

ISSN 2311-5491



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС

НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА



Серія 5

Педагогічні науки:
реалії та перспективи

*Спецвипуск, присвячений
євроінтеграційній тематиці
Том 2*



Видавничий дім
«Гельветика»
2022

ФАХОВЕ ВИДАННЯ
затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 886
від 02.07.2020 р. (додаток 7) (педагогічні науки, соціальна робота)

Державний комітет телебачення і радіомовлення України
Свідectво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 23508-13348 ПР від 03.08.2018 р.

Науковий журнал включено до міжнародної наукометричної бази
Index Copernicus International (Республіка Польща)

Офіційний сайт видання: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

Схвалено рішенням Вченої ради НПУ імені М. П. Драгоманова
(протокол № 4 від 27 жовтня 2022 року)

Редакційна рада:

Андрущенко В. П. – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України (голова Редакційної ради); Торбін Г. М. – доктор фізико-математичних наук, професор (заступник голови Редакційної ради); Вернидуб Р. М. – доктор філософських наук, професор; Ветров І. Г. – кандидат історичних наук, професор; Дробот І. І. – доктор історичних наук, професор; Євтух В. Б. – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАН України; Корець М. С. – доктор педагогічних наук, професор; Мацько Л. І. – доктор філологічних наук, професор, академік НАПН України; Синьов В. М. – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України; Шут М. І. – доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України.

Головний редактор серії:

Слабко В. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти дорослих НПУ ім. Драгоманова.

Редакційна колегія серії:

Биковська О. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри позашкільної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Борисов В. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики навчання, Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія; Гевко І. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри комп'ютерних технологій, Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка; Захаріна Є. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних основ фізичного та адаптивного виховання, Класичний приватний університет; Дем'яненко Н. М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Кононенко А. Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач науково-організаційного відділу, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; Макаренко Л. Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Олєфіренко Т. О. – кандидат педагогічних наук, доцент, декан педагогічного факультету, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Савенкова Л. В. – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Наукової бібліотеки Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Смирнова І. М. – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-педагогічної роботи, Дунайський інститут Національного університету «Одеська морська академія»; Фаст О. Л. – кандидат педагогічних наук, доцент, проректорка з науково-педагогічної роботи та міжнародної співпраці, Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради; Хижна О. П. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної та спеціальної освіти, секція «Мистецтво» Мукачівського державного університету; Занда Е. Рубене – доктор педагогічних наук, професор Латвійського університету (Латвія); Андрушкевич Фабіан – доктор педагогічних наук, професор, Опольський університет (Польща); Конрад Яновський – PhD, ректор, Економіко-гуманітарний університет у Варшаві, (Польща); Мудрецька Ірена – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти, Опольський університет (Польща).

НАУКОВИЙ ЧАСОПИС НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
Н 34 М. П. ДРАГОМАНОВА. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Спецвипуск. Том 2. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2022. – 200 с.

УДК 37.013(006)

Тематичний випуск журналу із педагогічних наук та соціальної роботи, присвячений популяризації впровадження євроінтеграційної тематики у наукові дослідження вчених закладів вищої освіти та наукових установ України, який видається за сприяння Міністерства освіти і науки України та Видавничого Дому «Гельветика».

Статті у виданні перевірені на наявність плагіату за допомогою програмного забезпечення StrikePlagiarism.com від польської компанії Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE

NAUKOWYI CHASOPYS

NATIONAL PEDAGOGICAL
DRAGOMANOV UNIVERSITY



Series 5

Pedagogical sciences:
reality and perspectives

Special Issue
dedicated to European integration topics
Volume 2



UDC 37.013(006)
H 34

PROFESSIONAL EDITION

**By Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No 886
dated 02.07.2020 (annex 7) (pedagogical sciences, social work)**

The State Committee for Television and Radio-Broadcasting of Ukraine
Certificate of state registration of print media Series KB 23508-13348IIP dated 03.08.2018

**The journal is included in the international scientometric database
Index Copernicus International (the Republic of Poland)**

Official web-site: www.chasopys.ps.npu.kiev.ua

*Approved by the Decision of Academic Council of National Pedagogical Dragomanov University
(Minutes No 4 dated October 27, 2022)*

Editorial Council:

Andrushchenko V. P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine (Head of the Editorial Council); *Torbin H. M.* – Physical and Mathematical Sciences, Professor (Deputy Head of the Editorial Council); *Vernyduh R. M.* – Doctor of Philosophical Sciences, Professor; *Vetrov I. H.* – Candidate of Historical Sciences, Professor; *Drobot I. I.* – Doctor of Historical Sciences, Professor; *Yevtukh V. B.* – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of NAS of Ukraine; *Korets M. S.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; *Matsko L. I.* – Doctor of Philological Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Synov V. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine; *Shut M. I.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of NAES of Ukraine.

Chief editor of the series:

Slabko V. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Adult Education, National Pedagogical Dragomanov University.

