреби. Стратегія передбачає активне мотивування дітей та підлітків до поєднання обов'язкових шкільних уроків фізичної культури з позанавчальними заняттями спортом. Вона передбачає присвячення хоча б однієї години щодня фізичній активності. Стратегія також націлює на формування в учнів здорового способу життя і постійний професійний розвиток учителів фізичної культури.

«Стратегія розвитку шкільного спорту в Хорватії» (2009 р.) має на меті забезпечення умов для постійного розвитку шкільного спорту і звертає увагу на подолання проблем, пов'язаних із створенням належної інфраструктури для цього розвитку, підготовкою високопрофесійних учителів і тренерів, організацією спортивних змагань на різних рівнях (шкільному, місцевому, регіональному і національному). Стратегією передбачено модернізацію адміністрування і фінансування програм фізкультурної і спортивної освіти. Крім того, нею спрогнозовано позитивний вплив на соціалізацію дітей, покращення інклюзії дітей з особливими потребами, підвищення їхньої самооцінки у процесі заняття фізкультурою і спортом.

Один із розділів «Концепції державної підтримки спорту в Чеській Республіці» (2011 р.) присвячено шкільній фізкультурній освіті. У інших розділах приділено увагу спорту для всіх, спорту для талановитих учнів, дослідженням у галузі фізкультурної освіти, фінансуванню спорту, будівництву і утриманню приміщень для занять фізкультурою і спортом.

Як бачимо, деякі стратегії зосереджені на розвитку фізичного виховання в школах, інші визначають більш широке поле для реформування, окреслюючи місце і роль школи. Ці стратегії, як правило, не визначають конкретних кроків чи дій, а визначають напрями або сфери, у яких необхідно впроваджувати зміни. Так, з таблиці видно, головними напрямками є такі:

- інфраструктура, що забезпечить можливості для повноцінних занять спортом (спортивні майданчики, футбольні, волейбольні поля, басейни, спортивні зали, бігові доріжки, стадіони тощо);



- здоровий спосіб життя як частина навчальних програм з різних дисциплін шкільного курсу, що дає підстави до сприйняття цього явища з міждисциплінарної точки зору;
- інклюзія, що врахує необхідність створення умов для занять фізичною культурою і спортом для дітей та молоді з особливими потребами на психологічному, фізичному рівні та за рахунок забезпечення доступу й долання бар'єрів;
- соціалізація, у контексті якої заняття фізичною культурою і спортом є засобом входження в суспільство;
- розглядають шкільний і позашкільний спорт, який постає як цілісна система, в якій ці два види фізичної активності є взаємодоповнювальними;
- збільшення кількості уроків фізкультури в школі та надання їм статусу обов'язкових;
- збільшення кількості спортивних змагань шкільного, місцевого, регіонального та національного рівнів, унаслідок чого діти та молодь матимуть мотивацію до оцінювання власних спортивних досягнень порівняно з іншими учасниками спортивних заходів;
- Професійний розвиток фахівців, задіяних у фізичному та спортивному розвитку дітей та молоді шкільного віку, що значною мірою підвищить якість проведення уроків та організації шкільних та позашкільних заходів з фізичної культури та спорту.

Таблиця 3

**Порівняльний аналіз пріоритетів національних стратегій фізкультурної освіти у країнах-членах ЄС**

Країна	Окремий документ	Інфраструктура	Здоровий спосіб життя	Інклюзія	Соціалізація	Шкільний і позашкільний спорт	Збільшення к-ті уроків	Збільшення к-ті змагань	Професійний розвиток фахівців
Австрія									
Бельгія (флам.)									
Болгарія									
Великобританія (Англія)									
Великобританія (Уельс)									
Іспанія									
Латвія									
Литва									



Мальта									
Польща									
Португалія									
Румунія									
Словаччина									
Словенія									
Хорватія									
Чехія									

У деяких країнах (наприклад, у Латвії і Литві) зосереджують увагу на початковій і середній школі в межах більш широкої стратегії фізкультурної освіти, у деяких – на молоді (Велика Британія). Деякі стратегії розроблені суто для галузі фізкультурної освіти та спорту (Наприклад, Болгарія, Іспанія і Хорватія) з широким полем охоплення цільової групи. У низці стратегій наголошено на необхідності надання особливої уваги певним цільовим групам (дітям та молоді з особливими потребами, дівчатам, талановитим спортсменам тощо).

Цілі національних стратегій відрізняються поміж країнами, що зумовлено сукупністю суспільно-політичних, соціально-економічних та культурно-освітніх пріоритетів. Проте, як бачимо з таблиці, існує спільне бачення напрямів упровадження змін у країнах ЄС. Розмістивши їх від найбільш часто означених національними стратегіями 16 країн ЄС до найрідше згаданих, отримуємо таку градацію: інфраструктура (11), шкільний і позашкільний спорт (10), маємо здоровий спосіб життя (9), інклюзія (8), збільшення кількості уроків (8), збільшення кількості змагань (4), соціалізація (3), професійний розвиток фахівців (3).

Отже, на основі викладеного вище можемо дійти висновку, що національні стратегії мають на меті впровадження або адаптацію заходів, спрямованих на підвищення усвідомлення важливості соціальної і освітньої цінності фізичної і спортивної активності населення впродовж життя. У більшості країн це усвідомлення починають формувати у дітей та молоді шкільного віку, створюючи можливості для занять фізичною культурою і спортом.

Реформи, які є результатом впровадження національних стратегій, керуються визначеними в них пріоритетами. Ці реформи можуть бути скеровані на модернізацію навчальних програм з фізкультурної освіти, на підтримку професійного розвитку вчителів фізичної культури, фінансування різних регіональних і локальних ініціатив.

Зазвичай за впровадження реформ відповідають урядові організації національного рівня (наприклад, міністерства освіти або міністерства охорони здоров'я), проте, як правило, вони здійснюються завдяки тісній співпраці різних зацікавлених організацій, наприклад, спортивних асоціацій і федерацій,



олімпійських комітетів, вчителів, учнів, батьків і представників приватного сектора.

Відсутність національної стратегії може бути пояснена кількома причинами:

- органи влади національного рівня вважають, що місцева влада і сама школа знають краще, які заходи слід впроваджувати;
- період дії національної стратегії завершився і нова національна стратегія перебуває на етапі розроблення;
- у країні діють масштабні довготривалі ініціативи стратегічного характеру, які не мають статусу національної стратегії де-юре, але де факто такими є.

#### *Список використаних джерел:*

1. *European Commission White Paper on Sport* <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200708/cmselect/cmcomeds/347/347.pdf>
2. *European Commission/EACEA/Eurydice, 2013. Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.* – [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/150EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/150EN.pdf) Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2013. – 69 p.
3. *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a European Union Work Plan for Sport for 2011-2014 (2011/C 162/01)/ Official Journal of the European Union* [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42011Y0601\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42011Y0601(01)&from=EN)
4. *The EU Guidelines on 'Health Enhancing Physical Activity' (EU Working Group 'Sport & Health', 2008* [http://ec.europa.eu/sport/library/policy\\_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/sport/library/policy_documents/eu-physical-activity-guidelines-2008_en.pdf)





УДК: 378.016:81'243'276.6](4)

## ПРО ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ

Оксана Максименко

*Стаття розкриває підходи до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті, спрямовані на втілення стратегічних завдань Європейського Союзу. Змістова складова впроваджується на основі діяльнісно-орієнтованого, компетентісного, плюрилінгвального та міжкультурного підходів. Вдосконалення іншомовної підготовки здійснюється шляхом організації навчального процесу з базуванням на конструктивістському підході, що дає змогу реалізувати широкий спектр освітніх завдань професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.*

*Ключові слова: підхід, напрям, професійно-орієнтоване навчання іноземних мов, іншомовна освіта, зміст навчання, навчальний процес.*

Зусилля країн європейської спільноти, яка має 28 членів та 24 офіційні робочі мови, спрямовані на розбудову багатомовної конкурентної та динамічної економіки, що ґрунтується на знаннях. Відповідно до стратегічних завдань Європейського Союзу, викладених у чинній програмі співпраці країн-членів «Освіта та підготовка», розрахованої на період до 2020 р., іншомовна підготовка спеціалістів різних рівнів має повсякчас вдосконалюватися. У галузі іншомовної освіти на теренах спільноти і зокрема у напрямі професійно-орієнтованого навчання іноземних мов відбуваються значні трансформації щодо осучаснення змісту, форм, формату і культури взаємодії учасників навчального процесу та реалізації освітньої діяльності. Зрушення у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов стають можливими завдяки впровадженню низки новітніх підходів.

Викладання іноземних мов у європейській іншомовній освіті висвітлено у роботах науковців та дослідників зарубіжжя. Так, особливості втілення комунікативного підходу розглядали Г.М. Віллемз (G.M. Willems), Д. Доллі (D. Dolle), В.Т. Литтлвуд (W.T. Littlewood), Д.К. Річардс (J.C. Richards) та інші. Міжкультурний підхід проаналізований у працях М. Байрама (M. Byram) та М. Флемінга (M. Fleming), К. Крамш (C. Kramsch), К. Різагера (K. Risager), У. Лундген (U. Lundgren) та інших. Предметно-мовний інтегрований підхід до навчання знайшов своє втілення у працях Д. Волфа (D. Wolff), К. Тардеу (C. Tardieu) та М. Долтської (M. Doltisky), Д. Марша (D. Marsh) та інших. Дослідженням підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов займалися В. Кохонен (V. Kohonen), Г. Еглоф (G. Egloff), Е. Фітцпатрік



(A. Fitzpatrick), E. M. Бревстер (E. M. Brewster), А. Луукас (A. Luukas), А. Стівенс (A. Stevens) та інші.

Серед вітчизняних вчених проблематикою підходів до навчання іноземних мов у напрямі опікувалися О. Гарнопольський, О. Першукова, З. Корнєва, У. Кецик, С. Певна, Л. Дудікова, О. Ярмоленко та інші. Однак сукупність до професійно-орієнтованого вивчення іноземних мов не була предметом цільового аналізу.

Мета статті полягає у висвітленні сучасних підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті.

Виходячи з мети нашого дослідження, позначимо ключові терміни, серед яких:

- іншомовна освіта (освітня галузь, яка охоплює навчання і вивчення сучасних іноземних мов у європейському освітньому просторі);

- професійно-орієнтоване навчання іноземних мов (напрямок іншомовної освіти, зорієнтований на формування в індивідуума сукупності компетентностей, що поєднує іншомовні знання, вміння, навички професійного і загального характеру зі здатністю до особистісного зростання, міжкультурної взаємодії, громадянської участі для роботи і життя в умовах багатокультурності). Напрямок охоплює ланки освіти, що передбачають здобуття галузевої спеціалізації, а також йому відведене значне місце на рівнях старшої школи та в освіті дорослих [1, с. 48, 50].

Підхід до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов позначився німецькими вченими Г. Еглофом та Е. Фітцпатріком як пост-комунікативний, що передбачає залучення низки підходів за умови досягнення певного рівня опанування іноземної мови, що дає можливість продовжити її вивчення з урахування перспектив подальшого застосування у практичній діяльності та житті [2, с. 18].

Особливість організації зазначеного напрямку в освітніх системах та втілення за ланками європейських країн ґрунтується на переліку підходів до змісту та реалізації навчального процесу. Так, зміст навчання у напрямі визначається на основі провідних підходів, викладених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти / ЗРМО, до яких віднесено діяльнісно-орієнтований, компетентнісний, плюрилінгвальний та міжкультурний. Діяльнісно-орієнтований підхід позиціонує користувачів мови як членів суспільства, які мають вирішувати завдання у різних сферах діяльності за певних умов та у специфічному оточенні. Оскільки мовленнєві завдання реалізуються шляхом використання різних видів мовленнєвої діяльності, соціальний контекст надає їм певного значення. Цей підхід вимагає переліку здібностей (когнітивних, емоційних, вольових) і якостей індивіда, необхідних для діяльності як соціальних агентів [3, с. 9].

Діяльнісно-орієнтований підхід надає змогу виявити соціальний контекст функціонування індивідуума у сфері галузевої діяльності, конкретизувати мовний матеріал, типи мовленнєвих завдань та, відповідно, виокремити види мовленнєвої діяльності, необхідні для успішної роботи і життя індивідуума, а також визначити необхідний рівень опанування мов. Практичним втіленням діяльнісно-орієнтованого підходу є формування в



індивідуумів, що вивчають іноземну мову, іншомовної комунікативної компетентності.

Компетентісний підхід є наступним у переліку підходів, запропонованих у ЗРМО. Компетентності визначаються як поєднання знань, умінь і характеристик, які надають змогу особі виконувати певні дії [3, с. 9]. Виходячи з позицій всебічного розвитку особистості у вивченні мов, наголошується на взаємозв'язку загальних та іншомовної комунікативної компетентностей. Загальні компетентності не формуються безпосередньо у навчанні іноземної мови, вони характеризують рівень розвитку індивідуума, його спроможність вчитися і тому виокремлені в опануванні іноземної мови [3, с. 9, 11–13, 101–108]. Загальні компетентності є підґрунтям для успішної діяльності у професійному контексті. Іншомовна комунікативна компетентність включає лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний складники, створюючи платформу для здійснення особистісної, навчальної та професійної іншомовної діяльності [3, с. 13–14, 108–130].

Спрямування професійно-орієнтованого навчання іноземних мов на формування сукупності компетентностей є основою здійснення загальноосвітньої та іншомовної підготовки людини до життя і практичної діяльності на головних щаблях освіти, що передбачає опанування знань, формування переліку умінь та навичок, ставлень у ширшому соціальному та вужчому професійному контексті.

Формування першого рівня іншомовної комунікативної компетентності за ЗРМО має завершуватися до початку післяобов'язкової освіти – часу, коли розпочинається впровадження професійно-орієнтованого навчання іноземних мов, і створювати підґрунтя для вдосконалення набутих знань з мов та вивчення інших іноземних мов упродовж життя [3, с. 4–5]. Слід зазначити, що саме за сформованої в особі іншомовної комунікативної компетентності відбувається реалізація потреб у ефективному спілкуванні у широкому просторі соціальних зв'язків, професійній діяльності, поєднання яких є принципово важливим у професійно-орієнтованому навчанні іноземних мов. У ЗРМО зазначається, що завдання курсів пов'язані безпосередньо зі специфічною мовленнєвою діяльністю або з переліком галузевих умінь, що розподіляються відповідно до рівнів освіти [3, с. 168].

Наступним засадничим підходом є плюрилінгвальний. Слід сказати про відмінності у використанні термінів «плюрилінгвізм» та «мультилінгвізм». Так, Рада Європи використовує перший з них для позначення здатності особи послуговуватися кількома мовами, другий – співіснування багатьох мов у певному суспільстві. У документах Європейського Союзу для позначення індивідуального та суспільного мовного розмаїття застосовується термін «мультилінгвізм».

З метою їхнього розмежування ми скористаємося тлумаченням понять Ради Європи. На сучасному етапі відбувається перехід від мультилінгвізму європейської спільноти до плюрилінгвізму кожної особи. Відповідно до плюрилінгвального підходу знання мов та їх подальше опанування особою розглядаються як персональний мовний досвід останньої, в межах якого всі мовні знання та здібності взаємопов'язані і взаємодіють [3, с. 4]. Плюрилінгвальна та плюрикультурна компетентності визначаються у ЗРМО як комплексна



компетентність, що передбачає здатність користуватися мовами для реалізації комунікативних цілей та участі в міжкультурному спілкуванні. У цьому випадку індивід є соціальним агентом, що володіє кількома мовами на різних рівнях і обізнаний з досвідом кількох культур [3, с. 168]. Поширення професійно-орієнтованого навчання іноземних мов передбачає збільшення кількості виучуваних мов, розширення їх переліку для опанування, створення можливостей для постійного їх вдосконалення у європейських освітніх системах в умовах освіти впродовж життя.

Навчання мов за міжкультурним підходом ЗРМО визначається як розвиток цілісної особистості, сприяння її самоусвідомленню через обізнаність з власною культурою та збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами [3, с. 1, 6]. Міжкультурний підхід передбачає виховання в індивідуума толерантності; сприяння порозумінню; налагодження співпраці та забезпечення мобільності не тільки на теренах Європи, а й у світі. Багатомовний і багатокультурний контекст життя і професійної діяльності в європейській спільноті зумовлює його виключно вагомість у цьому напрямі.

Міжкультурне усвідомлення ґрунтується на «знаннях» та розумінні зв'язків (подібних і відмінних рис) між «світом походження» і «світом спільноти, мову якої вивчаєш» [3, с. 103]. Термін «міжкультурна свідомість» охоплює розуміння ширшого діапазону культур від наявного в тих, хто опановує мову. Це допомагає порівняти мови і культури в певному контексті; усвідомити, якою є спільнота порівняно з іншою. Згідно з ЗРМО навчання мов за міжкультурним підходом передбачає трансляцію таких міжкультурних умінь та навичок:

- 1) порівнювати рідну й іноземну культури;
- 2) сприймати прояви інших культур і здатність визначити й використовувати різні стратегії для спілкування з їх представниками;
- 3) виконувати роль посередника, тобто вміти пояснити особливості представникам рідної та іноземної культур;
- 4) розв'язувати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації;
- 5) запобігати проявам стереотипів у стосунках [3, с. 5, 103, 105].

Таким чином, плюрилінгвальний, міжкультурний, діяльнісно-орієнтований та компетентісний підходи спрямовують зміст професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у площину комплексного формування загальних та іншомовних комунікативних компетентностей, розвитку цілісної особистості, здатної діяти поза межами власної культури у житті та практичній діяльності в умовах багатомовного суспільства.

Серед згаданих підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов варто виділити міждисциплінарний підхід, який полягає у плануванні опанування тем та навчання з урахуванням галузевих знань і дисциплін. Широкі можливості щодо охоплення змісту, гнучкості, поглибленого опанування матеріалу, формату співпраці визначають його вагомість в наш час. Передумовою його застосування на відповідних освітніх етапах є залучення галузевих фахівців [4].

У контексті втілення багатомовної політики Європейського Союзу збільшується використання ефективного, що засвідчено європейською



практикою, предметно-мовного інтегрованого навчання, що власне перетворює навчальний процес на опанування мови та спеціальності. Особливістю цього підходу є набуття інтегрованих та вдосконалення трансферних компетентностей. Проте він вимагає певного рівня підготовки, осіб, що навчаються, відповідного планування та навчально-методичного забезпечення, наявності висококваліфікованих викладачів [5].

Урізноманітнення та поширення підходів до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов завдячує водночас розвитку ІКТ. Активно заохочується у спільноті підхід до опанування мов за допомоги цих засобів та з використанням освітніх курсів, баз, мереж та ресурсів [6].

Окрім означених підходів, особливі зміни відбулися і в організації навчального процесу – його домінантою є конструктивістський підхід (за В. Кохоненом, 1991). Цей підхід уможливив запровадження у навчальному процесі кардинальних зрушень, оскільки передбачає трансформацію знань, а не просто їх надання. Основними його положеннями є:

- 1) зміна стосунків задіяних сторін з позиції вагомості – викладач є учасником і «учнем» серед учнів (тут і далі поняття «учень» використовується у значенні особи, що навчається з метою здобуття певного кваліфікаційного рівня);
- 2) зміна ролі викладача – сприяти навчанню (здебільшого у малих групах); бути професіоналом, готовим до співробітництва і взаємодії з іншими учасниками навчального процесу;
- 3) зміна ролі учня – активний учасник (здебільшого у спільному командному навчанні);
- 4) позиція щодо знань – створення системи знань окремого учня в процесі навчання та визначення ним проблем, що потребують розв'язання;
- 5) позиція щодо навчального плану – є динамічним, можливим до корегування з метою урахування побажань слабших учнів, доповнень та інтегрування необхідних матеріалів;
- 6) навчальний досвід – наголос на процесі навчання, що охоплює навчальні уміння і навички, обізнаність з власними можливостями, суспільні та комунікативні уміння і навички;
- 7) контроль навчального процесу – учень є відповідальним за самокероване навчання;
- 8) мотивація – головним чином внутрішня;
- 9) оцінювання – орієнтованість на навчальний процес, що передбачає відображення власне процесу, самооцінювання, визначення результатів відповідності критеріям [7, с. 13–14].

Шляхом втілення цих складників створюється уточнений навчальний план та відповідна навчальна атмосфера; відбувається спільне керування навчальним процесом; функціонують поділи на підгрупи, членом однієї з яких є викладач; здійснюється розподіл відповідальності та дотримуються спільно прийнятих правил, заснованих на взаємоповазі та взаємодовірі; збагачуються знання. Навчальний процес є відкритим для обговорення і набуває нового сенсу у спільній праці. Ступінь самокерованого навчання визначається залученістю учня у навчальний процес на різних етапах з наділенням відповідальністю за отриманий результат.



Таким чином, підходи до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті складають цілісний комплекс, що уможлиблює врахування особливостей напряму, втілення відповідного змістового наповнення відповідно до галузевої специфіки, навчально-методичного забезпечення та взаємодію сторін на усіх етапах перебігу навчального процесу. Поєднання розглянутих підходів передбачає всебічний розвиток особи з опануванням іноземних мов для ефективної професійної діяльності, підготовку до життя і навчання в умовах європейської багатомовної спільноти.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у з'ясуванні особливостей втілення розглянутих нами підходів на окремих щаблях європейської освіти, що передбачають професійно-орієнтоване навчання іноземних мов.

#### *Список використаних джерел:*

1. Максименко О. Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов як напрям європейської іншомовної освіти / Оксана Максименко // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2012. – № 2(12). – С. 44–50.
2. Egloff G. *Languages for Work and Life. The Council of Europe and Vocationally Oriented Language Learning (VOLL)* / G. Egloff, A. Fitzpatrick // *Languages for Work and Life: the Council of Europe and vocationally oriented language learning* / Gerd Egloff, Anthony Fitzpatrick (ed). – Strasburg : Council of Europe Publishing, 1997. – P. 1–24.
3. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва*. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
4. Mavor S. *An interdisciplinary approach to teaching in Portuguese Higher Education* [Електронний ресурс]. – URL : [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/268/1/n1\\_art4.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/268/1/n1_art4.pdf)
5. Fortanet-Gomez I. *CLIL in higher education. Towards a multilingual Language policy* / Inmaculada Fortanet-Gomez. – *Multilingual Matters*, 2013. – 304 p.
6. Sewell C. *Keynote discussion* / C. Sewell // *Language Learning for Work in a Multilingual World* / C. Sewell (ed). – London: CILT, the National Centre for Languages, 2004. – P. 3–12.
7. Kohonen V. *Learning to learn – Learning to Cooperate* / V. Kohonen // *Report on Workshop 6A: “Learning to learn” languages in vocationally oriented education [upper secondary (16 to 20) and adult education]* / Riitta Lampola (ed). – Helsinki : National Board of Education, 1991. – P. 13–21.



---

---

## ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ

УДК 378:371.13:004(71)

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ КАНАДИ

Ірина Демченко

*У статті вивчено низку вітчизняних досліджень, присвячених вищій, включаючи педагогічну, освіті в Канаді, виявлено їхню основну проблематику, зокрема: інформатизація освіти, мультикультуралізм, інноваційні педагогічні технології, неперервна освіта учителів, педагогічна майстерність, індивідуалізація навчального процесу, тенденції розвитку вищої педагогічної освіти тощо. Досліджено історичні витоки використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Канади. Розглянуто специфіку терміну «технологія» залежно від визначення, що його супроводжує (Educational Technology, Teaching and Learning Technology, Instructional Technology, Pedagogical Technology, Interactive Technology, Information Technology та Information and Communication Technology). Здійснено критичний аналіз канадських досліджень з проблеми сутності інформаційно-комунікаційних технологій та їх основних видів. Проаналізовано сучасний стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у педагогічну освіту Канади. Вивчено особливості використання таксономії Б. Блума засобами ІКТ у навчальному середовищі. Наведено класифікацію ІКТ залежно від їх функціонального навантаження та приклади найбільш вживаних засобів ІКТ у підготовці учителів.*

*Ключові слова: технології, інформаційно-комунікаційні технології, канадська вища освіта, педагогічна освіта, класифікація інформаційно-комунікаційних технологій, засоби інформаційно-комунікаційних технологій.*

Вища освіта Канади привертає увагу значної кількості дослідників з огляду на високу якість підготовки спеціалістів, застосування інноваційних підходів, використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, мультикультуралізм, індивідуалізацію навчального процесу тощо. Вітчизняна наука має значну кількість досліджень щодо сутності інформаційно-комунікаційних технологій, але їх спрямованість та ефективність у навчальному середовищі залишається недостатньо вивченою. Тому ми вдалися до дослідження канадської науково-педагогічної літератури щодо історії впровадження ІКТ, визначення їх сутності, видів, засобів та ефективності у підготовці майбутніх учителів Канади.