Editorial board of the series:

Bykovska O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Extracurricular Education, National Pedagogical Dragomanov University; *Borysov V. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Pedagogy and Teaching Methods, Municipal Institution of Higher Education «Khortytsia National Educational and Rehabilitational Academy» of Zaporizhzhia Regional Council; *Hevko I. V.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Computer Technologies, Volodymyr Hnatiuk Ternopil State Pedagogical University; *Zakharina E. A.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theoretical Foundations of Physical and Adaptive Education, Classical Private University; *Demianenko N. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University; *Kononenko A. G.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Scientific and Organizational Department, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; *Makarenko L. L.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Information Systems and Technologies, National Pedagogical Dragomanov University; *Olefrenko T. O.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, National Pedagogical Dragomanov University; *Savenkova L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Scientific Library, National Pedagogical Dragomanov University; *Smirnova I. M.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific and Pedagogical Work, Danube Institute of the National University “Odesa Maritime Academy”; *Fast O. L.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Research and Teaching and International Cooperation, Lutsk Pedagogical College of Volyn Regional Council; *Khyzhna O. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Preschool and Special Education, Section “Art”, Mukachiv State University; *Zanda E. Rubene* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the University of Latvia (Latvia); *Andrushkevych Fabian* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Opole University (Poland); *Konrad Janowski* – PhD, Rector, University of Economics and Humanities in Warsaw, (Poland); *Irena Mudretska* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Special Education, Opole University (Poland).

NAUKOVYI CHASOPYS NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY. Series 5.

H 34 *Pedagogical sciences: realias and perspectives.* Collection of research articles / the Ministry of Education and Science of Ukraine, National Pedagogical Dragomanov University. – Special Issue. Vol. 2. – Kyiv : Publishing House «Helvetica», 2022. – 200 p.

UDC 37.013(006)

The thematic issue of the journal on pedagogical sciences and social work, dedicated to the popularization of the introduction of European integration topics in the scientific research of academic institutions of higher education and scientific institutions of Ukraine, which is published under the patronage of the Ministry of Education and Science of Ukraine and the "Helvetyka" Publishing House.

The articles were checked for plagiarism using the software StrikePlagiarism.com developed by the Polish company Plagiat.pl.

ISSN 2311-5491

© Authors of articles, 2022

© Editorial Board and Editorial Council, 2022

Красюк В. Л., Кабанюк С. С., Дражан Н. С.,
Щербина С. І., Палієнко А. В.

ЄВРОПЕЙСЬКЕ ТА СВІТОВЕ ВИЗНАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ МАЙСТРІВ СЛОВА У МІЖНАРОДНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ПРЕМІЯХ

Оголошення імен лауреатів найавторитетніших міжнародних премій у галузі літератури та мистецтва – це завжди неординарна та очікувана подія в житті майже кожної сучасної людини. Особливою популярністю користуються ті твори, які не залишають нікого байдужими, зворушують, розчулюють, вчать індивідуально сприймати й оцінювати навколишній світ. Увагу журі привертає оригінальність ідей, що звучать у творах митців, актуальність проблематики, яскравість та рельєфність образів, талановитість і самобутність кожного названого переможця. Серед поважних імен, відомих усьому світові, звучать і прізвища українських митців, котрі своєю мистецькою майстерністю заслуговують на такі високі визнання та пошанування. Прикметно, що важливим чинником у визнанні досягнень є не тільки заслужені художні досягнення наших співвітчизників, а й їхній незаперечний авторитет в Україні та світі як громадських діячів і патріотів, які займаються проблемами демократичної трансформації та культурної і політичної євроінтеграції Центрально-Східної Європи. Особливий інтерес для науковців, дослідників, членів журі та читачів має синтез інформаційної наповненості та значущої, мистецьки виваженої думки, донесеної художнім твором. Наші письменники-лауреати живуть і творять на теренах усієї України – від Сходу до Заходу, знають проблеми українців зсередини, зображують їх крізь призму особистості, створюють цілісну картину життя до і після трагічних подій російсько-української війни, сприяють духовній єдності українського суспільства. У статті у стислій формі подано головні набутки творчості українських митців – лауреатів міжнародних літературних премій за 2022 рік, які активно присутні у вітчизняному, європейському та світовому літературному просторі, сприяють підвищенню престижу національної мови та літератури, утверджують ідеали гуманізму та зміцнення української державності. Матеріали статті взяті, опрацьовані і систематизовані на основі публікацій та повідомлень у ЗМІ в міру їх надходжень, тому висвітлення, привернення уваги та популяризація кращих надбань митців, відзначених почесними нагородами, стало предметом наших міркувань та спонукало авторів до розгляду цього питання.

Ключові слова: міжнародна літературна премія, лауреат, художні досягнення, гуманістичні ідеали, громадянська позиція, європейське визнання.

Вагомий внесок у скарбницю надбань світової культури вносять найбільш талановиті митці різних країн світу. Літературні премії визначають майстерність, професійність, оригінальність та актуальність їхніх художніх творів і щороку присуджуються найкращим письменникам сучасності.

Міжнародні літературні премії засвідчують внесок митця окремим твором, творчістю загалом або досягненням у певному жанрі. За велике творче та громадянське подвижництво у 2022 році лауреатами Міжнародної літературної премії імені Мацуо Басьо стали наші співвітчизники Василь Слапчук, Ярослав Савчин та Галина Фесюк. Вони відомі співвітчизникам як майстри художнього слова і люди з активною життєвою позицією. Ця премія присуджується Міжнародним Арт-центром “Радіус миру” (США, Лос-Анджелес), Міжнародною Академією діячів літератури, мистецтв і комунікацій (Німеччина) та її представництвом у Японії (м. Токіо) видатним письменникам та митцям різних країн світу [1]. Премія носить ім’я видатного засновника нового поетичного мистецтва XVII століття в Японії Мацуо Басьо (Мацуо Мунефуса). Його творчість посідає таке ж почесне місце і шанується японцями, як лірика Т. Шевченка в Україні, і засвідчує глибоку концепцію світобудови, де людина посідає значне місце як поет і мислитель.

Філософія Сходу привернула увагу українського митця Василя Слапчука і належить до його головних естетичних уподобань. Автор не лише наслідує її, а і створює художньо-образний симбіоз із християнським вченням, що виражається мінімалізмом, фрагментарністю, різносмісловістю, психологізмом, афористичністю, алюзійністю, парадоксальністю, неоднозначністю та багатоплановістю філософських запитань. Ці принципи поет демонструє у книжках “Укол годинниковою стрілкою”, “Трикнижжя Явіна”, “Крапка зсередини”, “Сучок на костурі подорожного”, “Солом’яна стріха Вітчизни” [2].

Василь Слапчук – поет, прозаїк, літературний критик, заслужений діяч мистецтв, твори якого посіли почесне місце в контексті сучасної світової літератури і поціновані багатьма Міжнародними літературними преміями. Його приходу в літературу передувало виконання військового обов’язку в Афганістані. Жахи війни, тяжке поранення сформували розуміння принципів людського існування й гуманістичну художньо-філософську концепцію світу та людини, яка відображена в його творчому набутку.

*Я просто був. Хоч все було непросто,
А дечого і зовсім не було.
Я жив, як міг: молитвою і постом,
Впадав у гріх, приносив зло...*

*На вишині із Антоничем – хрущем
Ховався від світу й від самого себе.
Я просто був. А ти була дощем.
І ти жила тоді на небі [3].*

Афганська тема стала провідною у поетичних збірках “Як довго ця війна тривала”, “Німа зозуля”, повісті “Прокляття”, а за книжку “Навпроти течії трави” у 2004 році йому була присуджена Національна премія України імені Тараса Шевченка.

Слушно зазначив Євген Баран, що коло тем у Василя Слапчука визначене: людська самотність, людські почуття і людська пристрасть (Кохання – Людина – Війна). Щодо останнього тематичного кола, то у Слапчука це вже не тільки особистий досвід та трагедія, це розуміння глибинне, що тим же Канетті було сформульоване в афоризмі: у кожній війні містяться й усі попередні. У Слапчука є також розуміння, що всі майбутні війни з того самого кореня. Зрештою, це не тільки епізодична форма суспільно-історичного буття. Це – стан, вічний стан людини, яка прагне ствердити себе і у собі Особистість:

*Багато чого починаєш розуміти,
коли живеш надією
привітати ближнього:
– Христос воскрес! [4].*

В. Слапчук – автор понад трьох десятків поетичних книг, творів для дітей, повістей, відомих романів “Сліпий дощ”, “Осінь за щокую”, “Клітка для неба”, “Дикі квіти”. Його доробок різножанровий, тематично багатий, актуальний і навіть несподіваний. Зокрема, такою є книжка “Роман & Роман”, що складається з цитат письменників, які містять роздуми про літературну творчість, та авторських коментарів. У ній митець іронічно, як сам підкреслює, у нейтральному тоні, “без жовчі” розглядає літературне і навкололітературне середовище. “Дуже не хотілося б перетворювати літературу на сферу, в якій можна переховуватися від реальності. Навпаки, це література повинна вивертати реальність серединою назовні, відкриваючи істинний стан речей”, – зазначає він. У 2020 році за цей твір В. Слапчук отримав Міжнародну премію імені Миколи Гоголя “Тріумф” (Міжнародна мистецька академія України) та нагороджений медаллю імені Сервантеса [5].

Хвилюють митця й проблеми сьогодення в нашій державі. В інтерв’ю від 15 січня 2022 року В. Слапчук акцентує увагу на досить гострих державницьких питаннях: “Очевидно, ми ще не сформувалися і нам потрібно утвердитися. Подивіться, Захід не дуже розрізняє, де росіяни і де українці. Путін розказує, що немає України. Напевне, українці самі дають привід так думати. Дуже повільно ми рухаємося у питаннях національного становлення” [6]. Письменник докладє значних зусиль, щоб нашу літературу знали у світі, розуміли український менталітет, і ставилися до неї з пошаною – і свідченням цьому є його ім’я серед відомих митців світу, які пошановані високими відзнаками.

Багатогранністю обдарування вирізняється й митець із Прикарпаття Ярослав Савчин – письменник, перекладач, журналіст, художник, фотохудожник, автор пісень. “Малярство, журналістика і письменницька творчість – то мої творчі крила. І вони мені рівноцінно дорогі” [7]. Його поезія своєрідна, сповнена прихованого змісту, пронизана глибокими філософськими роздумами про життя, призначення людини на Землі. Лірика порушує проблему вибору, приваблює простотою, щирістю почуттів і самотністю:

*Творця життя
пекуче
мов борги
в вогонь душі
кладе свята потреба
і остронь
стоять земні боги:
мовчать
глумлять –
ПТИ
щоб повернутися
до себе [8].*

Ярослав Савчин – автор поетичних та прозових книг: “Між медами й полянами”, “Самотність”, “Світанок малев”, “Вересневі ікони”, “Знаки сонця”, “Читання ватри”, “Вічні руті”, “Вино любові” та ін. Талановитий художник, письменник та перекладач гідно представляє Україну у світі. Його картини, писані словом і фарбою, дуже теплі та сонячні, адже створені майстром, який тонко відчуває гармонію довілля, любить природу Прикарпаття, вболіває за долю рідної землі та сприяє розвитку національних мистецтв і взаємному обміну культурними цінностями. Тому цілком закономірно, що на сьогодні творчий доробок митця став загальнолюдським надбанням. За велику подвижницьку творчу діяльність Ярослав Савчин цього року став також лауреатом Міжнародної літературної премії імені Роберта Бернса (США – Лос-Анджелес – Шотландія) та отримав почесну творчу відзнаку “За заслуги”, якою нагородили його та Василя Слапчука в Німеччині.