Вивченню канадської освіти, а також проблемі використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці учителів цієї країни



присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Трансформацію ролі вчителя в умовах інформатизації суспільства вивчала І. Гушлевська. О. Слоньовська та В. Погребняк досліджували особливості полікультурності канадської педагогічної освіти. Н. Мукан присвятила свою дисертацію вивченню системи професійної підготовки вчителів, неперервної педагогічної освіти, застосування інноваційних педагогічних технологій тощо. Л. Карпинська досліджувала питання професійної майстерності вчителів Канади, вивчала структуру та етапи становлення педагогічної освіти, політику мультикультуралізму в освіті країни. С. Бондар, російська дослідниця, виявила тенденції розвитку неперервної педагогічної освіти в Канаді. В. Колесніченко досліджувала становлення і розвиток медіаосвіти в Канаді. Також проблематику вищої освіти Канади вивчали А. Борисенкова, О. Перфільєва, Т. Кочубей, І. Баліцька, В. Павлюк, І. Руснак та ін. Серед канадських учених проблемі використання ІКТ в освіті (з педагогічною включно), а також ІКТ-компетентності вчителів присвятили свої дослідження П. Кліфорд (Patricia Clifford), Ш. Фрізен (Sharon Friesen), Дж. Лок (Jennifer Lock), С. Петріна (Stephen Petrina), О. Бартош (Oksana Bartosh), Р. Гуо (Ruth Guo), Л. Стенлі-Вілсон (Linda Stanley-Wilson), М. Фуллан (Michael Fullan), С. Вілсон (Sybil Wilson), Л. Пас (Leslie Paas), Ж. Зухен (Zuochen Zhang), Д. Мартинович (Dragana Martinovic) та ін.

З огляду на актуальність проблеми метою статті є з'ясування теоретичних особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителів у Канаді та спроба доведення ефективності їх використання.

Використання ІКТ в педагогічній освіті Канади привертає увагу українських вчених, але теоретичні особливості інформаційно-комунікаційних технологій не досліджувались. Тому слід звернутися до науково-педагогічної літератури Канади з метою з'ясування цієї проблеми.

Початок використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті Канади датується 1979 роком, коли у навчальних закладах почали впроваджувати мікрокомп'ютери, або мікро-ЕОМ (невеликі комп'ютери, засновані на мікропроцесорах). У цей час перед працівниками шкіл та вишів постає питання про те, як застосовувати цей прилад в освітніх цілях. Починаючи з середини 1990-х років використання засобів ІКТ швидко поширювалося в закладах освіти у зв'язку із бурхливим розвитком техніки, комп'ютерних програм, мереж тощо [12].

Проте не завжди застосування засобів ІКТ було результативним, оскільки ІКТ-компетентність учителів залишалась на недостатньому рівні, а учні не були зацікавлені у навчанні за допомогою технічних засобів. Тому використання традиційних підходів все ж переважало. В останні роки застосування ІКТ в Канаді має місце на всіх рівнях підготовки спеціалістів, оскільки відбулися революційні зміни, пов'язані з появою мережі Інтернет, нових комп'ютерних програм та еволюції «версій» або «поколінь» Веб (Web 1.0, 2.0, 3.0). Веб – (інтернет-простір) – система доступу до взаємопов'язаних документів на різних комп'ютерах у мережі Інтернет [12].

Що ж означає поняття «технологія» для канадської освіти і які синонімічні





терміни зустрічаються у науково-педагогічній літературі Канади?

Доктор філософії в Університеті Британської Колумбії Рут Гуо визначає технологію як «будь-які систематизовані практичні знання, засновані на експериментальній та/або науковій теорії, які покращують здатність суспільства виробляти товари й надавати послуги, та які формують технологічні, комунікаційні, організаторські вміння» [5].

Професор Університету Манітоби Деніс Глінка та його асистент Мішель Якобсен зазначають, що поняття «технологія», «технологізоване навчання» все частіше використовуються в лексиконі вчителів. У навчальному середовищі Канади освітні технології (educationa ltechnologies) та ІКТ називають інструментом, обладнанням або програмним забезпеченням. Технологія, а точніше, інформаційно-комунікаційна технологія, для учителів-практиків означає комп'ютерна техніка, Інтернет, онлайн-відео, мобільні телефони, айфони, айпади тощо[6].

Автори зауважують, що, як не дивно, це визначення трактується у канадських словниках по-іншому. Поняття «технологія» в освітньому сенсі розглядається як «застосування наукових знань та практичних цілей». Д. Глінка та М. Якобсен розуміють технологію саме в освітньому вимірі, а не лише як засоби навчання: програмне забезпечення, техніка чи Інтернет. Тобто технологія, на їхню думку – це всі інноваційні підходи, які можна застосувати в освітньому процесі [6].

У канадських джерелах, як і в багатьох зарубіжних (англомовних) виданнях, спостерігається деяка розбіжність у трактуванні понять «педагогічна технологія», «навчальна технологія», «інформаційно-комунікаційна технологія» тощо. Існує значна кількість дефініцій, зміст яких варіюється у залежності від того, яке слово використовують поряд: Educational Technology, Teaching and Learning technology, Instructional technology, Interactive technology, Information technology та Information and communication technology.

**Educational technology.** Міжнародна Асоціація Освітніх Технологій та Комунікацій (США, штат Індіана), у роботі комітетів якої канадські дослідники беруть активну участь, надає таке визначення технології в освіті:

«Освітня технологія (Educational Technology) – дослідження та практика полегшення процесу навчання та підвищення продуктивності шляхом створення, використання та організації відповідних технологічних процесів і ресурсів».

Це визначення містить чотири компоненти. Перший складник – «дослідження та практика». Автори підкреслюють важливість технології у значенні не засобу чи інструменту, а саме дослідження і практики. Другий компонент – «полегшення процесу навчання та підвищення продуктивності» відображає мету освітньої технології. Адже досить часто технологія розглядається як спосіб, але не береться до уваги її мета. Третій складник показує, яким чином слід її впроваджувати – «шляхом створення, використання та організації». У ХХІ ст. ці три ключових слова використовуються з іншим змістовим наповненням, аніж, наприклад, у кінці ХХ ст. За традиційним підходом знання студентів формуються таким чином: існує певним чином організована інформація, є учитель, який планує та організовує процес



навчання, і учень (студент), який цю інформацію використовує. Сьогодні ж підхід змінюється, адже студент може створювати та використовувати нову інформацію чи знання про певний предмет, процес або явище самостійно; а учитель у цьому процесі може брати участь у ролі організатора, менеджера, помічника. Четверта частина визначення «технологічних процесів і ресурсів» пояснює, що результат навчання досягається за допомоги певного набору технологічних засобів [6].

**Teaching and Learning technology** (технології для вчителя та навчальні технології) у канадській педагогічній літературі використовується як складова EdTech. У багатьох канадських коледжах є навіть спеціальні департаменти, дисципліни й курси під назвою Teaching&Learning Technologies. Обидві технології слугують для інтеграції інноваційних засобів, які полегшують та оптимізують навчальний процес. Досліджуючи статті канадських авторів, ми помітили деяку розбіжність у використанні термінів. Називаючи свою статтю чи дослідження «Teaching Technologies», автори зовсім не використовують це поняття у тексті роботи, а замість нього розглядають термін educational technology.

**Instructional technology** (навчальна технологія або стратегія) – фундаментальні теоретичні та практичні знання та уміння щодо ідентифікації навчальної проблеми, використання різних підходів (психологічного, інформаційно-комунікаційного, менеджменту та аналізу) з метою оптимального її розв'язання. Навчальні стратегії, на думку канадських науковців, покликані допомагати студентам оволодівати уміннями самостійної навчальної роботи, бути цілеспрямованими у навчанні, мотивувати студентів та краще організовувати інформацію для розуміння і запам'ятовування, а також ефективніше проводити моніторинг результатів навчання [8].

Дослідники в Університеті Альберти розрізняють такі види навчальних технологій (instructional strategies): групове навчання (cooperative learning); групова дискусія (group discussion); самостійна навчальна робота (independent study); розробка портфоліо (portfolio development – один із засобів оцінювання й обліку досягнень (у т.ч. творчих успіхів) студента); навчальні журнали (journals and learning logs – особисті навчальні он-лайн журнали студентів, у яких ведеться опис процесу навчання, успіхи, невдачі, інформація про сприйняття нового матеріалу, будь-які питання, які слід вивчити або уточнити); рольові ігри (role-playing); навчальні організатори (cognitive organizers – електронний ресурс для планування та моніторингу навчальної діяльності студента); сервіс-навчання (service learning – навчальна методика, яка поєднує громадську діяльність (сервіс або служіння громаді) й академічне навчання в освітньому закладі) [8].

**Interactive technology** (інтерактивна технологія) у канадських джерелах розглядається найчастіше як новітній засіб ІКТ, який робить взаємодію викладача і студента більш ефективною.

**Information technology** та **Information and communication technology**. Всесвітня організація ЮНЕСКО використовує для терміну ІКТ, або інформаційно-комунікаційних технологій, таке визначення: «... Інструменти і процеси для доступу, отримання, зберігання, організації, використання,



створення, виробництва та обміну інформацією за допомогою електронних та інших автоматизованих засобів. До них належать обладнання, програмне забезпечення і телекомунікації: персональні комп'ютери, сканери, цифрові камери, телефони, факси, модеми, CD та DVD-програвачі та рекордери, оцифровані відео, радіо і телевізійні програми, програми баз даних і мультимедійних програм» (Бюро ЮНЕСКО в Бангкоку, 2003).

Стефан Петріна, Оксана Бартош та інші канадські дослідники, вивчаючи проблему ІКТ-компетентності майбутніх вчителів, звернули увагу на те, що багато науковців у своїх роботах трактують ІКТ лише як інструмент навчання, не наголошуючи на їх значно ширшому значенні. Автори дійшли висновку, що викладачі «зневажливо» ставляться до формування ІКТ-умінь, і використовують технології лише як засіб, інструмент освітнього процесу [5].

Джей Енн Чін у своїй дисертаційній роботі розмежує терміни ІТ (інформаційні технології) та ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології). Автор зазначає, що еволюція поняття від ІТ до ІКТ змінила і конкретизувала його зміст. Дж. Е. Чін використовує поняття ІКТ, коли йдеться про застосування технічних засобів (комп'ютера та ін.), програмного забезпечення, Інтернет-додатків з метою підвищення «цифрової» грамотності студентів [10].

Досить ґрунтовно використання ІКТ у педагогічній освіті дослідили канадські науковці Патрісія Кліфорд, Шерон Фрізен, Дженіфер Лок, які вважають, що мета інформаційно-технологічної підготовки майбутніх вчителів простягається далеко за межі формування комп'ютерних навичок та умінь. Технологія визначається авторками як спосіб діяльності («way of doing things»): процеси, засоби й методики, які оптимізують навчання [4, с. 8]. На думку дослідниць, навчання «з технологією», відмінне від навчання «про технологію» і має здатність трансформувати навчальне середовище у спосіб, який зараз для багатьох викладачів є досить складним. Вперше в історії людства підростає покоління, яке народилося у цифровому середовищі, набагато більше обізнане з технологіями, ніж викладачі. Виникають значні розбіжності у взаємовідносинах з поколінням «Digital Natives», інтереси якого часто ігноруються старшим поколінням працівників освіти [4, с. 9].

Дослідження канадської педагогічної літератури щодо визначення ІКТ показало, що деякі автори пов'язують їх із таксономією Бенджаміна Блума, описаною у 1956 році та переглянутою і доповненою у 2001 Лорін Андерсон [3]. Рівні мислення від найнижчого до найвищого (запам'ятовування, розуміння, використання, аналіз, оцінка, творчість), на думку вчених, можуть конструюватися за допомогою використання учителем ІКТ, які є невід'ємним джерелом набуття знань та умінь у сучасному освітньому процесі. Спираючись на них, суб'єкти навчання можуть не тільки отримувати інформацію, а й переосмислювати її, використовувати, аналізувати, оцінювати й створювати власний творчий продукт як невід'ємний складник реалізації свого творчого потенціалу.

Аналізуючи дослідження канадських науковців, можна виділити декілька типів ІКТ, які поділяють залежно від їхнього функціонального навантаження на інформативні, комунікативні, дослідницькі, аналітичні, контролюючі та творчі.



1. Інформативні: викладачі і студенти, використовуючи ІКТ, шукають інформацію у різних джерелах з метою її вивчення, дослідження, аналізу та створення власного творчого продукту (веб-сайти університетів з відкритим доступом до різних інтернет-ресурсів; бази даних, енциклопедії, оцифровані джерела тощо).

2. Комунікативні: викладачі і студенти співпрацюють один з одним, використовуючи цифрові технології з метою забезпечення самостійної навчальної роботи та допомоги у навчанні однокласникам (освітні форуми, соціальні мережі, аудіо-та відео-конференції, вебінари, телекомунікації, електронна пошта, Skype, ICQ, Viber тощо).

3. Дослідницькі: використовуються студентами й викладачами для вивчення, оцінки та використання інформації з метою планування та управління процесом дослідження (використання комп'ютерних програм, додатків, пошукових систем Google, Yandex, Yahoo; он-лайн накопичувачів файлів Google Disc, Dropbox).

4. Аналітичні: студенти й викладачі критично осмислюють навчальні проблеми, аналізують інформацію, підсумовують вивчений матеріал (Popplet – додаток для iPad, який допомагає студентам брати участь у мозковому штурмі, спільному аналізі інформації; програми для майнд-мепінгу (майнд-мепінг – це он-лайн інтелект-карта, мапа думок та припущень, яка допомагає організувати інформацію у зручні схеми, системи, блоки тощо: різновиди - MindDjet, MindMeister)).

5. Контролюючі: викладачі та студенти оцінюють навчальні досягнення та контролюють процес отримання знань та умінь за допомогою використання ІКТ (Clicker – портативний пристрій для віртуальної співпраці викладача і студентів; Skype (комунікація з метою контролю); Wikispaces (особиста веб-сторінка викладача чи студента з інформацією, яку додає власник, про планування навчальної діяльності, контроль навчальних досягнень).

6. Творчі: студенти й викладачі демонструють вміння креативно мислити, організують власні знання, створюють інноваційні продукти за допомогою використання засобів ІКТ (програмне забезпечення для програмування, моделювання, створення відео- та аудіо-файлів, презентацій тощо (Power Point, Movie Maker, SonyVegas, Photoshop)) [2].

Таким чином, вища педагогічна освіта Канади характеризується достатнім рівнем застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. У канадській науково-педагогічній літературі не існує єдиної думки щодо визначення термінів «технологія», «інформаційно-комунікаційна технологія», «освітня технологія». Деякі вчені розуміють під технологією інноваційні підходи, які можна застосувати в освітньому процесі (Д. Глінка, М. Якобсен); практичні знання, які формують технологічні, комунікаційні, організаторські вміння (Р. Гуо); дослідження та практика полегшення процесу навчання. Значна кількість канадських науковців у своїх роботах трактують значення ІКТ лише як інструмент навчання, не наголошуючи на їх значно ширшому потенціалі. Залежно від функціонального навантаження інформаційно-комунікаційні технології можна поділити на інформативні, комунікативні, дослідницькі, аналітичні, контролюючі та творчі. Леслі Пос вважає, що ІКТ



перетворюють роль учителя з транслятора знань на активного учасника набуття знань та умінь. Отже інформаційно-комунікаційні технології є ефективними та спрямованими на підвищення результативності навчального процесу у підготовці майбутніх учителів Канади.

#### Список використаних джерел:

1. Всесвітня конференція з вищої освіти - 2009: "Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку" (8 липня 2009 р.) [Електронний ресурс] //КОМЮНІКЕ. ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 року. - Режим доступу: [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952\\_011](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/952_011). - Назва з екрану.
2. Зубченко О.С. Інформаційно-комунікаційні технології у шкільній освіті Великобританії: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.С. Зубченко ; Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. - К., 2010. - 20 с. - укр.
3. Churches, Andrew. Bloom's Taxonomy Blooms Digitally[Електронний ресурс] // Teach&Learning. Ideas and tools for EdTech Leaders, 4/1/2008. - Режим доступу: <http://www.techlearning.com/studies-in-ed-tech/0020/blooms-taxonomy-blooms-digitally/44988>. - Назва з екрану.
4. Clifford, P. Coming to teaching in the 21<sup>st</sup> century: A research study conducted by the Galileo Educational Network [Електронний ресурс]// Sh. Friesen, J. Lock. - Режим доступу: <http://www.galileo.org/research/publications/ctt.pdf>. - Назва з екрану.
5. Guo, Ruth Xiaoqing. Information and communication technology (ICT) literacy in teacher education : a case study of the University of British Columbia [Електронний ресурс]// Retrospective Theses and Dissertations, 1919-2007. EDCP Theses and Dissertations, 2006. - Режим доступу: <https://circle.ubc.ca/handle/2429/18431>. - Назва з екрану.
6. Hlynka Denis. What is educational technology, anyway? A commentary on the new AECT definition of the field [Електронний ресурс]// Hlynka Denis, Michele Jacobsen. - Canadian Journal of Learning and Technology, Spring 2009. - Режим доступу: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/527/260>. - Назва з екрану.
7. Apostolova-Gilbert, V. ICT Standards Digital Learning for Kindergarten to Grade 12 [Електронний ресурс] //V. Apostolova-Gilbert, K. Papulkas. - Toronto District School Board . - Режим доступу: <http://schoolweb.tdsb.on.ca/Portals/elearning/docs/ICT%20Standards.pdf>. - Назва з екрану.
8. Instructional Strategies [Електронний ресурс] // Health and Life Skills Guide to Implementation. Alberta Learning and Teaching Resources Branch, 2002. - Режим доступу: <https://education.alberta.ca/media/352984/is.pdf>. - Назва з екрану.
9. IT-supported learning and networking in the Anglophone educational community of Quebec: Addressing the challenges of distance education / [Електронний ресурс] Режим доступу: [http://www.cefrico.qc.ca/media/uploader/2\\_IT\\_supported.pdf](http://www.cefrico.qc.ca/media/uploader/2_IT_supported.pdf). - Назва з екрану.
10. Jane Ann Chin. The challenge of using wikis in school: the experience of two grade six teachers [Електронний ресурс] // A thesis submitted to the Graduate Program in Education. - Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, 2012. - Режим доступу: <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OKQ/TC-OKQ-7309.pdf>. - Назва з екрану.
11. Kristeen Maureen McKee. The Emperor's New Computer: ICT, Teachers and Teaching[Електронний ресурс] // The Journal of Distance Education, Volume25, issue 1, 2011. - Режим доступу: [http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/nrf%20rating/ferdinand%20potgieter/Chapters%20in%20academic%20books/DiPetta\\_Proof.pdf](http://www.nwu.ac.za/sites/www.nwu.ac.za/files/files/nrf%20rating/ferdinand%20potgieter/Chapters%20in%20academic%20books/DiPetta_Proof.pdf). - Назва з екрану.
12. Leslie Paas. How Information and Communications Technologies Can Support Education for Sustainable Development. Current uses and trends [Електронний ресурс] // Leslie Paas, Heather Creech. - International Institute for Sustainable Development, Jan. 2008. - Режим доступу: [http://www.iisd.org/pdf/2008/ict\\_education\\_sd\\_trends.pdf](http://www.iisd.org/pdf/2008/ict_education_sd_trends.pdf). - Назва з екрану.
13. Zuo Chen Zh. ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes [Електронний ресурс] // Article. - Canadian Journal of Learning and Technology, 2008. - Режим доступу: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/498/229>. - Назва з екрану.



УДК 811.111'243

## APPROACHES TO MOTIVATING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN INTERNATIONAL ENGLISH FOREIGN LANGUAGE PRACTICE

**Tetiana Kapeliushna**

*У статті розглянуті мотиваційні підходи до вивчення англійської мови як іноземної у міжнародній практиці. Автором запропонований план воркшопу «Мотивація» для майбутніх учителів англійської мови перед проходженням педагогічної практики в школі. Крім того, автор порівнює результати використання мотиваційних стратегій з поставленими цілями студентів на практиці. Також у статті обґрунтовано, що мотивація є одним з ключових факторів, що визначають успіх учнів у вивченні англійської мови, а мотиваційні стратегії мають оцінюватися з точки зору їхнього теоретичного аналізу та практичного застосування.*

*Ключові слова: мотивація, мотиваційні стратегії, англійська мова як іноземна, шкільна практика, майбутні вчителі англійської мови, учні.*

In the field of foreign / second language (L2) learning, motivation has long been recognized as one of the key factors that determine L2 achievement and attainment. Actually, without sufficient motivation even the brightest learners are unlikely to persist long enough to attain any really useful language proficiency, whereas most learners with strong motivation can achieve L2 working knowledge, regardless of their language aptitude or any undesirable learning conditions [2, 153].

Due to its great importance, motivation has been the subject of a considerable amount of research in late 20<sup>th</sup> – early 21<sup>st</sup> century. Among them are Canadian researches R. Gardner and W. Lambert who conceptualized motivation from a social psychological perspective. Many L2 scholars started to conceptualize motivation and this was reflected in the number of papers (D. Boraie, M. Covington, Z. Dörnyei, A. Elliot, R. Garden R., O. Kassabgy, Schmidt, M. Williams etc.). The new social psychological approach successfully expanded the L2 motivation paradigm by promoting cognitive aspects of motivation, integrating various widespread psychological influential theories, focusing on situational factors relevant to classroom application. Z. Dörnyei offered more than 100 motivational strategies in the language classroom (2001), in which a list of concrete motivational techniques was presented within a comprehensive theoretical framework. Most of these strategies had been found to be effective in certain classroom applications. Also we admit an increasing amount of valuable published sources, offering practical techniques based on solid theoretical considerations (M. Alderman, J. Brophy, M. Covington, W. Freeman, P. Pintrich, R. Scheidecker, D. Stipek etc). It is important to emphasize that researchers accent on the potential usefulness of motivational strategies which had been found to be effective in certain classroom applications (D. Boraie, Z. Dorney, R. Gardner, M. Spratt, T. Murphey, P. Tremblay, C. Wang etc.)

Aim of the issue is to give a plan of «Motivation Workshop» for pre-service

---

---



teachers before their English teaching practice at school and check if they achieve aims in using motivation strategies in practice.

What is motivation of pre-service teachers and students? What does it mean when we say that a learner is motivated? What is the role of motivation in language learning? How can language pre-service teachers actively promote their students' motivation? How do pre-service students check if they achieve aims in using motivation strategies in practice?

Before going to Pre-service English teaching practice we suggest to implement a workshop called «Motivation strategies» for BA students. According to our beliefs it will help them to pay more attention to such phenomenon as «students' motivation» and find out their own effective techniques in the course of their probation.

During this workshop BA students work in groups which are formed randomly. At first students share within a group their understanding of what motivation is and what means to be motivated. They admit that teachers and learners use this term when they speak about language learning success or failure.

Then they are given some definitions of motivation and their task is to discuss them and compare with their own understanding. They are as follows:

«Motivation is responsible for *why* people decide to do something, *how long* they are willing to sustain the activity, and *how hard* they are going to pursue it» [4, 519].

«Motivation is an internal and external factors that stimulate desire and energy in people to be continually interested and committed to a job, role or subject, or to make an effort to attain a goal. Motivation results from the interaction of both conscious and unconscious factors such as the (1) intensity of desire or need, (2) incentive or reward value of the goal, and (3) expectations of the individual and of his or her peers. These factors are the reasons one has for behaving a certain way» [3, 1632].

«Motivation is based on three basic dimensions for learning foreign languages, which we label Affect, Goal Orientation, and Expectancy» [7, 9].

«Motivation is a theoretical construct used to explain behavior. It represents the reasons for people's actions, desires, and needs. Motivation can also be defined as one's direction to behavior or what causes a person to want to repeat a behavior and vice versa [5].

«Motivation is a term that refers to a process that elicits, controls, and sustains certain behaviors. Motivation is a group of phenomena which affect the nature of an individual's behavior, the strength of the behavior, and the persistence of the behavior» [6, 14] etc.

The next task is to create the definition of motivation based on recommended ones. Students share their thoughts with 4-5 colleagues. Then they chose a speaker to present the definition of motivation in plenary. After discussion a final definition is formulated. (E.g.: Motivation is an extensive and valuable determinant of teachers' and students' behavior to give them the reason for doing something).

After that they are asked to fill in the questionnaire offered by prof. Hsing-Fu Cheng from Ming Chuan University (Taiwan) and prof. Zoltan Dörnyei from the University of Nottingham (UK). It is a list of possible motivational strategies for



motivating language learners [1].

Using their own experience of learning students individually have to decide about each strategy how important they believe it is in class. The authors of this questionnaire set a scale from 1 to 6 (the continuum between «hardly ever» to «very often»). We decide to simplify it and propose only 1-5 gradation where 1 corresponds to «never», 2 – «hardly ever», 3 – «sometimes», 4 – «often», 5 – «very often».

The next step is to discuss in groups of 4-5 how often should teacher use each strategy and if necessary change the number of points in the questionnaire. Subsequently they should count points for each strategy adding the points of each member of the workshop. Thereafter they formulate the list of 20 motivation strategies which are of extreme importance due to their beliefs and amount of points. The following list is created by the pre-service students according to the results of their discussion.