Привернула увагу журі й творчість Галини Фесюк – жінки-українки, культуролога, краєзнавця і письменниці з Львівщини, піснярки та громадської діячки. Читачам вона відома книгами “Свічадо Жовківського краю” про більш як двісті п’ятдесят відомих особистостей Жовківщини та поетичними збірками “До тебе, Господи, іду”, “Слова душі моєї”, “Із полум’я любові” та ін. Поетеса не соромиться своїх віршів, бо в них велика правда життя:

*Я жінка, що в Божих руках
Свічею згораю для світу [9].*

Вона як громадська діячка завжди активно висловлює позицію щодо людей і подій, адже її батьки зазнали репресій з боку радянської влади (мама засуджена на 10 років позбавлення волі за зв'язки з УПА, відсиділа в мордовських таборах 6 років, батько депортований на 25 років у Сибір). Тільки в часи Незалежної України їй вдалося дізнатися про їхній нелегкий життєвий шлях, і глибоко в душі вона дала собі слово “ніколи не зрадити свою родину”, що безпосередньо виявляється у її творчості. Тому й лірика актуальна, смілива, розкриває почуття самої авторки і людини сьогодення, змушує задуматися над болючими проблемами українців:

*Там – Донбас у вогні, тут пече і болить,
І малює уява страждання.
Утішаю себе, прийде радісна мить
Йї мов аллюр буде наше вінчання [9].*

“Мої вірші, наче вогонь у серці, розпалюються від усього, що зачіпає за живе, і творять великий згусток енергії. Не знаю якої, доброї чи ні, але мені з ними, моїми віршами, комфортно, легко, з ними я живу, працюю і снюсь...” [9].

Отже, лауреати-українці Міжнародної літературної премії імені Мацуо Басьо цьогогоріч ще раз засвідчують унікальність оригінального світобачення і звитязну працю, яку виявляють водночас і на поетичній, і на громадянській ниві, долучаючи світового читача до мистецьких джерел України.

“Працювати та творити можна лише тоді, коли панує мир, це загальновідома істина. А хтось хоче збити людей німими й зануреними у відчай... Той, хто пише книжки, щодня веде непомітну боротьбу за мир у світі й у душах людей... “Мир мій нехай буде з вами” – ці слова Христа найчастіше повторюються у Святому Письмі з наполегливою одержимістю”. Так зазначила у нобелівській промові 1945 року чилійська письменниця Габрієла Містраль.

Події, які розгорнулися в нашій країні після агресивного нападу Росії, ще раз засвідчили, що кожен митець повинен бути насамперед разом зі своїм народом, а літературні премії визначати його національну свідомість, свободу творчості та спрямованість на державотворення та демократизацію суспільства. Так, Премія Свободи вперше цього року була вручена сучасному українському митцю Сергію Жадану. Ця премія присуджена разом із традиційною премією німецької фундації фонду Франка Ширрмахера. Основним критерієм обрання претендентів для отримання такої премії є літературна, поетична й есеїстична творчість та мужня відданість у важкий час. Саме такою творчою особистістю став С. Жадан – патріот України, громадський діяч, письменник, перекладач, фронтмен музичних гуртів, співак. Отриману грошову винагороду Сергій Вікторович радо віддає на волонтерські потреби та допомогу бійцям. Його художня творчість знаменує собою важливий етап становлення пострадянської літератури, утвердження національної культури та свідомості. Філософські відступи, фантастичні образи, вишукані метафори, специфічний гумор – усе приваблює у його творах. Романи “Ворошиловград”, “Депеш Мод”, “Інтернат”, збірник оповідань “Біг Мак”, “Месопотамія”, поетичні збірки “Цитатник”, “Ефіопія”, останні поетичні збірки “Антенa”, “Список кораблів”, “Псалом авіації” та п’єса про життя, війну, зраду та історію цілого покоління “Хлібне перемир’я” розкривають проблеми доби та народу, який виборював і продовжує боротися за своє право бути незалежним. Навіть твором, презентованим у бомбосховищі, “Баю, бляха, бай” автор запевняє, що після перемоги українці повернуться до тієї культурної реальності, яка була до війни.

“Газета виборча” назвала С. Жадана “Людиною року – 2022”. Польське видання з-посеред великого списку претендентів визначило його як людину, письменника, громадського активіста, котрий бере участь у боротьбі проти загарбника, допомагає як українським воїнам, що воюють проти росіян, так і мирним жителям під час війни. Жадан стверджує, що “Харків – наше місто, наша країна”, і залишається в Харкові, незважаючи на обстріли та ракетні бомбардування. Його хвилює те, як і чим живе місто, як війна змінила людей та якою буде Україна після перемоги. Він активно обороняє країну словом, висвітлює українську реальність у соціальних мережах, статтях та інтерв’ю для західних медіа. Дякуючи за визнання людиною року, митець зізнається, що “... чудово розуміє всю умовність цього означення – нині всі українці, які б’ються за свою країну, які працюють на неї, є людьми року, людьми з великої літери. Честь і щастя жити поруч із ними в один час і в одній країні. І величезна подяка польському народові за підтримку та допомогу. Разом переможемо імперію зла. Всім дякую, всіх люблю. Слава Україні» [10]. Польська академія наук висунула С. Жадана на здобуття Нобелівської премії в галузі літератури, зазначаючи, що вільна Україна значною мірою говорить і думає словами Жадана, уважно їх слухає:

*“І ось мої слова, гнівні й відверті:
Життя відбувається за крок до смерті!” (“Бухло”)*

“Головне – тримай при собі свою віру, свою любов і свою упертість. Спаситель – він не зважає на шкіру, він зважає на солідарність і чесність (“Вогнепальні й ножові”)

*“Мова зникає, коли нею не говорять про любов” (“Тамплієри”)
Любов варта всього –
варта болю твого,*

варта твоїх розлук,
варта відрази й мук
псячого злого виття,
шаленства та милосердь.
Варта навіть життя.
Не кажучи вже про смерть
("Життя Марії") [11].

Після "Життя Марії" та "Тамплієрів" тема військових дій у зоні АТО стала головною в романі "Інтернат" (2017). Цей твір став переможцем літературної премії Європейського банку реконструкції та розвитку (EBRD Literature Prize 2022). Автор, оповідаючи про вплив війни на Сході України на долю звичайного вчителя української мови та літератури, розкриває бачення проблеми вибору та самоідентичності, національної психології та патріотизму, радикальних поглядів та ліберальної байдужості. Війна змінила життя не тільки шкільного вчителя, а цілого регіону. Племінник головного героя Павла Сашко перебуває в інтернаті, бо кинутий матір'ю. Образ інтернату теж вражає, бо він теж кинутий державою, і це загальнолюдська проблема. Дядько Павло їде забирати свого племінника з інтернату з розбомбленого і захопленого бойовиками міста. Оповідь про дорогу, його враження від жахів розрухи С. Жадан описує так правдиво, яскраво і зболено, що все: люди, міста, будинки, інтернат – викликає бурю емоцій, хвилювань, переживань, роздумів. Автор звертає увагу на те, що це не локальна війна і трагедія, а проєкція на майбутні події, які сталися з нами після 24 лютого.

"Погляди, які С. Жадан пропонує своїм читачам на українське суспільство, як він розповідає про виживання у війні (2014 року), є унікальними в новітній європейській літературі. Не просто описує світ, він допомагає зрозуміти його, у всьому його хаосі, стражданнях і людяності" [11]. Таку заяву зробило журі, присудивши митцю премію Ганни Арендт "за політичне мислення" (15 липня 2022 року) [12].

Премія Ганни Арендт присуджується з 1995 року Фондом Генріха Бюлля у співпраці з німецьким містом Бремен. Анна Арендт – американська політологиня, одна з найвідоміших мислительок ХХ століття. У своїх працях вона розглядає природу влади та суб'єктів політики, безпосередньої демократії, досліджує джерела тоталітаризму та їх сучасні рухи. Її політична концепція зосереджується на активному громадянстві, зокрема критичному аналізі прав людини, особливо біженців. "Ніхто не має права коритись", – так висловила іскру надії та впевненості в природі людства Ганна Арендт. Присудження саме цієї премії Сергію Жадану є закономірним. "Жадан є великим громадянином у розумінні Арендт, який дбає про суспільство, в якому живе і працює, допомагаючи тому, щоб громадяни не падали духом під час російсько-загарбницької війни" [13]. Своєю щоденною працею, боротьбою і вірою в майбутнє Сергій Жадан разом зі своїм народом стверджує у світі Україну.

30 квітня в Німеччині отримала Міжнародну літературну премію острова Узедом (Usedomer Literaturpreis) за 2022 рік за книгу "Синій кит пам'яті" німецькою мовою, в оригіналі українською цей твір має назву "Забуття" українська письменниця Таня Малярчук. Авторка ставить "екзистенційні питання щодо власної ідентичності та ідентичності України", зазначив німецький історик, фахівець із Центральної та Східної Європи Андреас Коссерт. Ця премія присуджується з 2011 року митцям, які відчують потребу діалогу минулого із сучасним. У центрі роману Т. Малярчук – доля історичної особистості В'ячеслава Липинського. "Своєю поетичною мовою вона розгортає багато в чому забуте життя філософа, історика та політика початку ХХ ст., чия мрія всього життя була незалежна Україна". Письменниця створила красномовні спогади про події 1917–1922 років, про тогочасні політичні настрої та рухи, про вигнанців, які формували підвалини майбутньої незалежності, але залишилися забутими. Письменниця від 2011 року проживає у Відні й відома в Україні та Європі творами "Біографія випадкового чуда", "Забуття", "Звірослов", "Говорити", поетичною збіркою "За такі гріхи Бог ще подякує". Як публіцист вона активно втручається у сьогодення, інформуючи європейців про події в Україні [14].

14 липня 2022 року найвищу нагороду Франції отримала відома поетеса Ліна Костенко. Мисткиня нагороджена Орденом почесного легіону і стала третьою україankoю за останні сто років, хто має таке визнання. Поетеса пережила Другу світову війну і всі 30 років незалежності відчувала загрозу зі сторони Росії. Як зазначає письменниця, вона не злякалася: правда, перший місяць не дуже писалося, бо стежила за кожним кроком і нюансом цієї війни, а потім взяла себе в руки і почала працювати. Її творчість, життєва позиція не одне десятиліття надихає українців, бо це наша сучасна Маруся Чурай.

Ще однією спеціальною нагородою 2022 року для українських журналістів та співробітників ЗМІ стала Пулітцерівська премія – найпрестижніша нагорода США, яка вручається з 1917 року найкращим журналістам, письменникам, музикантам і драматургам. Цього року організатори наголосили, що цю символічну нагороду надали всім українським журналістам за мужність, витримку та відданість правдивому висвітленню інформації під час вторгнення, за небезпечну працю під час війни з російським агресором.