<i>Possible motivational strategies</i>
1. Show students that their effort and achievement are being recognized by you.
2. Show students that you respect, accept and care about each of them.
3. Create opportunities so that students can mix and get to know each other better (e.g. group work, game-like competition).
4. Familiarize the learners with the cultural background of the English language.
5. Highlight the usefulness of English and encourage your students to use their English outside the classroom (e.g. internet chat room or English speaking pen-friends).
6. Monitor students' accomplishments, and take time to celebrate any success or victory.
7. Encourage students to select specific, realistic and short-term learning goals for themselves (e.g. learning 5 words every day).
8. Introduce in your lessons various interesting content and topics which students are likely to find interesting (e.g. about TV programs, pop stars or travelling).
9. Make tasks challenging by including some activities that require students to solve problems or discover something (e.g. puzzles, fun games).
10. Show your enthusiasm for teaching English by being committed and motivating yourself.
11. Break the routine of the lessons by varying presentation format (e.g. a grammar task can be followed by one focusing on pronunciation; a whole-class lecture can be followed by group work).
12. Invite some English-speaking foreigners as guest speakers to the class.
13. Notice students' contributions and progress, and provide them with positive feedback.
14. Encourage student participation by assigning activities that require active involvement from each participant (e.g. group presentation or peer teaching).
15. Give good reasons to students as to why a particular activity is meaningful or important. Try and find out about your students' needs, goals and interests, and then build these into your curriculum as much as possible.
16. Allow students to create products that they can display or perform (e.g. a poster, an information brochure or a presentation).
17. Create a supportive and pleasant classroom climate where students are free from embarrassment and ridicule.
18. Display the 'class goals' on the wall and review them regularly in terms of the progress made towards them.





19. Bring various authentic cultural products (e.g. magazines, newspapers or song lyrics) to class as supplementary materials.
20. Make clear to students that the important thing in learning a foreign language is to communicate meaning effectively rather than worrying about grammar mistakes.

We are convinced that after all these activities it is necessary to have the students' feedback in plenary. They have an opportunity to share their thoughts, feelings, beliefs, expectations due to this workshop.

Pre-service students also get a task to bring completed motivation strategies questionnaire filled in by students from class in which they will have school practice. They will have a possibility to do it at the end of a five-week probation just to check yourself if all motivation strategies they include into a list of highly important strategies are used. Through this activity pre-service students are able to assess their progress in motivational strategies implementing at school practice counting the results of survey. It should be taken into account that undervalued students can lose their motivation that's why it extremely important to notice pre-service students' contributions and progress, and provide them with positive feedback.

Also they should think individually and share their thoughts and new experience with 3-4 mates how to change «minuses» into «pluses» in their questionnaire. Students chose the speaker to present the summary of their discussion in plenary. They believe that:

1. Motivation is a key factor in learning English language.
2. Individual needs are important motivators (learner-centered approach).
3. Each teacher has own motivational strategies which are based on existing ones or creates new strategy.
4. Motivating students teachers become more self-motivated.
5. Using motivational strategies is a good way of improving teaching process (Thinking about the ways of making classes more interesting and motivational students exploit the following: some kind of a challenge, some elements of freshness, curious and personalizing content etc.).

Afterwards students give feedback in plenary.

To sum up we propose the procedure of «Motivation Workshop» for pre-service students before their school English teaching practice in brief.

1. Share the understanding of motivation in groups.
2. Discuss existing definitions of motivation.
3. Give own definition of motivation.
4. Fill in questionnaire of possible motivation strategies individually.
5. Discuss how often should a teacher use each strategy in groups.
6. Count points for each strategy adding the points of each member of the workshop.
7. Formulate the list of 20 motivation strategies which are of extreme importance due to students' beliefs.
8. Feedback I.

After pre-service English teaching practice.

9. Activity called «How to change «minuses» into «pluses» in their questionnaire».



## 10. Feedback II.

Motivation is one of the key factors that determine success in EL2 learning, strategies in motivating language learners should be seen as an important aspect of their theoretical analysis and practical implementation. Motivation is undoubtedly viewed from the point of teachers' own experience and their self reflection. Only the chain starting with increasing pre-service teachers' motivation can result in increasing students' motivation in the classroom both during the school practice and in-service activities.

---

### Referenses:

1. Cheng, H., Dörnyei, Z. *Motivational strategies questionnaire* / Hsing-Fu Cheng, Zoltan Dörnyei (2007) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/motivational-strategies-english.pdf>
2. Cheng, H., Dörnyei, Z. *The Use of motivational strategies in language instruction : The case of EFL teaching in Taiwan.* / Hsing-Fu Cheng, Zoltan Dörnyei // *Innovation in Language Learning and Teaching* – 2007. – № 1 – P. 153–174.
3. Chinmay, V., Sachdeva, S. *Motivation and its effects on employees.* / Vibhu Chinmay, Shubham Sachdeva // *International journal of innovative research in technology.* – 2014. – Volume 1. – Issue 6. – P. 1632–1635.
4. Dörnyei, Z. *Motivation in second language learning.* / Zoltan Dörnyei // *Teaching English as a second or foreign language (4<sup>th</sup> edition)* – Boston, MA : National Geographic Learning / Cengage Learning, 2014. – P. 518–531.
5. Elliot, A., Covington, M. *Approach and avoidance motivation* / Elliot Andrew, Covington Martin // *Educational psychology review* – 2001 – Vol. 13. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tamuweb.tamu.edu/faculty/takashi/psyc615/readings/Elliot%2006b.pdf>
6. Rani, R., Kumar Lenka, S. *Motivation and work motivation : concepts, theories & researches* / Rani, Rekha, Kumar-Lenka, Dr. Sameer // *International Journal of Research in IT & Management.* – 2012. – Volume 2 – Issue 8 – P. 14–22.
7. Schmidt, R., Boraie, D. and Kassabgy, O. *Foreign language motivation : Internal structure and external connections.* / Richard Schmidt, Deena Boraie, Omneya Kassabgy / *Language Learning Motivation: Pathways to the New Century.* – Honolulu, HI : The University of Hawai'i, Second Language & Curriculum Center, 1996 – P. 9–70.



УДК 378.477

## ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ

Ольга Назаренко, Оксана Нестеренко

*Стаття присвячена ролі вивчення іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів. Зазначено необхідність професійно-орієнтованого підходу до вивчення іноземної мови та використання сучасних комп'ютерних технологій як одного із найефективніших засобів досягнення педагогічної мети. Розглянуто веб-квест як один із продуктивних навчальних Інтернет ресурсів. Наводиться приклад практичного використання веб-квесту.*

*Ключові слова: професійно-орієнтоване навчання іноземній мові, сучасні Інтернет ресурси, Інтернет сайт, веб-квест.*

Сучасне застосування Інтернету повністю змінює зміст, методи та організаційні форми процесу навчання. Основними завданнями використання сучасних Інтернет ресурсів у процесі навчання іноземних мов є інтенсифікація процесу навчання та підвищення його якості, розвиток творчого потенціалу студентів, урізноманітнення процесу навчання та підвищення ефективності самостійної роботи студентів. Навчання іноземних мов з використанням різноманітних Інтернет ресурсів передбачає поєднання нових інформаційних технологій з новими педагогічними цілями: змінюється позиція викладача, він перестає бути «джерелом знань», а стає організатором процесу дослідження, пошуку та перероблення інформації.

Розробленням та впровадженням новітніх інформаційних технологій у процес навчання іноземних мов активно займаються такі дослідники, як Азімов Є.Г., Биховський Я.С., Дмитреєва О.І, Полат Е.С., Нікітенко С.Г., Новіков С.В., Полілова Т.А., Пассов Е.І, Кемпбелл Дж. та ін. За безумовної важливості та значимості цих досліджень, проблема застосування новітніх технологій для професійно-орієнтованого навчання іноземних мов є недостатньо вивченою та розробленою.

У зв'язку з цим метою цієї статті є визначення перспектив застосування одного із найсучасніших Інтернет ресурсів для професійно-орієнтованого навчання іноземних мов.

Роль вивчення іноземної мови на немовних факультетах вищих навчальних закладів постійно зростає в зв'язку з тим, що спілкування іноземною мовою стає все далі важливішим компонентом майбутньої професійної діяльності фахівця. Таким чином, професійно-орієнтований підхід до вивчення іноземної мови на немовних факультетах набуває все більшої актуальності і, фактично, стає пріоритетним.

Професійно-орієтованим вважається навчання, яке базується на врахуванні потреб студентів при вивченні іноземної мови, зумовлених



особливостями майбутньої професії або спеціальності [3, с. 5]. Воно передбачає поєднання опанування професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком індивідуальних якостей особистості студента, знаннями про культуру країни, мова якої вивчається, та надбанням особливих навичок, які є заснованими на професійних та лінгвістичних знаннях.

Головною вимогою професійно-орієнтованого навчання іноземній мові стає необхідність наблизити його зміст і методи до практичних потреб студентів. Для цього необхідно ретельне вивчення задач та цілей, які має певний контингент студентів, та обов'язкове врахування їхніх очікувань та мотивації. В першу чергу це стосується ретельного відбору та підготовки матеріалів, їх критичного аналізу, врахування фахових особливостей студентів та рівня їхньої мовної компетенції.

Специфіка навчання іноземної мови студентів-соціологів полягає в орієнтації на їхні майбутні професійні потреби, які безпосередньо пов'язані із вмінням читати професійну літературу, спілкуватися із іноземними колегами на професійні теми, володіти достатніми навичками академічного письма. Враховуючи вище названі потреби майбутніх спеціалістів-соціологів, навчання професійно-орієнтованій іноземній мові повинно включати формування, розвиток та вдосконалення низки специфічних.

Використання сучасних комп'ютерних технологій є невід'ємним та одним із найефективніших способів реалізації педагогічних задач в процесі навчання професійно-орієнтованої іноземної мови.

За допомоги Інтернету можна ефективно здійснювати навчання більшості умінь, необхідні для вивчення іноземної мови як професійно-орієнтованої: читанню спеціальної літератури, академічному письму, аудіюванню, спілкуванню на професійну тематику. Зацікавленість студентів постійно підтримується швидким доступом до необхідних джерел інформації, які постійно поповнюються та оновлюються. Зміст навчальної інформації в Інтернеті реалізується за допомогою гіпертекстового підходу, що дає можливість вивчати матеріал у будь-якому порядку, на різних рівнях володіння іноземною мовою, а інтерактивний режим, що є невід'ємною рисою Інтернету, перетворює процес навчання у спільну діяльність студента та викладача [1, с. 98].

Саме Інтернет ресурси є неоціненною та безмежною базою для створення інформаційно-предметного освітнього середовища, задоволення професійних потреб користувачів. Однак, для того, щоб зробити використання ресурсів Інтернету в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови якомога ефективнішими та полегшити студентам пошук матеріалів для заданої теми виникає нагальна потреба у розробленні нових навчальних завдань, що базуються на Інтернет ресурсах і є спрямованими на комплексне формування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції, уміння правильно відбирати, аналізувати, порівнювати та узагальнювати знайдену інформацію, а також представляти та обговорювати результати роботи із Інтернет ресурсами.

Одним із таких видів навчальних Інтернет ресурсів є веб-квест, який, на наш погляд, вдало поєднує різні типи завдань, спрямованих на формування, розвиток та вдосконалення навичок, що є пріоритетними для вивчення



професійно-орієнтованої іноземної мови.

Освітній веб-квест – це проблемне завдання з елементами ролевої гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [3]. Модель веб-квесту створена професорами державного університету в Сан-Дієго Берні Доджем та Томом Марчем. [4].

Веб-квест – це Інтернет сайт, спеціально розроблений викладачем для виконання студентами певного завдання. Створення таких сайтів базується на максимальній інтеграції Інтернету у навчальний процес. Особливістю освітніх веб-квестів є те, що частина або вся інформація для самостійної або групової роботи студентів знаходиться на різних веб-сайтах. Результатом роботи з веб-квестом при вивченні студентами професійно-орієнтованого курсу іноземної мови є, зазвичай, написання есе із висловленням власної думки щодо заданої теми.

Виконання завдань, поставлених у веб-квесті, сприяє розвитку у студентів аналітичного та творчого мислення, поглибленню знань з їх професійної тематики, а викладач, який створює квест, повинен мати високий рівень мовної, тематичної та комунікаційно-інформаційної компетенції.

Викладаючи професійно-орієнтовану англійську мову студентам-соціологам, ми також долучилися до розроблення низки тематичних веб-квестів. Наведемо як приклад фрагмент таких квестів.

#### Death Penalty WebQuest

#### **An Internet WebQuest on Death Penalty**

created by Olga Nazarenko and Oksana Nesterenko

Kyiv National Taras Shevchenko University

#### **Introduction**

Social life presents a lot of problems as a great number of social groups and communities have different views and opinions on the same problem. One of the most controversial problems of such kind is death penalty.

Your task is studying certain Internet resources so as to discuss the problem of capital punishment. You will be divided into three groups each of which will have to express their opinion on the problem. After all members of the group have carefully studied their online materials you will organize a round-table discussion and put forward your arguments.

#### **The Quest**

What is your opinion on capital punishment? Has it changed after listening to the members of other groups? If yes, how? Should the question be regulated by the World Community or is it a problem of each separate country? Can keeping capital punishment be regarded as barbaric and uncivilized?

#### **The Process and Resources**

You will be working on this WebQuest together with a group of students in class. Your class will be divided into three groups: sociologists, psychologists and lawyers. Each group will answer the question made specially for them. All members of the group will study Webpages of the people who are preoccupied with the problem of capital punishment. The Webpages present authentic material, so, don't hesitate to use the online Webster dictionary or any other you have. We will begin with everybody gaining some background knowledge before being divided into three groups.



### **Phase 1 – Background knowledge for Everybody**

Before being divided into three teams you can acquire some background knowledge on the topic. Be ready to make a general report about the problem. Use the online materials and answer the following questions:

1. Can you give a definition of death penalty?
2. What do you know about the history of capital punishment?
3. Which crimes is capital punishment usually imposed on?
4. Can death penalty be justified? If yes, under which circumstances?

Be careful in reading the information and try to answer the given questions as completely as possible.

Origins of capital punishment

([www.crimemuseum.org/crime-library/origins-of-capital-punishment](http://www.crimemuseum.org/crime-library/origins-of-capital-punishment))

Cruel and unusual? A Short History of capital punishment in the US.

([www.cbc.ca/news/world/cruel-and-unusual-a-short-history-of-capital-punishment-in-the-u-s-1.2523241](http://www.cbc.ca/news/world/cruel-and-unusual-a-short-history-of-capital-punishment-in-the-u-s-1.2523241).)

What is capital punishment?

([www.wisegeek.com/what-is-capital-punishment.htm](http://www.wisegeek.com/what-is-capital-punishment.htm))

### **Phase 2 Looking Deeper from Different Perspectives.**

1. The members of your team will have to explore one of the roles mentioned above.

2. Read carefully the files of your group and underline the information you find the most important.

3. Be ready to present your opinion as a faithful representative of your group. Try to answer the Quest questions referring to online materials making your report consistent and logical.

#### **Sociologist**

Use the online information given below to answer the questions specifically related to sociologists:

1. Do you agree with the statement that the punishment should fit the crime?
2. What are the pros and cons of death penalty?
3. How do different countries all over the world treat the problem of death penalty?
4. Do you think it was right to abolish death penalty in Ukraine?

Arguments for and against capital punishment.

([www.capitalpunishmentuk.org/thoughts.html](http://www.capitalpunishmentuk.org/thoughts.html))

Death Penalty: 10 reasons to Oppose Death Penalty

([www.deathpenalty.org/section.php?id=24](http://www.deathpenalty.org/section.php?id=24))

Death Penalty Statistics, country by country.

([www.theguardian.com/news/datablog/2011/29/death-penalty-countries-world](http://www.theguardian.com/news/datablog/2011/29/death-penalty-countries-world))

How Many Countries Still Use Capital Punishment

([www.ask.com/question/how-many-countries-still-use-capital-punishment](http://www.ask.com/question/how-many-countries-still-use-capital-punishment)).

Співаючись на власних досвід, маємо зазначити, що використання веб-квестів якнайкраще відповідає цілям та вимогам викладання професійно-орієнтованої англійської мови. Вдало використовуючи Інтернет ресурси та інтегруючи їх у навчальний процес, можна ефективно вирішувати низку задач, спрямованих на розвиток мовленнєвої компетентності студентів та на



поглиблення їхніх професійних знань. Робота з веб-квестом також сприяє розвитку творчого мислення, вміння аналізувати та робити висновки, об'єктивно оцінювати різні точки зору, що є вкрай необхідним для сучасного спеціаліста.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вдосконаленні та поглибленні застосування сучасних Інтернет ресурсів та технологій для професійно-орієнтованого навчання іноземній мові.

**Список використаних джерел:**

1. Азимов Э.Г. *Материалы Интернета на уроке английского языка* / Э.Г.Азимов, Е.Н. Вельшеницкая // *Иностранные языки в школе*. - 2001.- № 1. - С. 96-101.
2. Быховский Я.С. *Образовательные веб-квесты* [Електронний ресурс]/ Я.С.Быховский. - Режим доступу : <http://ito.bitpro.ru/1999>
3. Образцов П.И. *Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов* / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова. - Орел: Орловский государственный университет, 2005. - 114 с.
4. Dodge B. *Some Thoughts About WebQuests* [Електронний ресурс] / B. Dodge.- Режим доступу : [webquest.sdsu.edu/about\\_webquests.html](http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html)



УДК 811(07)

## ЕФЕКТИВНЕ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДИСТАНЦІЙНО

Ірина Постоленко

*У статті розглянуто питання ефективного навчання англійської мови дистанційно. Досліджено організаційно-педагогічні підходи до ефективного дистанційного навчання. Обґрунтовано ефективні методи, форми та засоби дистанційного навчання. Проаналізовано наукові погляди щодо особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами. Охарактеризовано основні проблеми та труднощі, які виникають у викладачів та студентів під час навчання англійської мови дистанційно.*

*Ключові слова: дистанційне навчання, англійська мова, ефективне навчання, онлайн навчання.*

Сучасні заклади освіти все частіше апелюють до дистанційних онлайн курсів з метою економії часу та навчального простору. Навчальні програми з використанням Інтернету не вимагають використання аудиторій для навчання, вони можуть бути доступними в будь-який час, а також надають можливість студентам і викладачам працювати самостійно. Незважаючи на такі переваги, існує чимало проблем, пов'язаних з онлайн курсами, розв'язання яких залежить успішна реалізація.

Питання технологій дистанційного навчання у процесі навчання іноземних мов розглядаються у роботах як українських, так і закордонних фахівців, серед яких О. Андреев, Є. Дмитрієва, В. Кухаренко, В. Свиридюк, Ю. Горвіц, Н. Майер, Н. Муліна, К. Кожухов, Є. Полат, А. Хуторський, G. Dudeney, N. Hockly та ін. Актуальність статті обумовлена необхідністю впровадження інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчальний процес, для забезпечення високої ефективності навчання англійській мові, а також підвищенню зацікавленості студентів у навчанні. Проте залишаються розробити нові ефективні програми навчання англійської мови дистанційно. У нашій статті ми зупинимося на моделях он-лайн курсів, характеристиках ефективних програм, а також на характеристиці ефективних програм для навчання англійської мови [1, с. 14].

Мета статті – визначити особливості програм дистанційного навчання англійської мови та обґрунтувати зміст, принципи, ефективні методи, форми та засоби їх реалізації.

Дистанційні курси і гібридні (змішані) навчальні курси часто об'єднують, але вони можуть відрізнитися і їх потрібно розрізняти. Коли ми говоримо про дистанційні курси, їх ще називають онлайн курсами, ми розуміємо курси, в яких немає безпосередньої взаємодії між викладачем і студентом. Взаємодія між ними та процес навчання відбуваються завдяки використанню різних технологічних інструментів. Гібридні курси, які також можна назвати змішаними курсами, значно відрізняються від дистанційних





курсів, оскільки в них присутня безпосередня взаємодія між учасниками навчального процесу.

Важливо зауважити, що для курсів дистанційного навчання потрібна система управління навчанням, або система управління курсами, щоб розмістити необхідний контент (наприклад, Blackboard, Moodle, або Sakai). До того ж, інколи такі системи ще мають веб-сайт курсу, вікіпедію, форум або блог. Контент завантажується у онлайн курси і викладачі зі студентами можуть ним користуватися, а також спілкуватися один з одним, а також переписуватися, обмінюватися миттєвими повідомленнями, користуватися електронною поштою та телефонним зв'язком. Електронні курси базуються на модулях підготовки до письмових завдань і електронних підручниках. Найбільшою перевагою онлайн курсів є гнучкість. Вони можуть бути повністю асинхронними (це означає, що викладачі та студенти не потребують присутності в мережі у визначений час), самостійно розміщеними, а також індивідуалізованими. В той час, як викладач в аудиторії повинен надати інформацію для всіх студентів одночасно, викладачі онлайн курсів можуть надавати інструкції окремо кожному студенту, а також мати зворотній зв'язок.

В гібридному курсі певна частина завдань виконується традиційно в аудиторії, а частина – це завдання, які виконуються за допомогою комп'ютерних програм. Формат гібридних курсів відрізняється від тих, які проводяться у формі занять з безпосереднім контактом викладачів та студентів і віртуальні класи, на яких відбувається взаємодія між учасниками навчального процесу кілька разів на семестр для проходження студентами тестування або усних іспитів. Залежно від формату, гібридні курси включають певну кількість компонентів онлайн курсів, що базуються на кількості часу, який витрачається на проведення традиційних занять [4, с. 332].

Важливим елементом є взаємодія між учасниками навчального процесу, а також практичний результат оволодіння мовою. Американські науковці Свейн і Лапкін (Swain and Lapkin) проводили свої дослідження в Канадських університетах і дійшли до думки, що саме завдяки мовній практиці студенти могли перевірити свою гіпотезу щодо того, як мова працює і розвивається. Інтерактивні завдання допомагали студентам спілкуватися і набувати нових умінь та навичок на практиці [6, с. 380].

Також під час вивчення англійської мови існує зворотній зв'язок. Інколи він виникає під час спілкування з носіями мови, але дослідження науковців показало, що цілеспрямований негативний зворотній зв'язок в таких ситуаціях виникає досить часто. Зворотній зв'язок за своєю природою зазвичай є реагуючим (виникає після помилки в мові), інколи він виникає до появи помилки, що часто трапляється під час занять в аудиторії. Реагуючий зворотній зв'язок може бути експліцитним (пряме виправлення помилки), або імпліцитним (переформування неправильного висловлювання). Основна дилема для викладачів – коли і як проводити такі виправлення. Викладачі, які працюють з дистанційними курсами, не можуть передбачити, коли саме буде потрібний зворотній зв'язок у їх роботі, вони просто здійснюють виправлення помилок тоді, коли студенти готові до цього в процесі спілкування. Все залежить від виду заняття та педагогічного підходу вчителя. Ефективна



програма навчання англійської мови повинна забезпечити студентів можливостями повторювати і виправляти власні помилки за присутності і допомоги викладача-тьютора.

Сучасні підходи до навчання англійської мови базуються на понятті комунікативне навчання. Замість вивчення англійської мови як об'єкта через граматичні вправи і завдання для перекладу, студенти задіяні у спілкуванні один з одним, або з викладачем. Використання комунікативних видів діяльності базується на дослідженнях з психології освіти, згідно з якими студенти не є «пустими посудинами» куди можна «залити знання», а активними учасниками навчального процесу, які навчаються через практичні завдання та власний досвід. Проте, незважаючи на комунікативну природу, види діяльності під час вивчення англійської мови часто структуровані з метою викладання специфічних граматичних концептів без раціональної структури чи наслідків [7, с. 191].

Один з основних методичних принципів навчання англійської мови на основі поставлених завдань – це проведення необхідного аналізу навчального матеріалу перед створенням навчального онлайн курсу. Таким чином, викладачі та дизайнери курсу будуть впевненими в тому, що студенти працюють з тими завданнями, які їм необхідні, і які вони зможуть виконати за межами навчальної аудиторії [5, с. 75]. Завдяки курсу навчання англійської мови на основі поставлених завдань студенти можуть вивчати мову практично, а саме через взаємодію та зворотній зв'язок, а також спілкування один з одним та носіями мови. Вдало створений курс – це віртуальна аудиторія, в якій навчання базується на виконанні практичних завдань, що нагадують справжні комунікативні ситуації за межами навчальної аудиторії, наприклад, такі ситуації, як відкриття банківського рахунку, резервування місця в готелі під час подорожі, придбання товару на ринку чи супермаркеті, замовлення комп'ютерних послуг під час ремонту комп'ютера і т.д. Багато із зазначених ситуацій можливо виконати на відстані або віртуально, або перетворенням онлайн курсу на природне середовище для навчання англійської мов, керуючися поставленими завданнями [4, с. 342].

Створення ефективних онлайн та гібридних курсів має базуватися на принципах ефективного навчання англійської мови, а також на перевагах та досягненнях новітніх технологій. Студенти, які працюють онлайн, мають доступ до оригінальних мовних ресурсів, таких, як газети, журнали, радіо-шоу, телевізійні програми, відео-кліпи, кіно, мультфільми, лекції, література та веб-сайти. Проте, такий матеріал не завжди доступний для тих, хто вивчає мову. Викладачі англійської мови повинні забезпечити студентів необхідними навчальними ресурсами, використовуючи технологічні інструменти, щоб зробити автентичні тексти більш доступними.