З початку війни загинуло вже понад 20 працівників ЗМІ. Серед них – журналістка Віра Гірич, яка була вбита після ракетного удару по Києву. Війна забрала життя відомого журналіста Олександра Махова, Максима Мединського, зі зброєю в руках пішов із життя ведучий телеканалу М2 Карім Гуламов, загинув поет Гліб Бабич. 2 квітня російські окупанти закатували під Маріуполем 78-річного журналіста, члена Національної спілки журналістів України та Національної спілки письменників України Євгена Баля. Він як

свідок описав початок війни на Донбасі та події 2014 року. Основа його книг – це зустрічі з морськими піхотинцями та прикордонниками, бійцями полку “Азов”, іншими військовими, які стали на захист України ще в 2014 році. Сам він не дозволив підняти російський прапор у Мелекіно, селищі поблизу Маріуполя, де проживав. Присуджена Пулітцерівська премія – це визнання відданості професії, професіоналізму українських журналістів, їхньої боротьби за утвердження миру в Україні.

Лауреатами Міжнародної літературної премії миру за 2022 рік стали українці Володимир Віхляєв, Галина Запорожченко, Валентина та Володимир Олійники, Інна і Тетяна Чабан, Ігор Поронік, Лариса Волощенко (Україна, Польща). Їх назвали Послами миру від імені народу, для якого слово теж є зброєю [15].

Отже, письменники та журналісти разом із народом воюють за свободу слова, відстоюють національну незалежність і майбутнє нашої країни. Присудження цьогорічних престижних літературних премій українським майстрам слова – це визнання ролі митців у світовому літературно-мистецькому процесі та підтвердження міжнародного статусу і рівня їхньої майстерності.

Використана література:

1. Маджуга Я. Українські письменники – серед лауреатів Міжнародної літературної премії імені Мацуо Басьо (Японія – Німеччина – США). *Український репортер*. 2022. 31 серп. URL: <https://ukrreporter.com.ua/culture/ukrayinski-pysmennyky-sered-laureativ-mizhnarodnoyi-literaturnoyi-premiyi-imeni-matsuo-baso-yaponiya-nimechchyna-ssha.html> (дата звернення: 02.09.2022).
2. Максименко М. М. Василь Сляпчук – з плеяди українських письменників: інтелект-реліз. URL: <http://libgonchar.org/images/stories/DocS/2016/Slapchuk.pdf> (дата звернення: 20.07.2022).
3. Козак М. Він і вона. Мозаїка статі. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Kozak_Myron/Vin_i_vona.doc (дата звернення: 16.05.2022).
4. Баран Є. “І кидаю в тишу слово за словом...” Василь Сляпчук. Сучок на костурі подорожнього (Рік Дракона – 2000): Поezії. URL: <http://thule.primordial.org.ua/mesogaia/baran06.htm> (дата звернення: 16.07.2022).
5. Сляпчук В. “У нас тут хата горить, а ми стираємо пил із книжок”. *Yakaboo*: вебсайт. URL: <https://blog.yakaboo.ua/slapchuk-vasyi/> (дата звернення: 16.07.2022).
6. Слюсар Н. “Письменником мене зробила війна”, – Василь Сляпчук. *Національна спілка письменників України*: вебсайт. URL: <https://cutt.ly/1CEpxQX> (дата звернення: 26.07.2022).
7. Лазоришин І. Ярослав Савчин: Жага малювати мене щораз захоплює знацька, і тоді я живу нею від ранку до ночі, і так упродовж життя... *Галичина*. 2020. 25 серп. URL: <https://cutt.ly/OCEnpbZ> (дата звернення: 20.08.2022).
8. Ярослав Савчин – поет. *Жінка-українка*: вебсайт. URL: <http://ukrainka.org.ua/yaroslav-savchyn> (дата звернення: 20.08.2022).
9. Закарс А. Піліп Л. Дні України на Балтійському морі. Галина Фесюк. *Жінка-українка*: вебсайт. URL: <http://ukrainka.org.ua/fesyuk-halyna?page=1> (дата звернення: 20.08.2022).
10. Касіян В. Жадан став Людиною року за версією польського видання *Gazeta Wyborcza*. 2022. 13 трав. *LB.ua*: вебсайт. URL: <https://cutt.ly/sCEuNHZ> (дата звернення: 15.05.2022).
11. Сергій Жадан про любов, життя, час та війну. *Українки*: вебсайт. URL: <https://ukrainky.com.ua/sergij-zhadan-pro-lyubov-zhyttia-smert-chas-ta-vijnu/> (дата звернення: 18.06.2022).
12. Горlach П. Сергій Жадан став лауреатом німецької премії Ганні Арендт за політичне мислення. *Суспільне. Культура*: вебсайт. URL: <https://susplne.media/260753-sergij-zadan-stav-laureatom-nimeckoi-premii-ganni-arendt-za-politичne-mislennia/> (дата звернення: 19.07.2022).
13. Горlach П. Жадан став лауреатом премії Ганні Арендт за політичне мислення. *Укрінформ*: вебсайт. URL: <https://cutt.ly/8ChOwwO> (дата звернення: 18.07.2022).
14. Венкіна К., Наконечна Є. Українська письменниця Таня Малярчук отримала літературну премію у Німеччині. *Медіакомпанія DW*: вебсайт. URL: <https://cutt.ly/VCEmqcx> (дата звернення: 16.05.2022).
15. Вільгельм Х. Названі лауреати Міжнародної літературної премії миру за 2022 рік. *Українська літературна газета*: вебсайт. URL: <https://litgazeta.com.ua/news/nazvani-laureaty-mizhnarodnoi-literaturnoi-premii-myr-u-za-2022-rik/> (дата звернення: 18.08.2022).