Одна з найбільших переваг новітніх технологій під час вивчення мови – це можливість використання мультимедіа для адаптації навчальних матеріалів до потреб та рівнів підготовки студентів. Наприклад, викладачі можуть оновити аудіо та відео матеріали, додаючи до них субтитри, повтори окремих розділів, необхідні запитання до теми. Такі модифікації перетворюють записи на доступні ресурси введення автентичного матеріалу та культурного



контексту. Викладачі можуть також додавати анотації до письмових текстів та необхідні тлумачення й переклади окремих слів та сполучень. Використання технології модифікації автентичних текстів дає змогу студентам вивчати необхідний навчальний матеріал відповідно до власних мовних здібностей та можливостей.

Викладачам слід давати студентам специфічні завдання, які базуються на особливих ресурсах, наприклад, заповнити веб-анкети, відповіді на які вони повинні шукати на окремих тематичних веб-сайтах. Такі завдання дають змогу студентам розвивати культурні та лінгвістичні здібності й навички, а також готуватися до окремих видів діяльності, таких, як створення презентації, веб-сторінки, постерів тощо.

Наприклад, студенти можуть давати відповіді на запитання, які стосуються сьогоdnішніх подій, використовуючи газетні статті та повідомлення; отримати інформацію про подорожі за допомогою офіційних туристичних веб-сайтів, блогів, журнальних ресурсів; порівнювати ціни на товари та послуги за допомоги реклами; вивчати поп-культуру на основі ток-шоу та музичних відео. Кожен студент може мати окремі завдання для роботи, а в процесі їх виконання – спілкуватися один з одним і створювати спільні постери та презентації для всієї групи. Завдання такого типу є цікавими і привабливими, вони спрямовані на співпрацю між студентами, самостійну роботу, а також на розширення кругозору та знань студента.

Проте, існують і недоліки такого виду навчання. Створення завдань для студентів на веб-сайтах забирає багато часу у викладачів. Особливо це помітно лише на початковому етапі роботи з сайтом, коли потрібно наповнити його необхідними завданнями. Надалі викладачі просто перевіряють, щоб веб-сайти і веб-квести залишалися функціональними під час навчання і роботи студентів з ними.

Викладачі зобов'язані надати студентам лінки до великої кількості додаткових ресурсів для вивчення англійської мови. Такий курс, як вебліографія є дуже корисним для студентів, оскільки він дає вільний доступ тим, хто вивчає мову, до основних мовних ресурсів. Так, викладачі мають забезпечити студентів лінками для необхідних педагогічних матеріалів (веб-сайт підручників, веб-сайти вивчення мови, ігри на основі вивчення мов); навчальних засобів (словники, тезауруси); автентичних матеріалів (популярні газети, радіо станції, веб-сайти); комунікативних інструментів (чат-руми, блоги, вікі). Коли викладачі надають такі матеріали, студенти мають право визначитися, коли їх можна використати найбільш ефективно [3, с. 327].

Важливими завданнями для студентів є прослуховування аудіозаписів для розуміння англомовного тексту, а також перегляд англомовного відео. Викладачі створюють спеціальні завдання для студентів, такі, як, наприклад, короткий запис прослуханого тексту, визначення, чи твердження є правильними чи неправильними, відповіді на поставлені запитання до прослуханого тексту і т.д. Крім того, викладачі можуть використовувати аудіо- та відеозаписи для надання інформації студентам щодо навчального курсу і для оголошень [2, с. 8]. Завдання викладачів – створити засоби синхронічного та асинхронічного спілкування легко доступними для студентів. Адже студенти



мають бачити, чи їх однокласники і викладачі є доступними для спілкування онлайн. Студенти використовують для цього найчастіше Yahoo Messenger або Google Chat.

Досить корисним завданням для студентів є створення блогів і робота з ними. Блог – це інструмент Інтернету, який можна використовувати для публікації матеріалу. Навчальний матеріал, одержаний за допомогою блогів допомагає студентам краще опанувати мову. Блоги можуть також включати мультимедіа і бути рефлексивним джерелом, ніби журналом, де студенти можуть відслідковувати власний прогрес у навчанні. Блог може використовуватися як форум для обговорення культурних та освітніх питань.

Підсумовуючи, зазначимо, що на основі проаналізованих літературних джерел, ми дійшли висновку, що курси онлайн та гібридні курси навчання англійської мови є достатньо ефективними та доступними, однак, створення, запровадження та реалізація таких курсів потребує чимало часу й зусиль. Насамперед, університети повинні створити технічну інфраструктуру для онлайн курсів. Розробники таких курсів мають поєднати новітні технології з необхідними навчальними матеріалами. Після того, як всі матеріали готові, викладачам необхідний час для тренування та менторингу, щоб вони могли з часом почати навчання онлайн. І, нарешті, важливо відзначити, що створення балансу незалежних, інтерактивних видів діяльності потребує більше часу, ніж необхідно для проведення аудиторних занять. Курси онлайн та гібридні курси навчання англійської мови надають можливість студентам ефективно вивчати англійську мову на основі різноманітних видів діяльності, завдяки новітнім технологіям та засобам навчання.

У нашому дослідженні ми показали, що проблема ефективного навчання англійської мови дистанційно потребує значної уваги та дослідження. Перспективи подальших нових наукових розвідок полягають у вивченні теоретичних та практичних аспектів дистанційного навчання англійської мови, та розробленні ефективних дистанційних курсів відповідного змісту.

#### **Список використаних джерел:**

1. Биков В.Ю. *Моделі організаційних систем відкритої освіти* : монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 250 с.
2. Дмитриева Е.И. *Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет* / Е.И. Дмитриева // *Иностр. языки в школе*. – 1998. – N 4. – С.10–16.
3. Barlett N. J. D. *A double shot 2% mocha latte, please with whip: Service encounters in two coffee shops and at a coffee cart* / N. J. D. Barlett / In M. Long (Ed.), *Second Language Needs Analysis*. – Cambridge : Cambridge University Press. – 2005. – P. 305–343.
4. Bonk C. *Frameworks for Research Design, Benchmarks, Training, and Pedagogy in Web-based Distance Education* / C. Bonk, V. Dennen / In M. Moore & W. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education*. – New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. – 2003. – P. 331–348.
5. Oh S-Y. *Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification Versus Elaboration* / S-Y. Oh / *TESOL Quarterly*. – 35(1). – 2001 – P. 69–96.
6. Swain M. *Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning* / M. Swain, S. Lapkin / *Applied Linguistics*, 16. – 1995. – P. 371–391.
7. Yano Y. *The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension* / Y. Yano, M. H. Long, R. Ross / *Language Learning*. – 44. – 1994. – P. 189–219.



---

---

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ПЕРСОНАЛ

УДК [371.134:811.111](477+410.1)

### МІСЦЕ ТА РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА АНГЛІЇ (Матеріал зібрано завдяки участі у проекті «Шкільний учитель нового покоління»)

Олена Бевз

*У статті досліджено роль педагогічної практики у підготовці майбутніх учителів іноземних мов та визначено можливі шляхи здобуття вчительської професії в Україні та Англії. Виокремлено види педагогічних практик у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в обох країнах. Визначено нормативно-правову базу організації та проведення педагогічних практик майбутніх учителів іноземних мов та виділено основні спільні та відмінні риси педагогічних практик в Україні та Англії.*

*Ключові слова: практична підготовка, майбутній вчитель іноземної мови, педагогічна практика, теоретична підготовка, методична підготовка, види практик, тривалість практик, рівні володіння іноземною мовою, проект "Шкільний учитель нового покоління".*

У системі педагогічної освіти одним з центральних розділів підготовки фахівців є практика, яка дає можливість закріпити теоретичні знання, виробити уміння і навички самостійної діяльності по вихованню і навчанню дітей, оволодіти системою науково-дослідницької роботи. Практична підготовка передбачає набуття майбутніми вчителями іноземних мов досвіду формування педагогічних компетентностей, оволодіння сучасними методами, формами організації виховного процесу, формування готовності до використання сучасних педагогічних технологій та новітніх інформаційних засобів навчання, набуття досвіду застосування теоретичних знань у практичній діяльності. Готовність майбутніх учителів приймати самостійні рішення набувається під час конкретної роботи в реальних для професійної діяльності умовах, виникає потреба систематично поповнювати свої знання та творчо застосовувати їх у практичній діяльності. Сучасні загальноосвітні навчальні заклади потребують фахівця, здатного до ефективного виконання професійних функцій, який може забезпечити і гарантувати кожному учневі і випускнику української школи володіння іноземною мовою на рівні, рекомендованому Радою Європи: початкова школа – рівень А1, основна школа – рівень А2, старша школа нефілологічний профіль – рівень В1; старша школа філологічний профіль – В2 [1]. Одним із першочергових завдань у системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є віднайдення оптимального



балансу між теоретичною та практичною підготовкою таких фахівців, забезпечення готовності та впевненості молодих спеціалістів, що ґрунтуються на їхній методичній підготовці у галузі викладання іноземних мов.

Професійній підготовці фахівців приділяється належна увага з боку науковців. У історичному аспекті цю проблему досліджували О. Лисенко, В. Майборода, О. Яцун. Відомі українські вчені С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало висвітлювали методологічні основи підготовки педагогічних фахівців у системі неперервної професійної освіти. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів стали предметом досліджень Ю. Бабанського, О. Дубасенюк, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна. Практична підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядалася в працях О. Абдуліної, А. Бондара, В. Розова. Особливості організації педагогічної практики за рубежом вивчали А. Василюк, С. Деркач, Ю. Кіщенко, І. Протасова, Л. Пуховська, О. Родіна, Дж. Бернхаум, К. Райд, Н. Треффорд.

Мета статті полягає у порівняльному аналізі практичної підготовки майбутніх вчителів іноземних мов в Україні та Англії.

Процеси євроінтеграції торкаються усіх сфер суспільного життя країни, в т.ч. й освітньої галузі. Вхідження України до загальноєвропейського освітнього простору як учасника Болонського процесу покладає на освітян значну відповідальність за реформи у цій галузі. Підвищуються вимоги до володіння іноземною мовою усіма учасниками освітнього процесу: від учнів і до наукових кадрів. Саме вчителі іноземних мов є тими агентами, які мають підвищити загальний рівень володіння іноземною мовою в українському суспільстві, починаючи із учнівського контингенту.

Міністерство освіти і науки України вважає, що запровадження Державних стандартів початкової, базової і повної загальної середньої освіти, нових програм, новітніх технологій у навчальний процес, вивчення іноземної мови з першого класу (стало обов'язковим з вересня 2012 р.) й другої іноземної мови з п'ятого класу (з 2014 р. не є обов'язковим) потребує оновлення змісту та підходів до мовної й методичної підготовки майбутнього вчителя іноземних мов у вищих навчальних закладах країни.

У зв'язку з цим МОН України та Британська Рада в Україні започаткували проект "Шкільний учитель нового покоління". Проект передбачає вивчення сучасного стану підготовки майбутнього вчителя іноземних мов в Україні та визначення його відповідності вимогам часу, ознайомлення з відповідним досвідом університетів України, Великої Британії та інших країн, а також розроблення необхідних документів і матеріалів з метою удосконалення методичної підготовки учителів іноземних мов.

Підготовку вчителів англійської мови в Україні здійснюють близько 40-а ВНЗ IV рівня акредитації. Випускники отримують дипломи філолога, вчителя/викладача англійської мови за трьома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр, спеціаліст, магістр.

Робочою групою проекту "Шкільний учитель нового покоління" було проаналізовано чинні освітні стандарти підготовки вчителя іноземних мов. Згідно з наказом № 285 Міністерства освіти і науки України "Про порядок



розробки складових нормативного та навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців з вищою освітою” від 31.07.1998 р. та Розпорядженням № 79 “Про внесення змін та доповнень до складу робочих груп...” від 02.08.2001 р. було створено робочу групу для розроблення стандарту вищої освіти за освітньо-професійною програмою підготовки за спеціальністю 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти, іноземна мова за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта.

Стандарт для ОКР “бакалавр” було розроблено робочою групою МОН України і затверджено Наказом МОН № 900 “Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти за напрямом підготовки 0101 Педагогічна освіта” від 01.12.2004 р.

Після введення нового переліку спеціальностей і спеціалізацій у 2007 р. було внесено зміни у галузі знань і напрями підготовки. Так, 0101 Педагогічна освіта було змінено на 0203 Гуманітарні науки, а спеціальність 6.0101103 Педагогіка і методика середньої освіти було змінено на напрям підготовки 6.020303 Філологія\*. Мова і література (із зазначенням мови).

Корективи до стандарту було внесено на підставі Листа МОН №4.4-20/545 від 19.02.2009 р. в частині розподілу загального навчального часу, переліку та обсягу нормативних дисциплін та погоджено з Департаментом вищої освіти 17 грудня 2009 р.

Стандарти для ОКР “спеціаліст” і “магістр” наразі відсутні [5].

Законодавчою базою для організації та проведення фахової практики студентів виступає Закон України “Про освіту” (стаття 51) від 01 липня 2014 № 1556-VII; “Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України”, затвердженого наказом МОН України від 8 квітня 1993 р. № 93; “Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах”, затвердженого наказом МОН України від 2 червня 1993 р. № 161; Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів, розроблених Державною науковою установою Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України від 24 квітня 2013 р., керуючись якими вищі навчальні заклади розробляють свої положення про організацію та проведення педагогічних практик, які затверджують вчені ради ВНЗ. Зміст практик визначається програмою, а її термін й порядок проведення навчальним планом факультету.

Зокрема, у статті 50 закону України “Про освіту” визначено такі форми освітнього процесу у вищих навчальних закладах, як навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка та контрольні заходи [2]. Практична підготовка включає в себе всі види педагогічної практики.

На етапі допроектного базового дослідження було проаналізовано чинні навчальні плани восьми ВНЗ IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку вчителів іноземних мов. Наразі така підготовка відбувається за чотирма складовими: мовною, лінгвістичною, психолого-педагогічною та методичною. Окремою складовою є педагогічна практика. Порівняльний аналіз видів і тривалості практики свідчить, в основному, про схожість підходів до організації цього виду діяльності. Проте, робоча група виявила розбіжності у змісті, структурі, організації, тривалості та оцінюванні педагогічної практики [5].



Педагогічна практика студентів-майбутніх учителів іноземної мови покликана забезпечити поєднання теоретичної підготовки з їх практичною діяльністю у навчальних закладах, сприяти формуванню творчого ставлення майбутнього фахівця до педагогічної діяльності, визначити ступінь його професійної придатності і рівень педагогічної спрямованості. Вона передбачає можливості для самостійної педагогічної діяльності студентів, прояву їхнього творчого потенціалу, стимулює зв'язок цієї діяльності з науково-дослідницькою роботою, професійною освітою, самоосвітою, її виконання зумовлено опанування студентами в попередніх семестрах теоретичних курсів з психології, педагогіки, методики навчання іноземних мов в загальноосвітніх навчальних закладах. Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховних закладів.

До традиційних видів практик майбутніх вчителів іноземних мов належать: практика в літніх оздоровчих таборах (ЛОТ), яка не є обов'язковою для деяких спеціальностей, навчальна та виробнича практики. Завданням навчальної практики є ознайомлення студентів зі специфікою майбутнього фаху, отримання первинних професійних умінь і навичок із загально-професійних та спеціальних дисциплін [4]. Навчальна практика проводиться на 2-3 курсах і має на меті узагальнити, систематизувати набуті студентами теоретичні знання, виробити вміння та навички застосування їх на практиці. Мета навчальної практики реалізується шляхом ознайомлення зі змістом і формами роботи та виконання конкретних завдань, передбачених програмою практики. Навчальна практика є частиною освітньо-професійної програми підготовки бакалавра.

Метою виробничої практики є закріплення та поглиблення теоретичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення певного циклу теоретичних дисциплін, практичних навичок. На випускному курсі практика студентів є завершальним етапом навчання і проводиться з метою узагальнення і вдосконалення здобутих ними знань, практичних умінь та навичок, оволодіння професійним досвідом та готовності до самостійної трудової діяльності, а також збору матеріалів для виконання дипломної роботи [4]. Виробничу практику проходять студенти освітньо-кваліфікаційного рівня "бакалавр" (на 4 курсі) та "спеціаліст" відповідних напрямів підготовки і спеціальностей. Цей вид практики є невід'ємною частиною підготовки до професійної діяльності майбутніх висококваліфікованих фахівців, які отримують диплом бакалавра та спеціаліста. Умовою успішного проходження педагогічної практики є опанування студентами змісту фундаментальних дисциплін, методики їх викладання, основ педагогіки для викладання відповідних дисциплін у загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях, спеціалізованих середніх навчальних закладах.

Зміст практики ґрунтується на засадах поступового підвищення самостійності студентів: від спостереження, ознайомлення і вивчення – до практичної апробації; від колективних форм роботи – до індивідуальних; від виконання часткових завдань як помічника вчителя, вихователя – до виконання завдань за допомогою наставників, а потім самостійно.





Отже, в Україні майбутніх вчителів іноземних мов, починаючи вже з другого курсу навчання у ВНЗ, відряджають для проходження різних видів педагогічної практики до середніх загальноосвітніх навчальних закладах, проте завдання, пов'язані із застосуванням методичної теоретичної підготовки вони виконують лише на останньому курсі навчання за ОКР "бакалавр" або навчаючись за ОКР "спеціаліст" та "магістр".

У сучасній Англії простежується тенденція зближення теоретичної та практичної підготовки майбутніх педагогів. Система підготовки вчителів у Великій Британії у кінці 80-х – початку 90-х років минулого століття зазнала значних змін, які знайшли своє відображення у провідних державних документах зокрема з'явилося таке ключове поняття, як «school-based teacher education», що можна трактувати як «підготовка вчителя безпосередньо в школі». У цей період створюється Національне агентство підготовки вчителів (Teacher Training Agency), що несе головну відповідальність за підвищення якості педагогічної освіти. Навчальні плани підготовки вчителів розробляють вищі навчальні заклади на основі Стандартів педагогічної освіти, що мають нормативно-правовий статус. Цей документ складається із 42 стандартів і включає: прогнозовані результати, які повинні продемонструвати майбутні вчителі по завершенню навчання; визначення якостей працівника як еталону для оцінки показників професійної праці; вимоги до вищих навчальних закладів; контроль якості підготовки спеціалістів, який здійснюється уповноваженою організацією – Управлінням зі стандартів в освіті.

Наразі в Англії педагогічна освіта представлена трьома взаємопов'язаними ланками: базова підготовка вчителя (initial teacher training), вступ до професійної діяльності вчителя-початківця (introduction as a newly-qualified teacher) та підвищення кваліфікації або неперервний професійний розвиток (in-service training (INSET) or continued professional development) [8].

Перша ланка охоплює університетські та неуніверситетські програми педагогічної освіти за двома освітніми рівнями: додипломним (на базі середньої освіти) та післядипломним (на базі ступеня бакалавра, отриманого у вищому навчальному закладі). Тобто, кваліфікацію в галузі освіти можна здобути через бакалаврат, де навчання триває три/чотири роки і закінчується присвоєнням ступеня бакалавра педагогіки (Bachelor of Education або Bachelor of Arts in Education), а також через проходження однорічного курсу для отримання сертифіката (Postgraduate Certificate in Education), де для зарахування необхідно мати ступінь бакалавра (Bachelor of Arts) з певної предметної галузі. Усі абітурієнти проходять вступну співбесіду, метою якої є з'ясування мотивів обрання вчительської професії. В Англії університети традиційно відігравали значну роль у підготовці педагогічних кадрів, і на сучасному етапі підготовка вчителів зосереджується у вищих навчальних закладах університетського сектора. Усі навчальні заклади, що реалізують освітні програми підготовки вчителів, повинні пройти акредитацію в Агентстві з підготовки вчителів за результатами інспекторських перевірок уповноважених організацій, таких, як Управління зі стандартів у галузі освіти.

Дослідниця Ю. Кіщенко також вказує на основні шляхи одержання



вчительської професії, що установилися в Англії у ході освітніх реформ 80-90-х років в Англії: чотирирічний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки, однорічний курс на одержання післядипломного свідоцтва з педагогіки (PGCE), дворічний курс для одержання статусу артикульованого вчителя, курс на кваліфікацію ліцензованого вчителя та скорочений курс для одержання ступеня бакалавра педагогіки з дисциплін, не забезпечених необхідною кількістю викладачів (природничо-математичні науки, сучасні мови) [3].

Друга ланка неперервної педагогічної освіти передбачає теоретичну і практичну підготовку випускників університетів чи коледжів під час «стажерського» чи «пробного» року у школі. Така стажерська педагогічна практика визначається як процес, в результаті якого випускники отримують підтримку для демонстрації своїх умінь і здібностей під час першого року вчителювання [7]. У цей період випускника називають стажером. Ця освітня модель позиціонується як взірць для забезпечення вищого рівня проходження стажування вчителів, оскільки вона є прогресивною, опирається на педагогічну підтримку і вдосконалення умінь і навичок вчителя.

Третя ланка включає проходження короткотривалих і довготривалих курсів при інститутах педагогіки вищих навчальних закладів, незалежних консультативних групах, Департаменті освіти і науки, учительських центрах, місцевих відділах освіти, школах. Визначальною характеристикою такої системи є встановлення партнерських стосунків вищого навчального закладу і школи в практичній підготовці майбутнього вчителя.

Педагогічна практика розглядається як необхідний елемент системи педагогічної освіти мета якої у контексті нового осмислення полягає у тому, щоб бути джерелом знань про реальний навчальний процес, унаочненням теоретичних знань, джерелом пізнання сутності педагогічної діяльності в процесі вироблення студентами-майбутніми вчителями необхідних педагогічних умінь та навичок. Це чітка неперервна система поетапного підключення та часткової адаптації студентів до умов школи. В Англії практикуються такі види практик: ознайомлювальна, навчальна без відриву від занять (серійна), навчальна з відривом від занять (блочна) та мікрвикладання [6]. Різні види практики не тільки сприяють здійсненню педагогічного становлення фахівця, розвитку його творчих та пізнавальних можливостей, а й поєднують теоретичний і практичний компоненти навчальної діяльності.

Отже, і в Україні, і в Англії практична підготовка майбутніх вчителів іноземних мов реалізується шляхом проходження різних видів педагогічної практики. Практика в межах навчального року може проводитись як певними періодами так і шляхом чергування з теоретичними заняттями. В обох країнах необхідність і важливість практичної підготовки засвідчується в офіційних документах державного рівня: закони, стандарти, положення, рекомендації, які мають нормативно-правовий статус. Проте, в Україні назріла потреба розроблення нових стандартів для всіх ОКР, які б забезпечили оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя.

Різними залишаються шляхи отримання учительської професії. В Англії, на відміну від України, існують неуніверситетські програми підготовки вчителя іноземних мов. До того ж, в Англії більше уваги приділяють мотивації



абітурієнтів щодо вибору професії вчителя.

Практична підготовка вчителів в Англії опирається на наскрізну педагогічну практику, яка має методично орієнтований характер, спрямована на вдосконалення методики викладання. Тривалість практики для вчителів початкової школи становить 15-20 тижнів, для середньої – 11 тижнів. В Україні середня тривалість практики у підготовці вчителя іноземної мови за ОКР “бакалавр” складає 9-12 тижнів і за умови навчання за подвійними спеціальностями та спеціалізаціями включає виконання програм практики різних навчальних дисциплін. Визначальною відмінністю є наявність в Англії так званого стажерського чи пробного року, тобто першого року у професії після завершення навчання на вчителя. Особливістю організації педагогічної практики є надання вчителям-стажерам та їх кураторам можливості оцінювати плюси і мінуси програм стажування, обговорення яких відбувається під час індивідуальних зустрічей вчителів-стажерів, кураторів-наставників та координатора проекту. Така система підготовки вчителя в Англії забезпечує встановлення тісних партнерських стосунків вищого навчального закладу і школи у практичній підготовці майбутнього вчителя. Вивчення досвіду підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів іноземних мов у ВНЗ Англії може стати предметом подальших розвідок у цьому напрямі.

#### Список використаних джерел:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. – док. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Закон України "Про освіту". – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/110-zakon-ukrayiny-pro-osvitu>
3. Кіщенко Ю.В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ю.В. Кіщенко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 20 с.
4. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. – Міносвіти; Наказ, Положення, Форма типового документа від 08.04.1993 № 93. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>
5. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К.: Ленвіт, 2014. – 60 с.
6. Gower R, Phillips D, Walters S. *Teaching practice: A Handbook for teachers in training*. – Oxford: Macmillan Education, 2006. – 224 p.
7. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. – Pearson Education ESL, 2001. – 3rd edition. – 370 p.
8. Richards, J.C., Lockhart, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. – The Edinburgh Building, Cambridge: Cambridge University Press, 1996. – 218 p.



УДК[377.35:005.001]:630\*](436)

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ ЛІСОГОСПОДАРСЬКОГО ПРОФІЛЮ В АВСТРІЇ

Зоряна Подоляк

*У статті розглянуто теорію і практику підготовки робітничих кадрів для лісогосподарської галузі в Австрії. Проаналізовано нормативно-правові основи функціонування австрійських лісогосподарських шкіл, що забезпечують професійну освіту робітників лісового господарства, висвітлено її змістові, організаційні, методичні аспекти. Схарактеризовано основні напрями реформування закладів професійної підготовки робітничих кадрів лісогосподарської галузі в Австрії.*

*Ключові слова: система лісогосподарської освіти Австрії, робітничі кадри лісогосподарської галузі, професійна підготовка, лісогосподарська школа.*

Ліси як найбільші природні екосистеми нашої планети відіграють значну роль у стабілізації усіх природних процесів, реалізуючи кліматорегулюючі, ґрунтозахисні, водоохоронні, санітарно-гігієнічні, рекреаційні функції. Усвідомлення цього приводить до зміни цілей і пріоритетів лісогосподарювання у світі загалом та Україні зокрема. На сьогодні на часі питання обмеженого експлуатаційного значення лісів, їх охорона і відновлення, боротьба проти нерационального використання і незаконного вирубування тощо. У такій постановці комплексу завдань збереження й охорони лісів виявляється нагальна потреба у якісному оновленні кадрового забезпечення вітчизняної лісопромислової галузі, підготовці фахівців, здатних самостійно й осмислено планувати і здійснювати лісогосподарські заходи, спрямовані на раціональне використання, підвищення продуктивності лісів, збереження усіх функцій цих екосистем. Зазначене, своєю чергою, передбачає докорінні трансформації у системі професійної лісогосподарської освіти в Україні, її перебудову й оновлення відповідно до нових реалій лісокористування та лісогосподарювання.

Зважаючи на актуальність удосконалення системи освіти фахівців лісового господарства відповідно до сучасних викликів їхньої професійної діяльності, в останні роки помітно зріс інтерес дослідників до цієї проблеми. Зокрема в сучасній науковій літературі досить детально розглянуто історико-теоретичні аспекти лісогосподарської освіти в Україні (В. Павлюк, П. Третяк [5], Ю. Третяк [6] та ін.); проаналізовано сучасні тенденції розвитку системи професійної підготовки фахівців лісової галузі (Є. Дорожкін [1], Ю. Железніков [2], Л. Маклюков, П. Демьянов [3] та ін.); висвітлено різноманітні науково-методичні проблеми лісотехнічної освіти та способи їх подолання (Є. Мішенін, І. Ярова [4], О. Самохвалова [7], В. Саханов [8] та ін.).



Водночас недостатньо уваги, на нашу думку, приділяється вивченню зарубіжного досвіду в галузі лісгосподарської освіти. Зокрема значне зацікавлення викликає сучасна система професійної підготовки робітників лісгосподарського профілю в Австрії з огляду на її глибокі традиції й значну науково-практичну цінність, однак вона досі не стала предметом спеціального дослідження в Україні. З огляду на це мета нашої статті полягає в аналізі теорії і практики підготовки робітничих кадрів лісгосподарського профілю в Австрії.

Лісопромисловий комплекс Австрії має стратегічне значення для національної економіки, оскільки охоплює усі процеси, що пов'язані з відтворенням та використанням стратегічного ресурсу – лісу. Це один із найбільш важливих та розвинених секторів економіки країни, що охоплює низку промислових галузей, зокрема, власне, лісгосподарську, а також лісозаготівельну, деревообробну, лісохімічну тощо. Багатогалузева структура лісового господарства Австрії цілком очевидно зумовлює неоднорідність його кадрового забезпечення та передбачає наявність спеціалізації в межах лісгосподарської діяльності, що виявляється в специфіці професійних завдань і посадових обов'язків працівників лісової галузі. Скажімо, працівники служби захисту лісів як органу державного контролю здійснюють нагляд за дотриманням чинних норм лісокористування і лісгосподарювання, визначених у відповідних нормативних документах, затримання їх порушників, охорону лісових масивів, їх сторожування, патрулювання. Своєю чергою, коло професійних завдань та обов'язків лісників (Förster, Forstwirt) охоплює планування, нагляд і контроль за виконанням заходів збереження лісових ресурсів та їх ефективним використанням, наприклад, створення планів вирубки лісових насаджень чи робіт щодо відновлення лісів і лісорозведення, стеження за дотриманням заходів безпеки на робочому місці, а також розроблення пропозицій і рішень щодо охорони лісів і раціонального лісокористування. Професійні завдання асистентів та ад'юнктів лісового господарства (Forstadjunkt, Forstassistent) натомість полягають в інформуванні щодо сучасного стану лісгосподарювання та перспектив його удосконалення, консультуванні щодо сучасних технологій лісокористування та збереження і відновлення лісових ресурсів, шляхів модернізації лісової промисловості, організації лісгосподарських робіт, розробці різноманітних проектів щодо охорони і збереження лісу, співпраці з різними організаціями у галузі лісового господарства, ландшафтного планування тощо. Водночас робітники господарства (Forstfacharbeiter) виконують чи не весь обсяг робіт у галузф лісгосподарювання і лісокористування, серед яких лісозаготівля, відновлення лісових ресурсів та омолодження лісових насаджень, захист лісів від шкідливих впливів та подолання їх наслідків, догляд за лісом як за зоною відпочинку тощо. З огляду на це формування й поповнення кваліфікованих робітничих кадрів лісової галузі вважається запорукою стабільності її функціонування й розвитку [9].

Зазначимо, що професійна підготовка робітників лісового господарства в Австрії реалізується головно в системі середньої професійної освіти, зокрема в так званій лісгосподарській школі нижчого рівня (niedere Forstfachschule), принципи та пріоритети навчально-виховної роботи якої визначено передовсім



Законом «Про лісівництво» від 3 липня 1975 року (в редакції 2014 року). Так, відповідно до його положень лісгосподарська школа нижчого рівня – це середній професійний навчальний заклад, що забезпечує інтенсивну, здебільшого однорічну, підготовку робітників лісового господарства на базі неповної середньої шкільної освіти. Основну мету навчально-виховної діяльності цього освітнього закладу визначено у параграфі 118 згаданого нормативного документа це – «... формування необхідних професійних знань учнів та їх здатності і готовності до активної участі у виконанні завдань раціонального використання, збереження і захисту лісових ресурсів країни» [9, с. 49]. Для реалізації цієї мети в Законі «Про лісівництво» від 3 липня 1975 року (в редакції 2014 року) чітко прописано мінімальний обсяг навчального навантаження (1200 год.), визначено необхідність раціонального співвіднесення теоретичної, практичної та виробничої підготовки, а також окреслено вимоги до змістових засад освітньо-виховного процесу. Так, згідно параграфу 119 статтею 2 навчальний план освітнього закладу цього типу має неодмінно передбачати вивчення таких груп навчальних дисциплін: загальноосвітні (німецька мова, математика, фізичне виховання тощо); професійно-орієнтовані (правознавство, лісознавство, охорона лісів та ін.); виробничо-спрямовані (лісокористування, метрологія та оброблення деревини, лісозаготівельна техніка і т. д.) [9, с. 49–50].

У більш конкретизованій формі всі ці вимоги висвітлені в Постанові «Про навчальні плани середніх професійних навчальних закладів нижчого рівня» від 2 вересня 1976 року (в редакції 2009 року). Передовсім зазначимо, що положення цього документа порівняно з нормами Закону «Про лісівництво» від 3 липня 1975 року (в редакції 2014 року) визначають мету функціонування лісгосподарської школи нижчого рівня у більш широкому значенні, проголошуючи її завданням не лише формування фахової компетентності майбутніх робітників лісового господарства, їхньої готовності до якісного, ефективного виконання своїх професійних обов'язків, а й поглиблення їх загальноосвітньої підготовки та виховання як «... демократично орієнтованих, відданих батьківщині, релігійно та морально стійких, соціально мислячих громадян держави» [12, с. 1].

На реалізацію цієї мети спрямовується комплекс навчальних предметів обов'язкового та вибіркового циклів, перелік та тривалість вивчення яких подано в додатку згаданої постанови (див. Табл. 1.):

Таблиця 1.

*Орієнтовний перелік предметів для вивчення в середній професійній лісгосподарській школі нижчого рівня (відповідно до Постанови «Про навчальні плани для середніх професійних навчальних закладів нижчого рівня» від 2 вересня 1976 року в редакції 2009 року)*

Навчальні дисципліни	Кількість годин (семестрових)
<i>а) обов'язкові:</i>	
німецька мова	2
математика	2
релігійне виховання	2



політичне виховання	1
фізичне виховання	2
лісоведення	4
охорона лісів	2
метрологія та обробка деревини	4
лісокористування та лісові роботи	3
лісозаготівельна техніка	3
правознавство	2
мисливство	3
виробничо-практична підготовка (у галузях лісоводства, лісозаготівельна техніка, метрологія та обробка деревини, охорона лісів, мисливство)	8
<i>б) за вибором:</i>	
полювання і відстріл (практ.)	1
мисливські сигнали	1
електронна обробка даних	2

Окремої уваги заслуговують визначені Постановою «Про навчальні плани середніх професійних навчальних закладів нижчого рівня» від 2 вересня 1976 року (в редакції 2009 року) дидактичні принципи освітнього процесу в лісогосподарській школі нижчого рівня, серед яких:

- нерозривний, логічний зв'язок із шкільною освітою, тобто орієнтація навчально-виховної діяльності цього освітнього закладу на здобуті учнями під час обов'язкової шкільної освіти знання, вміння і навички;
- урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, зокрема взяття до уваги їх фізичних і психічних можливостей, потреб та інтересів;
- спрямованість на професійну практику, вимоги життя й потреби держави, що передбачає відбір змісту, методів і форм навчально-виховної роботи, відповідних сучасному стану науки, техніки і суспільного розвитку;
- уникнення будь-якої поверховості і елементарного нагромодження знань та надання пріоритетного значення самостійній роботі учнів як передумові розвитку їхнього критичного мислення, активної позиції в житті й подальшій професійній діяльності
- приділення особливої уваги виробничо-технічній підготовці учнів, спрямованій на їх ознайомлення із сучасними методами і засобами професійної діяльності робітників лісового господарства, технікою безпеки в процесі їх використання тощо [12, с. 3–4].

Ці принципи побудови освітньо-виховного процесу в середній професійній лісогосподарській школі нижчого рівня свідчать про інноваційну спрямованість професійної підготовки робітників лісопромислової галузі в Австрії, її орієнтацію на сучасні реалії і потреби професійного світу, новітні здобутки і досягнення науки і техніки, національні пріоритети у галузі навчання і виховання молодого покоління, її розбудову на актуальних психолого-педагогічних положеннях та ідеях, що безумовно є запорукою попередження чи успішного розв'язання кадрових проблем цієї галузі.

Однак, незважаючи на активне впровадження якісно нових підходів до



професійної підготовки робітників лісового господарства в лісогосподарській школі нижчого рівня, їх кількість, починаючи з кінця 70-х – початку 80-х років ХХ століття і до сьогодні, невпинно скорочувалася. Причини цього криються головно в інтенсивній технологізації і механізації лісового господарства Австрії в цей час та, відповідно, зменшенні потреби галузі у великій кількості робітників. Внаслідок цього школи цього типу були реорганізовані у Центри професійної підготовки та підвищення кваліфікації лісівників (наприклад, лісогосподарські школи в Гмундені, Міттердорфі тощо).

Станом на сьогодні чи не єдиний середній професійний лісогосподарський заклад нижчого рівня, що забезпечує однорічну професійну підготовку робітників лісового господарства, функціонує в австрійському містечку Вайдгофен. Відповідно до нормативної бази свого функціонування ця освітня установа реалізує інтенсивну теоретичну і практичну освіту в галузі лісогосподарювання, забезпечує формування широкого спектра фахових знань, умінь і навичок, що уможливорює успішну професійну діяльність її випускників не лише в комплексній лісопромисловій галузі, а й у суміжних галузях. Основу навчального процесу в цьому освітньому закладі складають як загальноосвітні предмети, спрямовані на подальше особистісне становлення учнів, так і вузькопрофесійні дисципліни, здебільшого екологічного, лісогосподарського та лісотехнічного спрямування, що передбачають формування професійної компетентності майбутніх робітників лісового господарства.

Варто зазначити, що сьогодні в освітньо-політичних дискусіях доволі часто лунають заклики до модернізації професійної підготовки робітників лісового господарства в школі нижчого рівня м. Вайдгофен. Так, один із викладачів цього навчального закладу, професор К. Шахенгофер стверджує, що коло професійних завдань та обов'язків робітника лісового господарства суттєво розширилося та змінилося відповідно до сучасного розвитку економіки, лісогосподарювання, техніки тощо, що неодмінно слід враховувати у процесі їх професійної підготовки [11, с. 16]. В результаті спільних зусиль фахівців лісового господарства, представників Міністерства освіти, мистецтва і культури, Міністерства сільського, лісового, водного господарства та охорони навколишнього середовища, викладачів лісогосподарської школи в м. Вайдгофен під керівництвом К. Шахенгофера розроблено проект «Нова професійна лісогосподарська школа» («Die Forstfachschnle – NEU»). Проект містить такі стратегії модернізації процесу професійної підготовки робітників лісогосподарського профілю в лісогосподарській школі нижчого рівня:

- продовження терміну навчання до двох років;
- збільшення обсягу виробничо-практичної підготовки;
- суттєве доповнення і збагачення змістових аспектів освітнього процесу за рахунок предметів економічного та екологічного характеру;
- проектно-орієнтовану, модульну форму побудови й організації навчального процесу.

Відтак, проект передбачає розроблення абсолютно нового навчального плану, який, з одного боку, відповідав би потребам і запитам школярів, а з іншого – враховував би вимоги практики лісогосподарювання. За





твердженнями керівника відділу «Лісівнича освіта, наука і дослідження» при Міністерстві сільського, лісового, водного господарства та охорони навколишнього середовища Австрії М. Ньюбауера, новий навчальний план лісгосподарської школи нижчого рівня, передбачаючи широкий практично-підготовчий складник, модульну організацію та міждисциплінарний підхід до побудови навчального процесу, неодмінно сприятиме ґрунтовнішій підготовці школярів до вимог і потреб подальшої професійної діяльності [10, с. 4]. Варто підкреслити, що саме 2015 – 2016 роки визначено кінцевим етапом практичної реалізації цього проекту. Однак, і досі дискусійними залишаються питання тривалості навчання, можливості додаткового фінансування нового навчального закладу й загалом його місця в системі освіти Австрії.

Отже, підготовка робітничих кадрів лісгосподарського профілю в Австрії здійснюється головно в системі середньої професійної освіти, зокрема у спеціальному типі професійних навчальних закладів – середній лісгосподарській школі нижчого рівня. Навчально-виховна робота цього типу закладів професійної освіти впродовж років спрямована на інтенсивну короткотривалу (однорічну) професійно-теоретичну і виробничо-практичну підготовку робітників лісового господарства. Втім, сьогодні практика професійної діяльності робітника лісгосподарської галузі в Австрії диктує необхідність радикальних змін чи не всіх аспектів педагогічної діяльності лісгосподарської школи нижчого рівня. Зокрема пріоритетними напрямками реформування лісгосподарської школи нижчого рівня визначено: оновлення мети і завдань професійної підготовки робітників лісгосподарського профілю (реалізація компетентнісного підходу, орієнтація на кінцеві цілі навчання відповідно до актуальних вимог професійної практичної діяльності у галузі лісгосподарювання); модернізація змісту навчання (збільшення частки предметів циклу економічної та екологічної підготовки); урізноманітнення форм і методів навчально-виховної діяльності та впровадження інноваційних освітніх технологій (проблемно-орієнтоване навчання, проектна методика тощо); поглиблення, збільшення обсягу виробничо-практичної підготовки.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в аналізі теорії і практики професійної підготовки фахівців лісгосподарського профілю у системі вищої освіти Австрії, а також у вивченні австрійської системи державної атестації майбутніх працівників лісопромислової галузі.

#### *Список використаних джерел:*

1. Дорожкін Е. М. *Дополнительное профессиональное образование специалистов лесного профиля: методология, теория, практика* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Евгений Михайлович Дорожкин; Рос. гос. проф. - пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 250 с.
2. Калинина О. *Проблемы экологической подготовки кадров в лесной отрасли* / Ольга Калинина, Юрий Железников // *Чтения памяти Алексея Ивановича Куренцова*. – Владивосток : Дальнаука, 2012. – Вып. XXIII. – С. 211–214.
3. Маклюков Л. *Система непрерывного обучения руководящих работников и специалистов лесной промышленности* // Леонид Маклюков, Павел Демьянов. – Москва : «Экология», 1991. – 182 с.
4. Мішенін Є. *Управління знаннями в системі підготовки фахівців лісового господарства* / Євген Мішенін, Інесса Ярова // *Сучасні проблеми вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору* : матеріали науково-методичної конференції, м. Суми, 6–7 жовтня 2010 р. / За ред. О. В. Прокопенко. – Суми : СумДУ, 2010. – С. 27–33.



5. Третьяк П. Півтора століття Львівської школи лісівництва / Платон Третьяк, Василь Павлюк // Лісівнича академія наук України : Наукові праці. – 2004. – №. 3. – С. 11–16.
6. Третьяк Ю. До історії лісівничої науки і освіти в Західних областях УРСР / Юрій Третьяк. – Львів, 1958. – 62 с.
7. Самохвалова О. М. Развитие информационно-технологической компетентности будущих инженеров лесного хозяйства на основе интегративного подхода к обучению дисциплинам информационной и предметной подготовки : дисс. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ольга Михайловна Самохвалова ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2008. – 200 с.
8. Саханов В. Трудовые ресурсы лесопромышленного комплекса / Виктор Саханов, Павел Демьянов. – М. : Лесная промышленность, 1990. – 168 с.
9. Bundesgesetz vom 3. Juli 1975, mit dem das Forstwesen geregelt wird, Fassung vom 29.10.2014 // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. – Nr. 189/2014. – T. I. – S. 1–67.
10. Nöbauer M. «Forstfachschule – Neu». Der Durchbruch ist geschafft / Martin Nöbauer // Land- und Forstarbeit heute. – 2013. – Jg. 63. – S. 4
11. Schachenhofer K. Forstfachschule / Klaus Schachenhofer // Der Österreichische Berufsjäger. – 2012. – Nr. 2. – S. 16.
12. Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 2. September 1976, mit welcher ein Lehrplan für die Forstfachschule erlassen wird // Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Fassung vom 29.10.2014. – Nr. 130/2009. – T. II. – S. 1–10.



УДК 378.14:81'25

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФАХІВЦЯ У ГАЛУЗІ ПЕРЕКЛАДУ

Катерина Скиба

*У статті розглянуті теоретичні засади побудови моделі фахівця у галузі перекладу. Модель фахівця – це документ, що містить перелік необхідних професійних знань, умінь і навичок (компетенцій) та особистісних якісних характеристик, якими повинен володіти фахівець, щоб займатися професійною діяльністю. Автор статті дотримується думки, що модель перекладача складається з трьох проміжних моделей: моделі, що відображає структуру сукупної перекладацької діяльності, моделі професійних характеристик та моделі розвитку.*

*Ключові слова: перекладач, модель фахівця у сфері перекладу, професійна діяльність, професіограма, психограма.*

За умов зростання міжнародної та міжкультурної комунікації у процесі інтеграції нашої держави у європейський простір, що має безпосереднє відношення до професійної діяльності перекладача, виникає необхідність розроблення еталонної моделі фахівця у галузі перекладу з метою модернізації професійної освіти перекладачів в Україні та підготовки затребуваних фахівців.

Питання приведення змісту й методів, форм і технологій підготовки майбутніх фахівців у відповідність до сучасних суспільних і наукових вимог знаходять відображення у працях О. Глузмана, І. Зязюна, Л. Кондрашової, О. Мещанінова, Н. Ничкало та інших. У свою чергу зміст та методи професійного навчання, побудова моделі спеціаліста й основних вимог щодо нього є предметом наукової дискусії, учасниками якої є В. Бабак, О. Бабаян, В. Євтушевський, Б. Ількевич, Е. Лузік, О. Матвієнко, О. Мельничук, В. Петрук, О. Романовський, Л. Сьомушина, Н. Трофімова, В. Шадриков та інші. Проте, незважаючи на активні дослідження у галузі професійної підготовки перекладача, наразі немає єдиного підходу до побудови моделі фахівця у галузі перекладу та не визначено її компонентний склад.

Отже, мета статті полягає у дослідженні теоретичних засад побудови моделі фахівця у галузі перекладу та визначення основних її складників.

Професія перекладача – це багатогранна професія, яка потребує вільного володіння як іноземною, так і рідною мовою, широкої ерудиції та високої освіченості, гарно розвинутих комунікативних навичок міжнаціонального спілкування. Для того, щоб розробити модель фахівця у галузі перекладу, слід детально розглянути саму професійну діяльність сучасного перекладача, щоб усвідомити її складники.

Із психологічної точки зору специфіка професійної діяльності перекладача полягає, насамперед, не стільки в тих конкретних формах предметної діяльності, які він здійснює, виконуючи те чи інше завдання, а в



тому особливому, професійно стійкому складі психіки, свідомості загалом, що характеризує такого фахівця і виникає в процесі «системогенези» його професійної діяльності [1, с. 16]. Розкриття змісту та структури професійної діяльності майбутніх перекладачів повинне починатися з виявлення змісту їхньої навчальної діяльності, а закінчуватися характеристикою тих форм діяльності, з яких повинна початися професійна підготовка. На початковому етапі навчання майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах виникає, зазвичай, психологічна криза, яка зумовлена тим, що студент не має необхідного запасу знань, заснованого на системі професійних понять. Щоб подолати такий кризовий стан, слід займатись системною перебудовою свідомості та діяльності студентів. Для забезпечення цієї умови підготовка у вишах із самого початку повинна будуватися як професійна підготовка, фундаментом якої є базисні психологічні структури професійної діяльності, «зародки» професійної свідомості, що, збагачуючись новим змістом і власне змінюючись, створюють розвинуту професійну свідомість. У процесі професійної підготовки перекладача особливу значущість має також не стільки саме виконання навчального завдання і досягнення необхідного результату, скільки розкриття, встановлення студентом конкретного способу його вирішення. Тільки у свідомій роботі над методами формуються можливості розроблення індивідуальних способів і методів діяльності [2, с. 60].

Саме сутність професійної діяльності перекладача визначає і зміст, і форми відповідної навчальної діяльності. Дослідження професійної діяльності для цілей навчання передбачає виокремлення основних кваліфікаційних характеристик перекладача, в яких має бути сформульоване як призначення фахівця – через опис основних видів його діяльності та функціональних обов'язків – так і основні вимоги до підготовки такого фахівця. Подальшим кроком у напрямі конкретизації цих цілей є формування моделі перекладача, завдяки чому кваліфікаційні характеристики одержують своє втілення. «Модель фахівця – це не стільки відображення окремих сторін і якостей фахівця, що можуть бути встановлені емпірично, скільки той еталон фахівця, до досягнення якого необхідно прагнути в процесі практичної діяльності...» [3, с. 29].

Проблематика побудови моделі сучасного фахівця активно розробляється у фундаментальних працях Р. Бібріха, І. Васильєва, І. Володарської, А. Маркової, А. Мітіної, Н. Тализіної, Д. Толлінгерової та інших. Теоретичною основою цих моделей є психологічна теорія діяльності та метод планомірного формування розумових дій і понять. Проте у поняття «модель фахівця» різні вчені вкладають різний зміст. Більшість розробників цієї проблеми розуміють під моделлю фахівця описовий аналог, що відображає основні характеристики об'єкта, що вивчається, яким є узагальнений образ фахівця цього профілю, що не суперечить філософському визначенню моделювання [4]. Модель фахівця також визначається деякими вченими як сукупність вимог, що відображають потреби суспільства й мають бути реалізовані у процесі навчання у вишах. Інші вважають, що це є сукупність знань, умінь, якостей, якими має володіти спеціаліст вищої кваліфікації, щоб відповідати вимогам, які ставить до нього суспільство й забезпечує йому задоволення особистих потреб. Саме тому багато



науковців продовжують напрямок розроблення моделей підготовки фахівців на основі типових завдань або ключових компетенцій, відносячи їх до двох головних напрямів – професійних знань та особистісних якостей. [5] У багатьох навчальних закладах розроблення моделі фахівця йде у напрямі опису видів діяльності, функцій, які виконуються на робочих місцях, а також визначенні необхідних для цього знань, умінь і навичок [4].

Вивчаючи підходи до трактування поняття «модель фахівця», ми вважаємо справедливим, що у найзагальнішому вигляді модель фахівця можна представити як документ, що містить перелік необхідних професійних знань, умінь і навичок (компетенцій) та особистісних якісних характеристик, якими повинен володіти фахівець, щоб займатися професійною діяльністю. Модель фахівця однозначно відіграє позитивну роль у навчально-виховному процесі вишу. По-перше, модель фахівця враховує інтереси і потреби стейкхолдерів і дає змогу узгодити кінцеві цілі всіх суб'єктів освітнього процесу у виші. По-друге, спрямованість до єдиної мети, якою є модель фахівця, робить навчально-виховний процес більш осмисленим, упорядкованим, а, отже, більш ефективним. По-третє, наявність спільної мети сприяє інтеграції зусиль суб'єктів освітнього процесу щодо її реалізації та є однією з умов, що забезпечують можливість синергетизму освітньої системи. По-четверте, усвідомлення причетності до спільної важливої справи щодо реалізації моделі фахівця сприяє активному включенню всіх суб'єктів в освітній процес і збільшує ступінь їх відповідальності за результат. І, нарешті, по-п'яте, модель фахівця, що представляє перелік професійних компетенцій, служить еталоном якості підготовки фахівця, ціннісною метою професійної освіти, що дає можливість використовувати модель в системі моніторингу якості освіти.