References:

1. Madzhuha Ya. (2022) Ukrainski pysmennyky – sered laureativ Mizhnarodnoi literaturnoi premii imeni Matsuo Baso (Iaponiia – Nimechchyna – SShA) [Ukrainian writers are among the laureates of Matsuo Basho International literary award]. URL: <https://ukrreporter.com.ua/culture/ukrayinski-pysmennyky-sered-laureativ-mizhnarodnoyi-literaturnoyi-premiyi-imeni-matsuo-baso-yaponiya-nimechchyna-ssha.html> (Last accessed: 02.09.2022) [in Ukrainian].
2. Maksymenko M. M. (2015) Vasyl Slapchuk – z pleiady ukraïnskykh pysmennykiv: intelekt-reliz [Vasyl Slapchuk is one of the pleiad of Ukrainian writers: intelligence-release]. URL: <http://libgonchar.org/images/stories/DocS/2016/Slapchuk.pdf> (Last accessed: 20.07.2022) [in Ukrainian].
3. Kozak M. (2016) Vin i vona. Mozaika stati [He and she. Gender mosaic]. URL: https://chtyvo.org.ua/authors/Kozak_Myron/Vin_i_vona.doc (Last accessed: 16.05.2022) [in Ukrainian].
4. Baran Ye. (2002) “I kydaui v tyshu slovo za slovom...” Vasyl Slapchuk. Suchok na kosturi podorozhnoho (Rik Drakona – 2000): Poezii [“I throw word by word into silence...” Vasyl Slapchuk. A knot on the traveler’s crutch]. URL: <http://thule.primordial.org.ua/mesogaia/baran06.htm> (Last accessed: 16.07.2022) [in Ukrainian].
5. Slapchuk V. (2020) “U nas tut khata horyt, a my styraïemo pyl iz knyzhok” [“The house is burning and we are dusting books”]. URL: <https://blog.yakaboo.ua/slapchuk-vasyi/> (Last accessed: 16.07.2022).
6. Sliusar N. (2022) “Pysmennykom mene zrobyla viina”, – Vasyl Slapchuk [“I became a writer due to the war” – Vasyl Slapchuk]. URL: <https://cutt.ly/1CEpxQX> (Last accessed: 26.07.2022) [in Ukrainian].
7. Lazoryshyn I. (2020) Yaroslav Savchyn: Zhaha maluiuvaty mene shchoraz zakhopliuie znenatska, i todi ya zhyvu neiu vid ranku do nochii, i tak uprodovzh zhyttia... [Yaroslav Savchyn: Thirst to draw comes to me all of a sudden and I live with it from morning till night all my life]. URL: <https://cutt.ly/OCEnpbZ> (Last accessed: 20.08.2022) [in Ukrainian].

8. Yaroslav Savchyn – poet [Yaroslav Savchyn is a poet]. URL: <http://ukrainka.org.ua/yaroslav-savchyn> (Last accessed: 20.08.2022) [in Ukrainian]
9. Zakars A. Pilip L. (2015) Dni Ukrayiny na Baltiys'komu mori. Halyna Fesiuk [Days of Ukraine on the Baltic Sea. Halyna Fesiuk]. URL: <http://ukrainka.org.ua/fesyuk-halyna?page=1> (Last accessed: 20.08.2022) [in Ukrainian]
10. Kasiian V. (2022) Zhadan stav Liudynoiu roku za versiieiu polskoho vydannia [Zhadan has become the Man of the Year for the version of the Polish edition]. URL: <https://cutt.ly/sCEnUHZ> (Last accessed: 15.05.2022) [in Ukrainian].
11. Zhadan S. Pro liubov, zhyttia, chas ta viinu [About love, life, time and war]. URL: <https://ukrainky.com.ua/sergij-zhadan-pro-lyubov-zhyttia-smert-chas-ta-vijnu/> (Last accessed: 18.06.2022). [in Ukrainian]
12. Horlach P. (2022) Serhii Zhadan stav laureatom nimetskoi premii Hanny Arendt za politychne myslennia [Serhii Zhadan has become the laureate of Hanny Arendt Award for political thinking]. URL: <https://suspilne.media/260753-sergij-zadan-stav-laureatom-nimeckoi-premii-ganni-arendt-za-politichne-mislennia/> (data zvernennia: 19.07.2022). [in Ukrainian].
13. Horlach P. (2022) Zhadan stav laureatom premii Hanny Arendt za politychne myslennia [Zhadan has become the laureate of Hanny Arendt Award for political thinking] Ukrinformt. URL: <https://cutt.ly/8ChOwwO> (Last accessed: 18.07.2022) [in Ukrainian].
14. Vienkina K., Nakonechna Ye. (2022) Ukrainka pysmennytsia Tania Maliarchuk otrymala literaturnu premiiu u Nimechchyni [Ukrainian writer Tania Maliarchuk has received a literary award in Germany]. URL: <https://cutt.ly/VCEmqcx> (Last accessed: 16.05.2022) [in Ukrainian].
15. Wilhelm H. (2021) Nazvani laureaty Mizhnarodnoi literaturnoi premii myru za 2022 rik [Names of the laureates of 2022 International literary peace award have been announced]. URL: <https://litgazeta.com.ua/news/nazvani-laureaty-mizhnarodnoi-literaturnoi-premii-myru-za-2022-rik/> (Last accessed: 18.08.2022) [in Ukrainian].

Krasyuk V., Kabaniuk S., Drazhan N., Shcherbyna S., Palienko A. European and world recognition of achievements of Ukrainian masters of the word in International Literary Awards

The announcement of the names of the laureates of the most prestigious international prizes in the field of literature and art is always an extraordinary and expected event in the life of almost every modern person. Particularly popular are those works that do not leave anyone indifferent, inspire, relent, teach to perceive and evaluate the surrounding world individually.