В основу побудови моделі перекладача можуть бути покладені принципи, розроблені М. Нечаєвим, які безпосередньо впливають із сутності діяльнісного підходу: цілісність, тобто необхідність системного відображення діяльності та сукупності її головних складників; динамічність, тобто відображення процесу формування та розвитку перекладача; послідовність підвищення рівня розвитку його професійних якостей; ієрархічність, тобто співвідпорядкованість і взаємозумовленість характеристик; амбівалентність, тобто взаємодоповнюваність і єдність протилежних якостей; можливість аналізу та виявлення характеристик за допомогою парних понять; відкритість, тобто можливість використання моделі для різних цілей і її подальшої трансформації та модернізації без істотної перебудови її структури [7, с. 224]. Модель, сформована на цих принципах, відбиває усю сукупність професійних характеристик (їхній зміст і організацію), необхідних для реалізації основних видів діяльності, виявляє і диференціює рівні професійної кваліфікації на різних стадіях розвитку перекладача. Істотними характеристиками професіоналізму перекладача з позиції діяльнісного підходу є, з одного боку, ступінь засвоєння ним методів і засобів професійної діяльності, а з іншого боку – міра їхньої мінливості. Вони відбивають усі види діяльності перекладача та можуть бути використані як підстава для побудови його моделі на всіх рівнях оволодіння діяльністю. У такій моделі професійні знання є засобом реалізації характеристик у перекладацькій діяльності.



Але при цьому слід пам'ятати, що формування моделі перекладача передбачає послідовний процес розроблення проміжних робочих моделей. Такими моделями є: модель, що відбиває структуру сукупної перекладацької діяльності, модель професійних характеристик, що розкриває структуру вихідного та високопрофесійного рівня розвитку, а також модель розвитку, яка в загальному вигляді відображає структуру професійного росту та рівня професійної кваліфікації. Таким чином, модель фахівця (різного рівня оволодіння професією) може бути побудована за допомогою сполучення цих трьох моделей в узагальнюючу модель перекладача. Відзначимо, що для розроблення такої моделі необхідне врахування істотних властивостей і особливостей його професійної діяльності, які перетворюють її на творчість, що психологічно означає свідомий перегляд можливостей, які склалися в колишньому досвіді професійних способів і прийомів і свідому побудову нових, відповідних запропонованим у кожному новому завданні обставинам.

З іншого боку, на думку А. Маркової, модель особистості фахівця повинна становити «опис сукупності його якостей, що забезпечують успішне виконання завдань, що виникають у виробничій сфері, а також самонавчання і саморозвиток працівника» [8, с. 45]. Ми підтримуємо таке бачення моделі А. Маркової, адже одна із трьох проміжних робочих моделей, запропонованих нами, – модель розвитку, яка в загальному вигляді відображає структуру професійного росту.

Вартим уваги є підхід до формування професійної сторони моделі фахівця, який передбачає наявність таких елементів: кваліфікаційні вимоги (фіксована система вимог до працівника); інтелектуальна компетентність (особливий тип організації знань, категоріальність, узагальненість, гнучкість і оперативність в аналізі ситуацій); інтелектуальна ініціатива (інтелектуальна активність – органічна єдність пізнавальних і мотиваційних устремлень, готовність вийти за межі заданого і розвинути не стимульовану ззовні інтелектуальну діяльність); самоорганізація, яка передбачає аналіз ситуації, постановку задачі, планування, прогнозування, самоконтроль, рефлексію; саморегуляція (вміння вільно керувати власною інтелектуальною діяльністю) [9, с. 25].

Щодо особистісної сторони моделі фахівця у галузі перекладу, то цілком доцільно туди віднести: розуміння сутності та соціальної значущості своєї спеціальності; наявність аксіологічних устремлень, тобто ідеалів, цінностей, пріоритетів, мотивацій тощо; знання законів міжособистісного спілкування та вміння використовувати їх на практиці; здатність приймати рішення і нести за них відповідальність; наявність чисто людських, гуманних спонукань – почуття справедливості, співчуття, готовності допомогти тощо. У цьому контексті, вагомими є результати дослідження Ж. Таланової, яка вивчає таке професійно важливе новоутворення особистості перекладача, як професійний світогляд. На думку дослідниці, професійний світогляд перекладача – це система узагальнених поглядів на світ його професії, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначають його ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності, а також зумовлена цими поглядами



сукупність професійних переконань, ідеалів, принципів пізнання і дії, заснованих на наукових знаннях, іншомовній комунікативній, перекладацькій і професійній компетентностях, які сприяють розумінню тонкощів мистецтва перекладу, емоційній оцінці рівня перекладацької майстерності, спрямовують його професійно-особистісну позицію, зумовлюючи соціальну зрілість як кваліфікованого фахівця. Професійний світогляд перекладача – це вищий синтез професійних поглядів, емоційно-ціннісних оцінок і практичного професійного досвіду [10]. Таким чином, особистісна, психологічна сторона моделі фахівця у галузі перекладу, на нашу, думку має обов'язково передбачати наявність сформованого професійного світогляду.

Будуючи модель фахівця у галузі перекладу, найбільше труднощів виникає при розробленні проміжної моделі професійної особистості перекладача, яке зачіпає суто психологічну сторону. Розгляд людини на соціальному, психологічному та психофізіологічному рівнях має велике значення для формування такої моделі. Основним і найвагомим елементом моделі особистості фахівця є мотиваційний, який приводить у рух процеси професійного розвитку та саморозвитку фахівця. Фахівець має мати чітку мотивацію та мету – опанувати професію перекладача якнайкраще, аби стати професіоналом своєї справи. Особистісно значимою метою і дієвим мотивом навчання і самовиховання традиційно виступає ідеал, оскільки ідеали складають основу ціннісної свідомості особистості, визначають життєву стратегію людини. У професійній освіті особистісно значущою метою є професійний ідеал. Отже, розробляючи модель фахівця у галузі перекладу, не можна не звернутись до теми професійного ідеалу, на який мають рівнятись майбутні перекладачі у процесі навчання і основні характеристики якого мають бути покладені в основу моделі.

Під професійним ідеалом в широкому педагогічному сенсі слова розуміють уявлення носія ідеалу про висококваліфікованого спеціаліста, конкурентоспроможного і затребуваного на ринку праці; у вузькому педагогічному сенсі професійний ідеал – це ідеальна мета професійної освіти. Розрізняють такі підходи до розроблення моделі фахівця як образу професійного ідеалу: з позиції сутності професійного ідеалу (ціннісний підхід, який визначає ціннісне поле особистості, ядро якого становлять моральні та соціальні цінності, найбільш важливі у професійній діяльності та особистісно значущі для суб'єктів освітнього процесу); з позиції змісту професійного ідеалу (компетентнісний підхід, що дає можливість визначити професійно важливі якості особистості та професійні компетенції, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності) [6]. До концептуальних положень, на яких ґрунтується модель фахівця як образу професійного ідеалу, слід віднести такі: індивідуально-особистісна значущість змісту моделі; динамічність змісту моделі; компактність моделі і простота її сприйняття та репродукції; доступність читання змісту моделі; мотивуюче значення моделі; вимірність складників змісту моделі. Домінуючий підхід, що визначає технологію розроблення моделі фахівця як образу професійного ідеалу, – екзистенційний підхід, тобто підхід, стимулюючий розуміння необхідності і значущості конкретної мотивуючої мети в професійному становленні фахівця, оскільки,



чим більш значуща для особистості мета, тим більш усвідомлена і ефективна діяльність, спрямована на реалізацію обраної мети, тому що той, хто навчається, не тільки чітко знає, чого і навіщо вчиться, але і бажає цього навчитися.

Розглядаючи підходи до побудови моделі фахівця не можна лишити поза увагою такі побажання до її розроблення: модель фахівця може бути різною для молодого, фахівця-початківця і досвідченого, успішного фахівця, бо мірою професіоналізації і на різних її стадіях для фахівця буде характерним різне співвідношення якостей. Одні автори вважають, що краще будувати модель діяльності й особистості вже сформованого фахівця, інші відзначають, що це є помилково, наприклад, в професіограмі завищувати вимоги і розраховувати тільки на ідеального, а не на середнього працівника; модель фахівця повинна включати компоненти, які впливають на ефективність діяльності і забезпечують контроль за нею, легко діагностуються, створюють можливість втручання та корекції; моделі фахівців, що мають одну і ту ж спеціальність, але отримали різні спеціалізації, можуть дуже відрізнятись; модель підготовки фахівця виходить з моделі фахівця і включає види навчальної та пізнавальної діяльності з оволодіння професійною діяльністю, навчальні плани і програми, виховні заходи, форми зв'язку з виробництвом, кваліфікаційні характеристики фахівців. Треба вміти побудувати модель фахівця і трансформувати її в моделі підготовки фахівця [11].

З урахуванням зазначеного вище, ми вважаємо, що модель фахівця перекладу має складатись, як ми вже вказували, з трьох проміжних моделей, а саме: моделі, що відбиває структуру сукупної перекладацької діяльності (функціональні та посадові обов'язки перекладача), моделі професійних характеристик (професійно-важливі компетентності перекладача та його особистісні характеристики як професіонала своєї справи), моделі розвитку (професійний та саморозвиток). Ми також вважаємо, що модель фахівця у галузі перекладу, як образ професійного ідеалу, все ж повинна бути простою для сприйняття та репродукції, доступною для читання змісту, має забезпечувати вимірність складових змісту моделі і бути розрахована на середньостатистичного, але перспективного в плані професійного розвитку, випускника вишу. Модель фахівця у галузі перекладу має також розробляти з урахуванням спеціалізацій. Дуже важливим аспектом моделі перекладача є те, що вона повинна враховувати потреби та інтереси стейкхолдерів. Для цього освітнім закладам слід провести анкетування, зустрічі, круглі столи серед потенційних роботодавців з метою отримання інформації про сучасні актуальні ринкові вимоги до фахівців у галузі перекладу. Побудова моделі перекладача передбачає також урахування професіограми та психограми перекладача, які дадуть необхідну інформацію для проміжних моделей. Таким чином, робота над моделлю фахівця у сфері перекладу вимагає співпраці педагогів, психологів, працюючих перекладачів та стейкхолдерів. Слід також звернути увагу на те, що модель матиме змінний характер, оскільки вона повинна відображати вимоги суспільства до перекладачів, і тому вона повинна час від часу переглядатись аби бути актуальною.

Шляхами подальшого дослідження вбачаємо детальний розгляд





складників моделі фахівця у галузі перекладу – професіограми перекладача, – як в Україні, так і закордоном, з урахуванням сучасних ринкових вимог.

**Список використаних джерел:**

1. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности/ В. Д. Шадриков. – М.: Просвещение, 1982. – С. 14-16.
2. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности / Н. Н. Нечаев. – М.: МГУ, 1988. – 165 с.
3. Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в вузовском обучении / Под ред. Петровского А. В., Нечаева Н. Н. – М.: МГУ, 1987. – 123 с.
4. Пригодій М. А. Формування моделі фахівця - основа майбутньої професійної діяльності та ефективної підготовки до неї [Електронний ресурс] / М. А. Пригодій, П. В. Васюченко – Режим доступу до ресурсу: [http://www.confcontact.com/20100916/pe\\_prigod.htm](http://www.confcontact.com/20100916/pe_prigod.htm).
5. Зінченко В. О. Теоретичні основи побудови моделі сучасного фахівця [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.stationline.org.ua/pedagog/104/18136-teoretichni-osnovi-pobudovi-modeli-suchasnogo-fahivcu.html>
6. Фролова С. Л. Новые подходы к разработке модели специалиста как образа профессионального идеала студентов [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razrabotki-modeli-spetsialista-kak-obraza-professionalnogo-ideal>
7. Степанов А. В. Архитектура и психология / А. В. Степанов, Г. И. Иванова, Н. Н. Нечаев. – Москва: Стройиздат, 1993. – 294 с.
8. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 458 с.
9. Мельничук О. Модель специалиста / О. Мельничук, А. Яковлева. // Высшее образование в России. – 2000. – № 5. – С. 1–27.
10. Таланова Ж. П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача [Текст] : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Таланова Жанна Петрівна; Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. - Кіровоград, 2007. – 20 с.
11. Маркова А. К. Модель специалиста. Профессиограмма. Психограмма [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.ido.rudn.ru/psychology/labour\\_psychology/ch4\\_5.html](http://www.ido.rudn.ru/psychology/labour_psychology/ch4_5.html)



УДК : 37.013

## ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ганна Корсун

*Статтю присвячено дослідженню європейського досвіду формування компетентності у виборі професії молоді під час вивчення англійської мови. Особлива увага приділяється дослідженню методів викладання іноземної мови майбутнім фахівцям технічного профілю на основі компетентнісного підходу. Детально проаналізований міжнародний досвід використання новітніх технологій в університетах Європейського Союзу. Практична значущість статті полягає у детальному аналізі переваг та недоліків застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі шкіл та університетів. Особлива увага приділена дослідженню міждисциплінарного підходу навчання іноземної мови в Європі.*

*Ключові слова. компетентнісний підхід, мультимедійні курси, навчання англійської мови, міжнародний досвід, освітні технології.*

Зважаючи на постійну зміну ситуації на ринку праці, зникнення одних професій та появу інших, на сьогоднішній день професія перестає бути для людини орієнтиром на все життя. А це спонукає підростаюче покоління серйозніше і виваженіше ставитись до прийняття рішення щодо вибору сфери майбутньої професійної діяльності, професії та конкретного робочого місця. Випускники шкіл та університетів мають бути компетентними у виборі професії.

Зважаючи на це та на результати теоретичного аналізу проблеми формування професійного самовизначення особистості у сучасній психолого-педагогічній науці метою даної статті є визначити сутність і зміст цього поняття більш ґрунтовно, що уможливить розкриття його структури, яка широко використовується закордонними вченими у процесі викладання англійської мови з метою вирішення проблеми професійного самовизначення особистості.

Актуальність даної теми полягає у тому, що нині українська система освіти спрямована на міжнародні, а особливо європейські, стандарти освіти. Це вимагає удосконалення навчальних програм та планів закладів середньої та вищої освіти у відповідності з європейськими нормами та вимогами. У зв'язку з цим вбачаємо за потрібне детальніше вивчити досвід Європейських країн та новітні освітні технології, що сприяють формуванню компетентності вибору професії і одночасно підвищенню рівня знань англійської мови студентів вищих технічних навчальних закладів та учнів середніх загальноосвітніх шкіл.

Вагомими здобутками у контексті досліджуваної проблеми є праці Н. Абашкіної (розвиток професійної освіти в Німеччині), Н. Козака



(професійна підготовка майбутніх вчителів у ФРН), А. Сбруєва (проблеми глобалізації і освітні англійські реформи), С. Федоренко (виховання естетичної культури у старшокласників середніх спеціалізованих шкіл мистецтв Великої Британії), Г. Крючкова (авторитарний дискурс), Т. Голуб (організація науково-дослідної роботи студентів технічних університетів Німеччини), в яких розкривається специфіка організації професійної орієнтації в умовах профільного та професійного навчання в різних типах загальноосвітніх і вищих навчальних закладів.

У кінці ХХ століття в педагогічній науці набуло популярності поняття «компетентність». Досліджуючи історію розвитку даного терміну можна простежити, що вперше поняття «компетентність» у загальнонавчальній обіг увів американський мовознавець Н. Хомський. Згідно з його теорією, компетентність – це вміння реалізувати те, що людина вже знає. Нині не існує єдиного визначення поняття «компетентність». Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає це поняття як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання [4, с.10].

У вітчизняній педагогічній науці широко дискутується питання про визначення понять «компетентність» та «компетенція». Дане поняття в англійській (competence) та німецькій (kompetenz) мовах не розділяється. Зважаючи на те, що перші праці з проблеми впровадження компетентнісного підходу виникли в американській науковій думці, при перекладі його українською та російською мовами виникла двозначність понять. Однак багато українських науковців розрізняють дані поняття (О. Овчарук, О. Мельник, С. Федоренко, І. Волощук, Т. Кравченко та ін.).

Німецький дослідник Л. Ретц, досліджуючи питання розмежування згаданих вище понять, стверджує, що компетентність є значно ширшим поняттям, якщо порівнювати його з поняттям кваліфікації. Нині серед науковців поширена точка зору, що профорієнтаційні навички повинні включати предметно-орієнтовані навички, вміння і знання, які можуть бути отримані різними способами [6].

Для роз'яснення педагогічного значення підходу психологічного розвитку особистості німецький науковець Л. Буссхофф запропонував ввести в науковий обіг поняття «компетентність у виборі професії» (Berufswahlkompetenz). Відповідно до його концепції, це поняття підкреслює як знання, так і здібності та мотивацію кожної окремої молодої людини, які мають вирішальне значення в процесі професійного самовизначення особистості. У працях Л. Буссхоффа виділено 6 основних рівнів компетентності у виборі професії [3, с. 5].

Теоретична концепція компетентності у виборі професії базується на дослідженнях про вибір професії, зокрема, на психологічних перспективах та на компетентнісному підході, який психометрично закладений у традицію успішного навчання у школі. Як вітчизняні так і закордонні вчені сходяться на думці, що професійне самовизначення – це частина процесу розвитку, який перебуває під впливом узгодження процесу зрілості та навчального досвіду, а



також підкреслює як знання, так і здібності та мотивацію кожної окремої молодої людини, які мають значення в процесі професійного самовизначення. Начальний досвід зумовлений умовами навколишнього середовища і такими впливами як особистісний розвиток, сім'я, школа, освітні та професійні можливості [3].

**Міждисциплінарний підхід.** Виходячи з того, що всі теорії вибору професії синтезують знання з психології, соціології, педагогіки, економічних наук і відображають лише одну з багатьох сфер, на які спирається практика професійного консультування, можемо стверджувати, що дані теорії мають міждисциплінарний фундамент. Більшість з них розглядають вибір професії як процес взаємодії індивіда та середовища. Більшість підходів до вибору професії, представлених у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, можна узагальнити у п'ять теоретичних концепцій: вибір професії як процес розподілу; розвитку; навчальний процес; узгодження та прийняття рішення. Тому, під час навчання молода людина повинна отримувати широкий спектр знань, які мають міждисциплінарний характер. Це економічні, правові, соціологічні, педагогічні, психологічні, філологічні та професієзнавчі знання.

Дослідник Ю. Шнайдер визнає знання про сукупність професійних можливостей духовним корінням, основою професійної консультації. Він стверджує, що науки про професію тісно пов'язані з науками про працю, з трудовим правом, професійною соціологією, соціологією праці, психологією професії, психологією праці, мовознавством, економічною психологією, професійною педагогікою, виробничою педагогікою, педагогікою праці, а також з історією, географією, теологією та філософією [8, с. 244].

**Методи набуття компетентності у виборі професії.** Як стверджують науковці одним з методів набуття компетентності у виборі професії при вивченні англійської мови є використання на занятті рольових ігор, за допомогою яких можуть розроблятися та випробовуватися стратегії дій та стратегії вирішення проблем водночас практикуючи свої іншомовні комунікативні вміння та навички.

Ділові ігри та ситуаційні вправи, кейси надають можливість старшокласникам взяти участь у складних виробничих процесах та аналізі комплексних економічних процесів, які орієнтуються на типові умови реальних компаній. Завдяки перебиранню на себе конкретної ролі студент знайомиться з підприємницькою діяльністю, професійною самостійністю та взаємодією економічних процесів ще до візиту на підприємство [2].

Крім ігрових методів педагогами рекомендується змістово-тематичні постановки завдань вирішувати за допомогою проектних робіт, або через утворення робочих проектних груп. Проектні роботи можуть бути різних типів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практично-діяльнісні тощо. Як стверджують науковці, проектна робота сприяє підвищенню мотивації до набуття компетентності у виборі професії під час виконання самостійних інформаційно-пошукових, дослідницьких і творчих завдань профорієнтаційного спрямування, тому рекомендується широко використовувати даний вид роботи у навчальному процесі українських освітніх закладів різного рівня під час навчання англійської мови.



Дослідники рекомендують використовувати як індивідуальну так і групову роботу учнів, оскільки часто саме у ході дискусії учням вдається виявити свої приховані здібності, а головне самостійно усвідомити їх значущість для майбутньої професійної діяльності. Для цього пропонується створювати групи до чотирьох чоловік, оскільки за таких умов розширюються можливості студентів дізнатися про інші професії та спеціальності, які пропонуються підприємствами для проходження практики і які обрали інші студенти. Як приклад можемо навести розроблені співробітниками Федеральної агенції праці Німеччини готові бланки, робочі зошити та анкети для підготовки до проходження практики, які знаходяться і вільному доступі на сайті агенції і можуть бути у будь-який момент скачані як викладачами так і студентами [9].

За В. Клафкі [7], компетентність у виборі професії старшокласниками може бути розділена на такі компоненти: *професійні компетенції* (отримувати і застосовувати знання, професійне поводження з технічними засобами, дотримання правил техніки безпеки, отримання середньої освіти, спеціальні навички та знання); *особистісні компетенції* (оцінити себе правильно, звертатися по допомогу та приймати її, самокритичність, готовність до складнощів, впевненість у своїх силах); *соціальні компетенції* (працювати в команді, ділитися своїми ідеями і думками, вміння вирішувати конфлікти, креативність, комунікабельність, готовність допомогти); *методичні компетенції* (вирішувати задачі з використанням різних методів, способів, навчитися застосовувати, розвивати робочі звички, отримувати інформацію і застосовувати її, побудова професійного плану, інформування, вибір навчального закладу).

Аналізуючи компоненти компетентності у виборі професії можемо назвати такі їх складові: *когнітивний* – самопізнання своїх здібностей та бажань; засвоєння знань про сферу професій і ринок праці, способи оволодіння професією та перспективи професійного зростання, суперечності й можливості професії, шляхи перетворення суперечностей на переваги професійного становлення; систематичний пошук інформації, її структурування, аналіз і систематизація; виокремлення серед основних цілей проміжних, складання плану дій; *мотиваційний* – активізація інтересу до власного професійного майбутнього, прагнення його моделювати, бажання виявляти відповідальність і самостійність у виборі власного професійного майбутнього; *діяльнісний* – формування умінь розроблення власної професійної стратегії, готовність її впроваджувати, реалізація власного професійного плану тощо [1].

Проте варто відзначити, що до цього часу триває дискусія вчених стосовно включення мотиваційного аспекту до структури компетентності у виборі професії. Такі фахівці в галузі професійної педагогіки як С. Зебер, Р. Ніколаус, Г. Петзольд, Х. Райніш, Т. Трамм розглядають мотиваційний аспект як додатковий елемент, який є складовою частиною здібностей особистості [10].

Однак всі науковці сходяться на тому, що основною метою і результатом процесу формування професійного самовизначення є компетентність у виборі професії. Сутність цієї компетентності полягає у здатності випускника самостійно прийняти раціональне рішення щодо майбутньої шкільної підготовки або підготовки на виробництві, а також визначитися зі сферою



реалізації своїх професійних намірів. Таке визначення сформульоване вченими (У. Бек, Л. Буссхофф, Г. Дібберн, Ю. Габермас, Т. Лекс, Б. Райсінг, Л. Ретц та інші) на основі компетентнісного підходу і передбачає сформовану здатність учня старших класів не лише прийняти самостійне, виважене й обґрунтоване рішення щодо майбутньої професії, а й реалізувати його у практичній діяльності. Компетентна у виборі професії особистість обізнана щодо того, як правильно вибрати професію; активно реагує на труднощі; фокусується на проблемах, не вичікує, а вирішує їх; почувається впевненою, оскільки знає свої сильні сторони та сприймає труднощі як тимчасове явище; не лише зосереджується на проблемах, а знаходить позитивне в ситуації; розцінює невдачі як можливість набуття життєвого досвіду (Б. Ертельт, Г. Зайдель, М. Лінтен, У Мьоллер, Х. Шаде, С. Прустел та інші) [5].

Компетентність у виборі професії відіграє важливу роль у професійному самовизначенні особистості як в Європейському Союзі, так і в Україні. Це є не лише показник зрілості особистості, але також важлива передумова професійного становлення майбутнього фахівця. Теоретична концепція компетентності у виборі професії базується на дослідженнях про вибір професії, зокрема, на психологічних перспективах та на компетентнісному підході, який психометрично закладений у традицію успішного навчання. Як стверджують сучасні науковці, якщо учень по закінченню старших класів не набув даної компетентності, то навряд чи можна вважати його готовим до вибору професійного навчального закладу для оволодіння обраною професією та трудовою діяльністю загалом.

#### Список використаних джерел:

1. Корсун Г. О. Професійне самовизначення старшокласників у школах Німеччини: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец: 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Ганна Олексіївна Корсун. – К., 2014. – 19 с.
2. Berufs-Universum Portal. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://portal.berufe-universum.de>.
3. Bußhoff L. Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung / Ludger Bußhoff. – Stuttgart: Kohlhammer, 1989. – 148 s.
4. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD, 2002 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco>.
5. Ertelt B.-J. Ausbildungs- und Arbeitsmarktdaten im Beratungsgespräch / B.-J. Ertelt, U. Möller, H. J. Schade, G. Seidel. – Nürnberg. IAB Werkstattbericht. – 1997. – Nr. 10. – 51 s.
6. Fachportal Pädagogik [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fachportal-paedagogik.de>.
7. Klafki W. Selbstständiges Lernen muss gelernt werden! / W. Klafki. – Kassel : Kassel University Press, 2003. – S. 19-57.
8. Schneider J. Berufswissenschaft als anwendungsbezogene Wissenschaft. 3. Berufskunde – Berufsforschung – Berufswissenschaft / J. Schneider // Arbeit und Beruf. – 1995. – Nr. 8. – S. 244–245.
9. Schritt für Schritt zur Berufswahl. Berufsorientierung in der Schule. Lehrerinnen und Lehrer. – Ausgabe 2008/2009 – Nürnberg : Bundesagentur für Arbeit, 2009. – 36 s.
10. Seeber S. Kompetenz, Kompetenzmodelle und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung / S. Seeber, R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch, T. Tramm // Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Bad Heilbrunn/Obb., 2010. – S. 247–257.



## ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

### **НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК «ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА» МАРІЇ ЧЕПІЛЬ – ВІТАЄМО УКРАЇНСЬКИХ КОМПАРАТИВІСТІВ З НОВИМ ДЖЕРЕЛОМ КОМПАРАТИВНИХ ЗНАНЬ**

**Олена Локшина**

Рецензія на навчальний посібник Чепіль М.М. «Порівняльна педагогіка». – К.: Академвидав, 2014. – 216 с. – (Серія «Альма-матер»). ISBN 978-966-8226-89-2 (серія), ISBN 978-617-572-080-6

Розбудова національної освіти актуалізувала дослідження освітніх досягнень зарубіжних країн, що вочевидь інтенсифікує розвиток порівняльної педагогіки в Україні. Активно відбувається розвиток методології порівняльної педагогіки. Предмет дослідження українських науковців сьогодні вже не обмежується системами освіти зарубіжних країн, а є широким спектром педагогічних явищ. Досягненням має бути названа практика залучення елемента часового порівняння для підсилення формату географічного; використання послідовного порівняння з тенденцією до поширення одночасного; посилення практико-зорієнтованості порівняльно-педагогічних розвідок.

Відбувається також інфраструктурне становлення порівняльної педагогіки – створюються дослідницькі центри; започатковано спеціалізовані наукові журнали «Порівняльно-педагогічні студії» (<http://sce.udpu.org.ua>) та «Порівняльна професійна педагогіка» (<http://khnu.km.ua/angl/j/default.htm>); видаються підручники/посібники з порівняльної педагогіки, зокрема, авторства, А. Сбруєвої (1999, 2004, 2014); І. Богданової, Н. Дідусь, З. Курлянд, М. Ломонової, О. Цокур, Н. Шевченко, О. Яцій (2000); А. Василюк, К. Корсака, Н. Яковець (2002), О. Галус, Л. Шапошнікової (2006); О. Васюк (2008) та інших авторів.

Навчальний посібник М. Чепіль (2014) є новим внеском у портфоліо посібників з порівняльної педагогіки. Автор, ґрунтуючись на традиційній формулі побудови підручників з порівняльної педагогіки, робить спробу започаткувати авторські інновації. Під традицією розуміємо Розділ «Загальні засади порівняльної педагогіки», у якому розкриваються теми «Порівняльна педагогіка як наука», «Зародження і становлення порівняльної педагогіки», «Методологія і методи порівняльно-педагогічних досліджень». Переконані, що знання з методології та витоків порівняльної педагогіки мають обов'язково транслюватися при викладанні відповідного курсу.

До авторського стилю слід віднести наскрізне використання елемента порівняння у розділах, присвячених особливостям дошкільної, шкільної, вищої освіти та освіти дорослих у країнах світу. М. Чепіль, трактуючи трансформації освіти зарубіжжя, проводить паралелі з Україною, що сприяє баченню процесів, що характеризують національну освіту, у контексті європейських та світових тенденцій розвитку.



Слід вітати спробу автора акцентувати такі актуальні теми сьогодення, як міжнародна взаємодія в освіті (Розділ 2), чинники і стратегії реформування освіти (Розділ 7), характеризуючи які М.Чепіль транслює актуальні ідеї сьогодення – глобалізацію та регіоналізацію освіти, партнерство в освіті, інформатизацію освіти.

Звичайно, можна дискутувати щодо деяких позицій автора, закладених у рецензованому посібнику, але у цілому варто привітати українських компаративістів з появою нового джерела компаративних знань. Сподіваємось, що навчальний посібник Чепіль М.М. «Порівняльна педагогіка» стане у нагоді викладачам курсу «Порівняльна педагогіка» і студентам, які його опановують, усім, хто цікавиться цією молодю, але дуже перспективною наукою.





## АВТОРИ НОМЕРА

<b>ТЕОДОРОВИЧ</b> Артемій <b>Юрійович</b>	кандидат історичних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Київської державної академії водного транспорту імені Петра Конашевича-Сагайдачного, Україна Контакти: E-mail: atedorovich@ukr.net
<b>ЗАГОРУЙКО</b> Людмила <b>Олексіївна</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: hvat203@yandex.ru
<b>ДМИТРИЄВА</b> Олеся Вікторівна	старший викладач кафедри іноземних мов, ВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна Контакти: E-mail: oleseya7@ukr.net
<b>ФОМОВСЬКА</b> <b>Олександра Віталіївна</b>	студентка другого курсу україно-англійського відділення філологічного факультету, ВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Україна Контакти: E-mail: sasha.fomovskaya@mail.ru
<b>ПАНЧЕНКО</b> Єлизавета <b>Андріївна</b>	викладач кафедри англійської мови та методики її викладання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: li-zunchik@yandex.ru
<b>ПРОЦЬКО</b> Євгенія Сергіївна	викладач кафедри англійської мови та методики її викладання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: jane86ua@yahoo.com
<b>ЛАУХІНА</b> Інна Станіславівна	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та практики іноземних мов, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: ilaukhina@mail.ru
<b>ЛАЗАРЕНКО</b> Світлана <b>В'ячеславівна</b>	кандидат філологічних наук, доцент, Завідувач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна



	Контакти: E-mail: lazarenkosvet@mail.ru
<b>БУДНІК Анжела</b> <b>Олександрівна</b>	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», Україна Контакти: E-mail: angelabudnik@ukr.net
<b>ШТИК Ольга Владиславівна</b>	здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: mon_sherry@mail.ru
<b>НІСНЕР Вікторія</b>	Ph.D., Падерборн, Німеччина Контакти: Tel.: 0933762152
<b>СКАЛЬСЬКІ Даріуш</b>	Ph.D., докторант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Польща Контакти: E-mail: dskalski60@gmail.com
<b>МАКСИМЕНКО Оксана</b> <b>Олексіївна</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов фінансово-економічного факультету, Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», Україна Контакти: E-mail: osmaksu@ukr.net
<b>ДЕМЧЕНКО Ірина Валеріївна</b>	аспірант Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка, Україна Контакти: E-mail: canada-ukraine@meta.ua
<b>КАПЕЛЮШНА Тетяна</b> <b>Вікторівна</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: kapelyushnat@mail.ru
<b>НАЗАРЕНКО Ольга Іванівна</b>	старший викладач кафедри іноземних мов філософського та історичного факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна Контакти: E-mail: cel@univ.kiev.ua
<b>НЕСТЕРЕНКО Оксана Євгенівна</b>	викладач кафедри іноземних мов факультетів соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Україна Контакти: E-mail: philology.knu@ukr.net



<b>ПОСТОЛЕНКО Ірина Сергіївна</b>	кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: postir80@yahoo.com
<b>БЕВЗ Олена Павлівна</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови та методики її викладання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна Контакти: E-mail: lina_asistent@mail.ru
<b>ПОДОЛЯК Зоряна Романівна</b>	викладач кафедри іноземних мов, Національний лісотехнічний університет України, Україна Контакти: E-mail: Viter20@ukr.net
<b>СКИБА Катерина Миколаївна</b>	кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет, Україна Контакти: E-mail: katrusyk@gmail.com
<b>КОРСУН Ганна Олексіївна</b>	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови технічного спрямування №2 Факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут», Україна Контакти: E-mail: kamts2_korsun@ukr.net
<b>ЛОКШИНА Олена Ігорівна</b>	доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник, завідувач Лабораторії порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України Контакти: E-mail: luve2010@hotmail.com



## АННОТАЦІИ

**А. ТЕОДОРОВИЧ**  
**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КОМПАРАТИВИСТОВ**

*В статье изложена попытка осуществить обзор сравнительно-педагогических трудов, опубликованных в 1976-1986 гг. в разных англоязычных изданиях. О весомом вкладе учёных англоязычного мира данного периода в развитие методологических начал отрасли свидетельствует актуальность их исследований как для современных педагогических работников стран Запада, так и для их украинских коллег. Автор очерчивает перспективы сравнительно-педагогических исследований, призванных выявить тенденции развития отрасли в Украине.*

**Ключевые слова:** *сравнительно-педагогические исследования, история, методология, 1976-1986 гг., англоязычный мир.*

**Л. ЗАГОРУЙКО**  
**ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ ПОЛЬСКОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (Часть 2)**

*В статье обобщены результаты второго периода развития польского иноязычного образования - периода европейского направления (1989 - 2004). Характеризуя его результаты, автором перечислены основные достижения в области иноязычной подготовки студентов, а именно: фактическое распространение обучения иностранным языкам, связанное с возможностью их выбора; введение обязательного изучения двух иностранных языков; получения преподавателями полномочий для гибкой реализации учебных программ, а также разработка авторских программ.*

*Также рассмотрены особенности третьего периода развития иноязычного образования в Польше - периода европейской интеграции (2004-2010). Обобщив результаты третьего периода, автор отмечает увеличение количества часов на изучение иностранных языков; совершенствовании материально-технической базы обучения иностранным языкам; введении обязательной сдачи экзамена с первой иностранного языка на уровне независимого пользователя (B2).*

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, периодизация, иноязычная подготовка, высшие учебные заведения, Польша.*

**О. ДМИТРИЕВА, А. ФОМОВСКАЯ**  
**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ ПРОГРАММ ПРИВЛЕЧЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ПРОЦЕССУ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В АМЕРИКАНСКИХ ШКОЛАХ**

*Статья посвящена исследованию особенностей реализации Государственных стандартов для программ привлечения родителей к процессу формирования здорового образа жизни в американских школах. Проведен анализ и обобщение специальной литературы. Выяснено, что реализация стандартов для программ привлечения родителей (а именно: общение коллектива школы с родителями ученика, поддержка учебы учеников в семье, поддержка воспитательного влияния родителей, участие родителей в принятии решений в школе, предоставления разнообразных волонтерских возможностей родителям, сотрудничества школы и родителей, с местным обществом) к программам и мероприятиям по улучшению здоровья учеников положительно влияло на соблюдение детьми (но их родителями) здорового образа жизни, а также налаживание партнерских отношений, между*



школой, семьей и обществом. Обоснованно необходимость перспектив последующих разведок в этом направлении.

**Ключевые слова:**

здоровый образ жизни, школа, ученики, Государственные стандарты для программ привлечения родителей, Соединении Штаты Америки.

**Е. ПАНЧЕНКО**

**АМЕРИКАНСКИЙ СКАУТСКИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ И ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ ЛИДЕР: ДВЕ СТОРОНЫ ОДНОЙ МЕДАЛИ?**

Статья посвящена сравнению особенностей, характерных для скаутского образовательно-воспитательного идеала и идеала демократического лидера в США. На основании проведенного анализа на материалах опроса 100 респондентов сделан вывод о том, что качества демократического лидера не являются природными, они приобретаются в процес се воспитания и социализации. Подчеркивается мысль о том, что приобретение качеств демократического лидера начинается не в процессе трудовой деятельности и карьерного роста, а в детско-юношеский период. Качества демократического лидера формируются в процессе совместной деятельности в атмосфере ответственности и доверия. Неполитические неформальные организации являются мощным инструментом формирования качеств демократического лидера у детей и молодежи школьного возраста.

**Ключевые слова:**

скаутский образовательно-воспитательный идеал, идеал демократического лидера, образовательно-воспитательная среда, неполитическая организация, неформальное образование.

**Е. ПРОЦЬКО**

**ХАРАКТЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛЬГИИ**

Целью современных евроинтеграционных процессов определяется создание интеллектуального, поликультурного сообщества с помощью стандартизованной демократической системы профессионального образования. В статье проанализировано систему педагогического образования Бельгии, поскольку эта страна может стать примером в организации и реформировании педагогической подготовки учителей на европейском пространстве. Автор также определяет особенности профессиональной подготовки специалистов образования, которые поднимают страну на высокий уровень организации образования.

**Ключевые слова:**

профессиональная подготовка учителей, профессиональное педагогическое образование, фламандскоязычное сообщество, учебный курс, университетский колледж.

**И. ЛАУХИНА**

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ РЕЛИГИОВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦИИ**

В статье речь идёт о возможности введения в содержание национального школьного образования Франции знаний о религии, рассматривается проблема сочетания светских принципов современного образования и введения религиеведческого компонента (блоков знаний о религии) в учебные программы французских общеобразовательных школ, выделены основные методические подходы, которые являются наиболее оптимальными в преподавании школьникам знаний о религии, дан анализ содержания религиеведческого компонента в государственных школьных программах начальной и средней (коллежи и лицей) школе



Франции, акцентировано внимание на ограниченном характере знаний о религии во французских школах, а также на недостаточной теоретической базе исследования религиозных фактов и явлений.

**Ключевые слова:**

Блоки знаний о религии, религиоведческий компонент, содержание учебных дисциплин общеобразовательных средних школ Франции, основные методические подходы к реализации религиоведческих знаний.

**С. ЛАЗАРЕНКО**

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПАРЦЕЛЛЯЦИИ И ПРИСОЕДИНЕНИЯ В ГАЗЕТНОМ ТЕКСТЕ И РАБОТА С НИМИ НА ЗАНЯТИЯХ С УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

Статья посвящена изучению особенностей функционирования парцелляции и присоединения в современном украинском газетном тексте и специфике работы с ними на занятиях по украинскому языку как иностранному. Установлена корреляция понятий «парцелляция» и «присоединение», определены причины, обуславливающие функционирование парцелляции и присоединения в газетном тексте, проиллюстрированы особенности функционирования парцелляции и присоединения в основном материале газетного текста и в «сильных», «маркированных» его позициях, предложены упражнения для работы с инофонами над формированием представлений про употребление парцелляции и присоединения в современном украинском газетном тексте.

**Ключевые слова:**

парцелляция, присоединение, газетный текст.

**А. БУДНИК**

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ КОММЕНТАРИЕВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ (НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ)**

В статье рассмотрены особенности работы с лингвострановедческим комментарием на занятиях по литературе, предложена типология лингвострановедческого комментария, обоснована целесообразность необходимости фоновых знаний для восприятия художественного текста, на примерах показаны приемы работы с различными видами культурологической информации, предложены методы и приемы, которые облегчают восприятие культурологически насыщенной лексики во время работы с текстами.

**Ключевые слова:**

студенты-инофоны, лингвострановедческий комментарий, художественный текст, фоновые знания, начальный этап обучения.

**О. ШТЫК**

**СТРУКТУРА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В «ЙЕНА-ПЛАН» ШКОЛЕ П. ПЕТЕРСЕНА**

В статье отражены особенности структуры организации учебного процесса в «Йена-план» школе немецкого педагога-реформатора П. Петерсена. Рассмотрено распределение детей по базовым группам, которые были созданы вместо традиционных классов и особенности учебного процесса в них. Обозначен подход П. Петерсена в организации новой модели учебно-воспитательной школы «Йена-план», который предполагал устранения диктатуры учителя и предоставление ученикам больше свободы в учебном и воспитательном процессе. Отражена внутренняя жизнь в «Йена-план» школе, которая основывается на тесном взаимодействии и сотрудничестве педагогов и родителей.



<b>Ключевые слова:</b>	«Йена-план» школа, базовая группа, «штамм-группа», школьная община.
<p><b>В. НИСНЕР</b>  <b>СЧАСТЬЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ: ПОДХОДЫ ЗАРУБЕЖНЫХ И УКРАИНСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ К ТРАКТОВКЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ</b></p> <p><i>В современной педагогической науке проблема воспитания счастливой личности есть одной из актуальных. В русле этой фундаментальной идеи проводится исследование, с некоторыми результатами которой знакомит статья. Анализируя подходы зарубежных и украинских учёных к трактовке сущности исследуемого понятия, автор раскрывает наличие проблемы счастья как педагогической категории, выделяя роль авторитетного учителя – ключевой фигуры в поиске путей её решения, определяет важнейшие дефиниции понятий этой проблемы.</i></p>	
<b>Ключевые слова:</b>	счастье, счастье как педагогическая категория, педагогическое счастье, счастье учителя, детское счастье, счастливый ребёнок, счастливый учитель.
<p><b>Д. СКАЛЬСКИ</b>  <b>НОРМАТИВНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ШКОЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА НАЦИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ В СТРАНАХ ЕС</b></p> <p><i>Статья посвящена характеристике национальных стратегий физкультурного образования в странах Европейского Союза. На основе проведенного анализа сделан вывод, что цели национальных стратегий отличаются в разных странах, но у них есть общее видение направлений внедрения изменений в странах ЕС. Согласно ему, наиболее важными факторами улучшения физкультурного образования в этих странах считают инфраструктуру, школьный и внешкольный спорт, здоровый образ жизни, инклюзию, увеличение количества уроков, увеличение количества соревнований, социализацию, профессиональное развитие специалистов.</i></p>	
<b>Ключевые слова:</b>	национальная стратегия, физкультурное образование, нормативное обеспечение, локальные и региональные инициативы.
<p><b>О. МАКСИМЕНКО</b>  <b>ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЕВРОПЕЙСКОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ</b></p> <p><i>В статье раскрываются подходы к профессионально-ориентированному обучению иностранных языков в европейском иноязычном образовании, которые направлены на воплощение стратегических заданий Европейского Союза. Компонент содержания вводится на основании деятельностно-ориентированного, плюрилингвального, межкультурного и компетентностного подходов. Усовершенствование иноязычной подготовки в направлении осуществляется путем организации учебного процесса с учетом конструктивистского подхода, что позволяет реализовать широкий спектр образовательных задач профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам.</i></p>	
<b>Ключевые слова:</b>	подход, направление, профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам, иноязычное образование, содержание обучения, учебный процесс.
<p><b>И. ДЕМЧЕНКО</b>  <b>ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ КАНАДЫ</b></p>	



*В статье изучен ряд отечественных исследований, посвященных высшему, включая педагогическое, образованию Канады, выявлена их основная проблематика: информатизация образования, мультикультурализм, инновационные педагогические технологии, непрерывное образование учителей, педагогическое мастерство, индивидуализация учебного процесса, тенденции развития высшего педагогического образования и т.д. Исследованы исторические истоки использования информационно-коммуникационных технологий в образовании Канады. Осуществлен критический анализ канадских исследований по проблеме сущности информационно-коммуникационных технологий и их основных видов. Рассмотрена специфика термина «технология» в зависимости от определения, которое используется наряду с ним (Educational technology, Teaching and Learning technology, Instructional technology, Pedagogical technology, Interactive technology, Information technology и Information and communication technology). Проанализировано современное состояние внедрения информационно-коммуникационных технологий в педагогическое образование Канады. Изучены некоторые аспекты использования таксономии Б. Блума средствами ИКТ в учебной среде. Приведены классификация ИКТ в зависимости от их функциональной нагрузки и примеры наиболее употребляемых средств ИКТ в учебной деятельности.*

**Ключевые слова:**

*технологии, информационно-коммуникационные технологии, канадское высшее образование, педагогическое образование, классификация информационно-коммуникационных технологий, средства информационно-коммуникационных технологий.*

**Т. КАПЕЛЮШНАЯ**

**МОТИВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В МЕЖДУНАРОДНОЙ ПРАКТИКЕ**

*В статье рассмотрены мотивационные подходы к изучению английского языка как иностранного в международной практике. Автором предложен план воркшопа «Мотивация» для будущих учителей английского языка перед прохождением педагогической практики в школе. Кроме того, автор сравнивает результаты использования мотивационных стратегий на практике с поставленными целями студентов. Также в статье отмечено, что мотивация является одним из ключевых факторов, определяющих успех учеников в изучении английского языка, а мотивационные стратегии должны рассматриваться с точки зрения их теоретического анализа и практического применения.*

**Ключевые слова:**

*мотивация, мотивационные стратегии, английский язык как иностранный, школьная практика, будущие учителя английского языка, ученики.*

**О. НАЗАРЕНКО, О. НЕСТЕРЕНКО**

**ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРНЕТ РЕСУРСІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-СОЦІОЛОГІВ**

*Статья посвящена особенностям и роли изучения иностранного языка на неязыковых факультетах высших учебных заведений. Отмечается возрастающая необходимость профессионально-ориентированного подхода к изучению иностранного языка и использование современных компьютерных технологий как одного из наиболее эффективных способов достижения этой цели. Рассматривается веб-квест как один из продуктивных учебных Интернет ресурсов. Приводится пример практического использования веб-квеста.*

**Ключевые слова:**

*профессионально-ориентированное обучение иностранному языку, современные Интернет ресурсы, Интернет сайт, веб-квест.*

**И. ПОСТОЛЕНКО**

**ЭФФЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДИСТАНЦИОННО**





В статье рассмотрены вопросы эффективного обучения английскому языку дистанционно. Исследуются подходы к эффективному дистанционному обучению. Обоснованно методы, формы и средства дистанционного обучения. Проанализированы теоретические взгляды относительно особенностей восприятия учебного материала студентами. Охарактеризованы основные проблемы и сложности, которые возникают у преподавателей и студентов при обучении английскому языку дистанционно.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, английский язык, эффективное обучение, онлайн обучение.

**Е. БЕВЗ**

**МЕСТО И РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УКРАИНЕ И АНГЛИИ (МАТЕРИАЛ СОБРАН БЛАГОДАРЯ УЧАСТИЮ В ПРОЕКТЕ «ШКОЛЬНЫЙ УЧИТЕЛЬ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ»)**

В статье рассмотрен вопрос практической подготовки будущих учителей иностранных языков в высших учебных заведениях Украины и Англии. Определены возможные варианты соискания профессии учителя. Обозначены виды педагогической практики в системе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей иностранного языка в обеих странах. Рассматривается законодательная база организации и проведения педагогических практик будущих учителей и анализируются основные общие и отличительные характеристики их практической подготовки.

**Ключевые слова:** практическая подготовка, будущий учитель иностранного языка, педагогическая практика, теоретическая подготовка, методическая подготовка, виды практик, длительность практик, уровни владения иностранным языком, проект "Школьный учитель нового поколения".

**З. ПОДОЛЯК**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ РАБОТНИКОВ ЛЕСОХОЗЯЙСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ В АВСТРИИ**

В статье рассмотрены теория и практика подготовки рабочих кадров для лесохозяйственной отрасли в Австрии. Проанализированы нормативно-правовые основы функционирования австрийских лесохозяйственных школ, обеспечивающих профессиональное образование работников лесного хозяйства, освещены ее содержательные, организационные, методические аспекты. Охарактеризованы основные направления реформирования учреждений профессиональной подготовки рабочих кадров лесохозяйственной отрасли в Австрии.

**Ключевые слова:** система лесохозяйственного образования Австрии, рабочие кадры лесохозяйственной отрасли, профессиональная подготовка, лесохозяйственная школа.

**К. СКИБА**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ПЕРЕВОДА**

В статье рассматриваются теоретические основы построения модели специалиста в сфере перевода. Модель специалиста – это документ, содержащий перечень необходимых профессиональных знаний, умений и навыков (компетенций) и личностных качественных характеристик, которыми должен обладать специалист, чтобы заниматься профессиональной деятельностью. Автор статьи придерживается мнения, что модель переводчика состоит из трех промежуточных моделей: модели, в совокупности отражающей структуру переводческой деятельности, модели профессиональных характеристик и модели развития.

**Ключевые слова:** переводчик, модель специалиста в области перевода,



	<i>профессиональная деятельность, профессиограмма.</i>
<b>А. Корсун</b> <b>ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b>	
<p>Данная статья посвящена исследованию европейского опыта формирования компетентности в выборе профессии современной молодежи при изучении английского языка. Особое внимание уделяется исследованию методов преподавания иностранного языка будущим специалистам технического профиля на основе компетентностного подхода. Подробно проанализирован международный опыт использования новейших образовательных технологий в университетах Европейского Союза. Практическая ценность статьи заключается в детальном анализе преимуществ и недостатков мультимедийных технологий в учебном процессе школ и университетов. Особое внимание уделено исследованию междисциплинарного подхода обучения иностранному языку в Европе.</p>	
<b>Ключевые слова:</b>	<i>компетентностный подход, мультимедийные курсы, изучение английского языка, международный опыт, образовательные технологии.</i>



## ANNOTATIONS

**Artemiy TEODOROVYCH**

**COMPARATIVE EDUCATION ENGLISH-SPEAKING PUBLICATIONS (1976-1986) METHODOLOGY**

*The scientific works of specialized editions, published in 1976-1986 in major English-speaking countries are reviewed in the article. Their importance is traced to modern research currents in the field, both in Ukraine and abroad. The author outlines some prospects of future research, directed onto rising tendencies of Ukrainian comparative education.*

*The journals of any arising science has been very important for establishing the field. The editorial boards as well as the authors of these specialized periodicals are called to become generators of new tendencies and then, constantly revising them elaborate the generally recognized methodologies. It is fully illustrated in the history of the Comparative Education Review (CER) activity. Since its first decades one of the most influential journals of the field published the articles reviewing and generalizing its materials.*

*English-speaking materials of the professional journals and other comparative education works is not an exhausting source for analyzing the world tendencies of the field, although a small number of respective publications of 1970s and 1980s, and the fact that authors of the Review, "Compare: A Journal of Comparative Education", "Canadian and International Education" and some other English-speaking editions gave possibilities to distinguish general tendencies of the field development with the great degree of authenticity. Therefore the retrospective analysis of Philip G. Altbach & Gail P. Kelly article "Comparative Education: Challenge and Response" (CER, Vol.30, No.1, 1986) will reflect the contents and dynamics of the world currents in the field at that time, and in many cases find the sources for issues of concern for modern comparativists both in Ukraine and abroad. In particular the issues of 'structural functionalism' methodology critics, gender, and units of comparison are still the subjects of numerous research of the field.*

*Taking into account the great volume of works of Ukrainian authors both on the topics mentioned above and others the necessity of their conclusions thorough analysis is evident to define the respective tendencies of the research in Ukraine and elaborate forecasts for the future as well.*

**Key words:**

*comparative education research, history, methodology, 1976-1986, English-speaking world.*

**Liudmyla ZAGORUIKO**

**PERIODS OF POLISH FOREIGN LANGUAGE EDUCATION DEVELOPMENT (Part 2)**

*The results of the second period of Polish foreign language education – European orientation period (1989 – 2004) has been summarized in the article. Describing the results of the second period, the author lists the following achievements in the field of foreign language training of students, as: the actual distribution of teaching foreign languages due to the possibility of student's choice; introduction of compulsory learning of two foreign languages; receiving the authority for flexible implementation of curricula and the development of author programs.*

*Also, the peculiarities of the third period of foreign language education in Poland – European integration period (2004 – 2010) has been revealed. Summarizing the results of the third period, the author stresses on the establishing contacts with international organizations; development of the Polish version of the European Language Portfolio; use of multimedia software for learning foreign languages etc.*

*In 2004 – 2007 a system of students' language proficiency evaluation has been introduced in the units. This evaluation is conducted based on a scale of foreign language proficiency levels approved by the Council of Europe document «Common European Framework of Reference for Languages». Also it is proposed an experimental learning of a foreign language through the Internet and started training for introduction the system of issuing certificates to raise the level of foreign*



languages knowledge in students.

The author notes that the document «Strategy of Higher Education Development in Poland till 2020», adopted under the EU program «Education and Training 2020» proposes the models of effective organization and management of higher education system, models of quality education management.

At the present stage the following priorities to the higher education system in Poland had been set: matching the content and structure of training professionals of all branches in higher education, strengthening its physical infrastructure; increasing mobility of students and lecturers and ensuring their active participation in international education programs.

**Keywords:**

foreign language education, mobility, language proficiency evaluation, teaching foreign languages, Poland

**Olesia DMYTRIYEVA, Oleksandra FOMOVSKA**

### **THE PECULARITIES OF NATIONAL STANDARDS REALIZATION FOR PARENT INVOLVEMENT PROGRAM IN SCHOOL HEALTH PROMOTION IN AMERICAN SCHOOLS**

The article is devoted to the research of the features of realization of the National Standards for Parent Involvement Program in school health promotion in American schools. The analysis and generalization of special literature are conducted. The National Standards for Parent/Family Involvement Program consists of the following elements: Communicating, Parenting, Learning at home, Volunteering, Decision making, Collaboration with Community. The National Standards for Parent Involvement Program were developed in 1997 by experts of the National Parent Teacher Association and the National Network on Partnership Schools. The first Standard, Communicating, combines the traditional and innovative forms and methods of socialization with parents, such as: school conferences; personal teacher-parents meetings; providing printed and electronic information on the realization of the school health programs. Parenting provides opportunities of pedagogical education for parents in relation to the importance of healthy lifestyles and helps in creation of family atmosphere that would support the student's potential and health. Learning at home is realized through provision of home work that combines interactive work of students with family members. Volunteering consists of parent involvement in school life such as assistance of the group of children during breaks on fresh air, playing games with kids on the school territory at weekends, participation in sport programs (dances, aerobics), work in a school garden (vegetable garden). Decision making is understood as participation of parents or any other family members in school health councils that focus on obesity and depression prevention, bullying issues, etc. Collaboration with community is implemented during the collaborative work of school, family and community in cultural, social, entertaining, health promotion public programs and events. The implementation of the above mentioned elements positively influenced the students' health as well as healthy lifestyles of family members and built the partnership between school, family and community. The necessity of prospects of the future research in this direction is proved.

**Key words:**

healthy lifestyle, school, students, National Standards for Parent/Family Involvement Program, the United the States of America.

**Yelizaveta PANCHENKO**

### **AMERICAN SCOUTS' EDUCATIVE IDEAL AND DEMOCRATIC LEADER: TWO SIDES OF THE SAME MEDAL?**

The article is devoted to comparison of features a scout educational ideal and a democratic leader should have. Both are viewed as a target of some influences aiming at meeting the community needs. Both have been presented through a set of characteristics peculiar to the model example of ideal scout and ideal democratic leader as they were viewed by the respondents who filled in the suggested



questionnaire.

The materials of the analysis based on the questionnaire held with 100 respondents gave the data for the conclusion that features of the democratic leader are not inborn, but they are gained in the process of education and socialization. It is also emphasized that forming of the democratic leader depends on educative environment, and gaining the features of the democratic leader begins not in the process of labor activity and career development, but much earlier – in the childhood and adolescence.

It is proved that traits of the democratic leader are formed in the process of the common activity in the atmosphere of responsibility and trust. Nonpolitical non-formal organizations are a very powerful means of forming the skills of a democratic leader among high school students.

**Key words:**

scout educative ideal, the ideal of a democratic leader, educative environment, nonpolitical organization, non-formal education.

**Yevgeniya PROTSKO**

**THE PECULIARITIES OF VOCATIONAL TEACHER EDUCATION IN BELGIUM**

The aim of modern Euro integration process is the creation of intellectual and polycultural society with a help of standard democratic system of the vocational education. We pay attention to the system of vocational education in Belgium that is resulted in the fact the country is a pioneer in its modernization. The higher educational establishments guarantee the students the effective possibilities to obtain the pedagogical qualification and the level of competence that is satisfactory for the professional activity. In the article the system of teacher education of Belgium has been analyzed as the country can be an example for European teacher training organization. The author defines the peculiarities of vocational educator training which ascend the country on the highest level of the education organization. The structure of the vocational education in Belgium, its international orientation, the devolution to solving educational problems on the regional level, the effective academic programs and the strict standards in realization of the educational quality control all show the complete and functional vocational pedagogical sector which is available to train a competent specialist in the sphere of education according to the modern requirements of the European and world job market. The above mentioned academic programs are usually completed with interdisciplinary and competence approaches in the organization of educational process. It is also mentioned that the education of a qualified teacher in Belgium starts when a pupil studies in a primary school when he obtains the basic notions of communication, judgments and the basic knowledge. After graduating a student defines the educational direction he will obtain the necessary qualification (vocational schools, higher educational establishments of university and non-university level). The problem under research is quite new and we see a perspective in its further investigation.

**Key words:**

vocational teacher education \ training, Flemish community, academic course, University College.

**Inna LAUKHINA**

**METHODICAL FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS COMPONENT REALIZATION IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS IN FRANCE**

The article describes the ability of providing the knowledge about religion into the content of national school education in France. The problem of connecting the secular principles of modern education and the realization of religious components (areas of knowledge about religion) to the curriculum of French secondary school is raised. The main methodological approaches to the providing of religious knowledge are defined. They are the most optimal when conducting religion at school. The content of religious component in state school curriculum for primary and secondary schools in France is analyzed. The main circumstances of providing religious components in school curriculum are defined. The author emphasizes the limited character of knowledge about religion in French schools and a limited theoretical basis of investigating religious factors and features.

The article describes the ability of providing certain areas of knowledge about religion



implicitly being included into the content of national school education in France. So, educational material with correspondent content can be used during the French classes to help students in learning particular expressions, concerning religion. The usage of this item is much more effective at the history classes.

The content of religions component is widely used being included to the curriculum of the majority of colleges and lyceums in France. Knowledge of definite content, combined in blocks, is included into the studying programme of different subjects, especially history of arts, history, geography, philosophy, language and literature of France.

They are located concentrically with the progressive increase of complexity, considering interdisciplinary connections and the complementarity of subjects with the help of each.

The authors of studying programs give their recommendations to use historical documents, maps, masterpieces (paintings, architecture, sculpture, literature, music) and biblical texts while teaching within the limits of certain topics and rubrics.

At the present stage the implementation of the religious component is realized into the content of state secondary education in France in rather dynamical and innovational manner.

**Key words:**

areas of knowledge about religion, religious component, content of curriculum in comprehensive secondary schools, main methodological approaches to realization of knowledge about religion, circumstances of providing religious components, school curriculum.

**Svitlana LAZARENKO**

**PARTSELLYATION AND ACCESSION FUNCTIONING IN NEWSPAPER TEXTS AND WORK WITH THEM AT LESSONS OF UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

The article is devoted to studying of functioning features of partsellyation and accession in the modern Ukrainian newspaper text and specifics of work with them at the lessons of Ukrainian as foreign language. Correlation of the concepts "partsellyation" and "accession" is established, the reasons causing functioning of partsellyation and accession in the newspaper text are defined, features of partsellyation and accession functioning in the main material of the newspaper text and in the "strong", "marked" positions are illustrated, exercises for work with inofona for formation of representations about the use of partsellyation and accession in the modern Ukrainian newspaper text are offered.

**Key words:**

partsellyation, accession, newspaper text.

**Anzhela BUDNIK**

**THE PECULIARITIES OF LINGUISTIC REGIONAL GEOGRAPHY COMMENTARY USE AT LITERATURE LESSONS WITH FOREIGN STUDENTS (INITIAL STAGE OF TRAINING)**

The features of working with linguistic regional geography commentary at the lessons of literature are considered in the article, a typology of linguistic regional geography commentary is offered, the expediency necessary for base knowledge and the perception of a literary text are grounded, the examples of techniques for working with different kinds of cultural information are shown, methods and techniques that facilitate the perception of the culturally rich vocabulary while working with texts are preposed.

**Key words:**

student and inofon, linguistic regional geography commentary, literature text, base knowledge.

**Olga SHTYK**

**STRUCTURE OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN «JENA-PLAN» SCHOOL OF P. PETERSEN**

The article represents the organization structure of educational process in «Jena-plan» school of German teacher-reformer P. Petersen. The article shows children sharing on base groups, which



were formed instead of traditional classes and specificity of educational process in these groups. The method of P. Petersen which supposes disposal of teacher's dictatorship and giving pupils more freedom in educational process in «Jena-plan» school organization is determined. The article represents inner life in «Jena-plan» school, which basis on close coordination and cooperation with teachers and parents.

**Key words:**

«Jena-plan» school, base group, «stamm-group», school community.

**Viktoria NIESNER**

**HAPPINESS AS A PEDAGOGICAL CATEGORY: APPROACHES OF FOREIGN AND UKRAINIAN RESEARCHERS TO THE INTERPRETATION OF THE CONCEPT ESSENCE**

The problem of happy personality education is one of the urgent in modern pedagogical science. The study is carried out within the framework of this fundamental idea which results are introduced by this research paper. Analyzing the approaches of foreign and Ukrainian scientists to the interpretation of the essence of the concept, the author reveals the existence of the problem of happiness as a pedagogical category, highlighting the role of an authoritative teacher - a key figure in the search for ways of its solving, determines the most important definitions of the concepts of this problem close by the sound and meaning.

The paper summarizes the views of scientists, educators, practitioners for the development of the idea of pedagogical happiness. Focusing on the complexity of the problem, lack of the necessary conditions relating to its solving in the present historical period, the researchers are unanimous in the following: the issue of a happy child is transformed into the issue of a happy adult. Pedagogical happiness combines two organically interrelated aspects: the child's happiness and the teacher's happiness.

Each of these aspects is characterized by its essence and specific components. The main idea of children's happiness was defined. That is every child has his/her top and the aim of all educational efforts of teachers and parents is to help to reach it, to create necessary conditions for the development of inborn instincts and bents, to bring up a child happy. This is the meaning and essence of teacher's happiness. The central idea of the study is a thought that the purpose of education should be a happy man in a democratic society, and a good teacher is a happy teacher, humanitarian action of which can give happy people to the society.

Information set out in the article will help to understand more deeply the essence of one of the most important categories of pedagogy and its relationship with other teaching categories and laws.

**Key words:**

happiness, happiness as a pedagogical category, pedagogical happiness, teacher's happiness, child's happiness, a happy child, a happy teacher.

**Dariusz SKALSKI**

**NORMATIVE ENSURENCE OF PHYSICAL EDUCATION AT THE NATIONAL LEVEL IN EU COUNTRIES**

The article is dedicated to the description of national strategies of physical education in EU countries. On the basis of analysis it has been concluded, that in some countries (i.e. Latvia and Lithuania) the strategies concentrate on the Primary and Secondary school within a broader strategy, and in other countries they focus on the youth (Great Britain). Some strategies are developed purely for the field of Physical Education and Sports (i.e. Bulgaria, Spain and Croatia) with a broad field of a target group coverage.

In a number of strategies the necessity of paying particular attention to certain target groups (children and youth with special needs, girls, talented sportsmen etc.) is stressed.

Aims of national strategies differ in different countries and this is defined by the complex of sociopolitical, socioeconomic and cultural and educational priorities.

However, there is a common vision of ways of changes application in EU countries. According to this, the most important factors of physical education improvement in these countries



are: infrastructure, school and out-of-school sports, healthy lifestyle, inclusion, increasing of lessons number, increasing of competitions number, socialization, and professional development of experts.

It is concluded that national strategies aim at implementation or adaptation of measures, directed at increasing of awareness of social and educational importance of population's physical and sports activity during life.

The reforms, as results of national strategies implementation, are governed by priorities defined in them.

These reforms can be directed at modernization of physical education curriculums, at maintaining of physical education teachers' professional development, at financing of various regional and local initiatives.

**Key words:**

*national strategy, physical education, normative providing, local and regional initiatives.*

**Oksana MAKSYMENKO**

**THE APPROACHES TO PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN EUROPEAN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION**

The article deals with the approaches to vocationally oriented language learning in the European foreign language education, aimed at putting the strategic goals of the European Union into practice. The content component is based on the following approaches, among them: action-oriented approach, competence approach, plurilingual approach, intercultural approach. The improvement of the language teaching in the sector is based on the introduction of constructivism, that helps to realize a great number of educational objectives of vocationally oriented language learning.

**Key words:**

*approach, sector, vocationally oriented language learning, foreign language education, content, learning process.*

**Iryna DEMCHENKO**

**FEATURES OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES USAGE IN TEACHER EDUCATION IN CANADA**

The analysis of the scientific and educational literature is presented, and it showed that higher education in Canada attracts the attention of many researchers. This is a consequence of quality training of future teachers. It was found that the Ukrainian science has a significant amount of researches concerned the nature of ICT, but does not actually investigate their effectiveness in teacher training.

A number of domestic researches concerned on higher education, including teacher education of Canada are studied; their main problems are identified: the computerization of education, multiculturalism, innovative educational technologies, life-long education of teachers, pedagogical skills, individualization of the learning process, the development trends in higher teacher education, etc. Historical facts of information and communication technologies' implementation in Canadian education are studied. A critical analysis of Canadian researches concerned the definition of information and communication technologies and their major species are carried out. The specificity of the term "technology" according to the definition that is used is researched (Educational technology, Teaching and Learning technology, Instructional technology, Pedagogical technology, Interactive technology, Information technology and Information and communication technology). The current situation of information and communication technologies use in teacher education in Canada is studied. Some aspects of using B. Bloom's taxonomy in the educational environment are presented. A classification of ICT according to their functional load and the most frequently used tools of ICT in learning activities are researched.

The most popular tools of ICT used by teachers are Google Education, Skype, Wikispace, Edmodo, Twitter, Dropbox, Galileo Educational Network, Clicker and others. The educational





process on Canadian educational faculties is almost always accompanied by the use of ICT. Any project, practical work or simply learning of new material is designed to answer modern requirements for graduates of pedagogical universities in Canada.

**Key words:**

technology, information and communication technologies, the Canadian higher education, teacher education, classification of information and communication technologies, tools of information and communication technologies.

**Tetiana KAPELIUSHNA**

**APPROACHES TO MOTIVATING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS IN INTERNATIONAL ENGLISH FOREIGN LANGUAGE PRACTICE**

In the article English language learners' motivation approaches in international EFL practice are considered. The author introduces this special issue by giving a plan of «Motivation Workshop» for pre-service teachers before their English teaching practice at school. The procedure of «Motivation Workshop» for pre-service students before their school English teaching practice consists of the following steps:

1. Share the understanding of motivation in groups.
  2. Discuss existing definitions of motivation.
  3. Give own definition of motivation.
  4. Fill in questionnaire of possible motivation strategies individually.
  5. Discuss how often should a teacher use each strategy in groups.
  6. Count points for each strategy adding the points of each member of the workshop.
  7. Formulate the list of 20 motivation strategies which are of extreme importance due to students' beliefs.
  8. Feedback I.
- After pre-service English teaching practice.
9. Activity called «How to change «minuses» into «pluses» in pre-service students' questionnaire».
  10. Feedback II.

In addition the author compares students' expectations with outcomes due to the use of motivational strategies in practice. It is also mentioned that motivation is one of the key factors that determine success in EL2 learning, strategies in motivating language learners should be seen as an important aspect of their theoretical analysis and practical implementation. Motivation is undoubtedly viewed from the point of teachers' own experience and their self reflection. Only the chain starting with increasing pre-service teachers' motivation can result in increasing students' motivation in the classroom both during the school practice and in-service activities.

**Key words:**

motivation, motivational strategies, English foreign language, school practice, pre-service English teachers, students.

**Olga NAZARENKO, Oksana NESTERENKO**

**THE USE OF INTERNET RESOURCE FOR THE FORMATION OF ENGLISH-SPEAKING COMPETENCY IN STUDENTS- SOCIOLOGISTS**

The article is devoted to the peculiarities and the role of studying a foreign language at University faculties which do not specialize in training philologists and foreign language teachers. The article underlines a vital necessity of professionally oriented approach to foreign language studying and using modern computer technologies as one of the most effective ways of achieving this aim. The web-quest is considered as one of the most productive academic Internet resource. The example of practical web-quest using is given.

**Key words:**

professionally oriented foreign language teaching, modern Internet



	<i>resources, web site, web-quest.</i>
<b>Iryna POSTOLENKO</b> <b>EFFECTIVE DISTANCE LEARNING OF ENGLISH</b>	
<p><i>The article analyzes the questions of effective distance learning of English. The main approaches to effective distance education are investigated. The methods, forms and means of distance learning are approved. The article describes theoretical views on perception of educational material by students. The characteristics of the main problems and difficulties that teachers and students face while distance learning of English are given.</i></p> <p><i>Modern educational institutions are increasingly appealing to online distance learning courses to save time and study areas. Training programs based on the use of the Internet does not require the use of classrooms for training, they can be accessed at any time, and allow students and instructors to work independently. Despite these advantages, there are many problems associated with these courses, which potentially affect their successful implementation.</i></p> <p><i>Distance courses and hybrid (mixed) courses are often combined, but they may vary and should be distinguished. When we talk about distance learning courses, or in other words, online courses, we mean courses that have no direct interaction between instructor and student. The interaction between them and the learning process is achieved with the help of various technological tools. Hybrid courses which can also be called mixed courses rates vary considerably from distance learning courses, as they present a direct interaction between participants in the learning process.</i></p> <p><i>It is important to note that for distance learning courses general education management system is required, and course management systems accommodate the desired content (e.g., Blackboard, Moodle, and Sakai). In addition, such systems sometimes even have a website, Wikipedia, forum or blog. Both instructors and students can use the downloaded content, talk to each other, and correspond through instant messaging, email and telephone communications.</i></p>	
<b>Key words:</b>	<i>distance learning, the English language, effective learning, online learning.</i>
<b>Olena BEVZ</b> <b>PLACE AND ROLE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING IN UKRAINE AND ENGLAND (THE MATERIAL IS GATHERED DUE TO THE PARTICIPATION IN THE PROJECT "NEW GENERATION SCHOOL TEACHER")</b>	
<p><i>The article deals with the issue of practical training of future foreign language teachers in Ukraine and England. Possible ways of becoming a teacher in both countries are analyzed. The types of teaching practice in the system of professional and educational training are stated. The laws and regulations for organizing and conducting of teaching practice of prospective foreign language teachers in Ukraine and in England are outlined. Special attention is given to the joint project "New Generation School Teacher" initiated by Ministry of Education and Science of Ukraine and British Council Ukraine with the aim to improve the quality of Ukrainian teachers of English pre-service training. Presently key components of pre-service education and training for EFL teachers in Ukraine include: Language strand, Linguistic strand, Psychological and pedagogical strand, ELT Methodology. Teaching practice for students is regarded as a compulsory component of the educational process. It provides the combination of trainee teachers' theoretical education and practical vocational experience at schools, contributes to developing their creative attitude towards teaching, evaluates their professional standard and determines the level of professional motivation. It offers students the possibility to teach independently and demonstrate their creativeness, stimulates relationships between teaching, research, vocational training and self-education. Students undertake practice after completing theoretical courses in psychology, educational science, foreign language teaching methodology at a comprehensive school.</i></p> <p><i>The establishing of partnership between higher educational establishments and schools for</i></p>	



*practical training of teachers as well as the existing practice of the introduction as a newly-qualified teacher at English schools are considered to be the most noticeable differences in teaching practice in Ukraine and in England.*

**Key words:**

*practical training, future English language teachers, teaching practice, theoretical training, training in methods of teaching, types of teaching practice, duration of teaching practice, common reference levels, "New Generation School Teacher" project.*

**Zoryana PODOLYAK**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF FOREST WORKERS' VOCATIONAL TRAINING IN AUSTRIA**

*The topicality of the article has been defined by a general need of Ukrainian forest staff supply qualitative modernization, realization of sweeping forestry reforms and wood processing industry education with the aim of framework conditions organization for the forest workers' training in individual, based on knowledge forest planning and management of ecological forest use and all these ecosystems function preservation. Its objective is to outline the foreign experience, in particular, the Austrian one on the above-mentioned problems solving, that has a great scientific and practical value, though hasn't been researched in Ukrainian literature yet.*

*According to the determined problem and objective of the article the theory and practice of forest workers' vocational training in Austria have been dealt; the legal bases of the Austrian forestry school functioning have been analyzed; the aspects of content, organization of their educational work have been revealed; the urgent problems have been identified and the main tendencies of forestry education system modernization in Austria have been characterized.*

*Further research works will deal with the analysis of theory and practice of forest staff training in higher education system in Austria and study of the Austrian state system of forest workers' certification.*

**Key words:**

*forestry education system in Austria, the forestry sector workers, professional training, forestry school.*

**Kateryna SKYBA**

**THEORETICAL FOUNDATIONS FOR CREATION OF SPECIALIST'S MODEL IN TRANSLATION SPHERE**

*The theoretical background of model construction of a specialist in the field of translation has been researched in the article. Specialist's model is a document that contains a list of necessary professional knowledge and skills (competencies) and personal quality characteristics, which a specialist should have to provide professional activity. The author of the article supports the opinion that the translator's model consists of three intermediate models: model which reflects the structure of all translation activities, model of professional characteristics and a professional development model.*

**Key words:**

*translator, specialist in the field of translation, professional activity, professionogram, psychogram.*

**Hanna KORSUN**

**EUROPEAN EXPERIENCE IN DEVELOPING CAREER GUIDANCE COMPETENCE OF THE FUTURE ENGINEERING SPECIALISTS AT ENGLISH LANGUAGE TRAINING**

*The present paper deals with the development of career guidance competence in European Union. Special attention is given to the implementation of multimedia technologies in training students English language skills. Comparative analysis of innovative educational technologies all over Europe and Ukraine is made. As the title implies the paper describes differences in understanding structural components of career development in Ukraine and other European countries. Advantages and*



*disadvantages of interdisciplinary approach in training foreign language are noted in detail. The author emphasizes on the importance of introducing new innovative technologies and techniques in students training process. It is specially noted that the development of new techniques in foreign language learning is the most important task in training students at the technical universities.*

**Key words:**

*competence, multimedia resources, international relations, educational technologies, interdisciplinary approach.*

# **ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ**

**Науково-педагогічний журнал**