The attention of the jury is attracted by the originality of ideas that sound in the works of artists, topicality of issues, brightness and relief of images, the talent and originality of each named winner. Ukrainian artists' surnames are among the respected names known to the whole world who deserve such high recognition and honor with their artistic skills. It is noteworthy that an important factor in the recognition of achievements is not only the well-deserved artistic achievements of our compatriots, but also their undeniable authority in Ukraine and the world as public figures and patriots, who deal with the problems of democratic transformation and cultural and political European integration of Central and Eastern Europe. Special interest for the scientists, the researchers, the jury members and the readers are the synthesis of informational content and significant, artistically balanced idea that is conveyed by a work of art. Our award-winning writers live and work throughout Ukraine – from the East to the West, they know the problems of the Ukrainians from the inside, depict them through the prism of personality, depict them through the prism of personality, create a complete picture of life before and after the tragic events of the Russian-Ukrainian war, contribute to the spiritual unity of Ukrainian society. The article briefly presents the main accomplishments of the work of Ukrainian artists – laureates of the 2022 International Literary Awards, which are actively represented in the domestic and world literary space, contribute to increasing the prestige of the national language and literature, affirm the ideals of humanism and the strengthening of Ukrainian statehood. The materials of the article are collected, processed and systematized on the basis of the publications and reports in the mass media as they are received, therefore, the highlighting, the attracting attention, and the popularizing the best assets of artists awarded with honorary awards became the subject of our considerations and prompted the authors to consider this issue.

Key words: international literary prize, laureate, artistic achievements, humanistic ideals, civic position.

УДК 378.14.25

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.02>

Купчишина В. Ч.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті автором проаналізовано зміст поняття “євроінтеграція”. Так, під євроінтеграцією розуміють практичні вигоди, які отримує кожний громадянин України від того, що країна починає жити за новими, високими стандартами; можливості, які відкриваються для українських підприємців, студентів, виробників завдяки можливості навчатися в Європі та постачати туди свої товари; безпечну продукцію для споживачів, що вироблена за європейськими стандартами; один з стратегічних напрямків розвитку української держави; зміна світогляду людини тощо.

Розглянуто зміст нововведень, які необхідно запровадити для виконання вимог вступу України до ЄС. Ці вимоги стосуються бюрократичних процесів, що пов'язані з організаційною та управлінською діяльністю в нашій країні; подоланням корупції у всіх сферах життєдіяльності суспільства; змінами у законодавчій базі щодо гендерних прав і можливостей жінок й чоловіків, їх рівності перед законом, повага один до одного; економічними та технологічними змінами в розвитку країни; покращенням якості освітнього процесу в підготовці майбутнього фахівця тощо. Проведено аналіз змін, які вже відбулися і ще тривають в вищій освіті.

Досліджено сучасні підходи науковців щодо вивчення, аналізу, та виокремлення необхідних кроків України в євроінтеграційний освітній простір. Так, питання практичних аспектів розвитку української системи вищої освіти в умовах співпраці з Європейським Союзом науковці досліджують через вивчення особливостей модернізації вищої освіти, академічну мобільність, систему впровадження новітніх освітніх програм, співпрацю з громадськими організаціями, міжнародну співпрацю тощо.

Ключові слова: вища освіта, євроінтеграція, Болонський процес, європейський освітній простір, модернізація вищої освіти, академічна мобільність, академічна співпраця, освітні програми.

Актуальність дослідження викликано тим, що характерною рисою сьогодення є глобальні інтеграційні процеси сучасного світу. Як зазначає І. Артьомов, “в умовах світової глобалізації, змінності, конкурентності й мобільності Європою обрано інтеграційний інтелектуально-інноваційний шлях розвитку із збереженням цінності європейської різноманітності, громадянської активності і відповідальності. Сутнісним проявом цього вибору стали Болонський процес (1999 р.) щодо створення європейського простору вищої освіти (ЄПВО) і Лісабонська стратегія (2000 р.) побудови європейського дослідницького простору (ЄДП)” [1, с. 30].

Український народ (його більшість) підтримує цей вступ. Євроінтеграційний процес є досить тривалим і вимагає чітких, виважених кроків – прийняття євроінтеграційних законів та євроінтеграційних реформ тощо. Зміст цих нововведень пов'язаний з вирішенням питань щодо бюрократії (прозорість у веденні організаційних, управлінських процесів в державі, організації...), корупції (бути нетерпимим до корупції в різних її проявах), законодавчої бази (рівність прав і можливостей жінок й чоловіків, рівність перед законом, повага один до одного тощо), економічних і технологічних відставань у розвитку, покращення якості освітнього процесу щодо підготовки висококваліфікованого фахівця тощо.

Метою статті є теоретичний аналіз впровадження євроінтеграційних процесів у вищій освіті України, їх місце та значення у підготовці молодих фахівців.

Згідно зі змістом офіційних документів під поняттям “євроінтеграція” розуміють: об'єднання України з Європейським Союзом не тільки на рівні законодавчої бази, але й на рівні суспільних правил, традицій, звичаїв; “Євроінтеграція – це практичні вигоди, які отримує кожний громадянин України від того, що країна починає жити за новими, високими стандартами; це можливості, які відкриваються для українських підприємців, студентів, виробників завдяки можливості навчатися в Європі та постачати туди свої товари; це також безпечна продукція для споживачів, що вироблена за європейськими стандартами” [11]. В зміст поняття “євроінтеграція” також включають зміну світогляду людини. Людина повинна усвідомити, що минуле завжди тягне її назад, а зосередження на майбутніх планах дає можливість розвиватися, удосконалюватися та відчувати себе громадянином вільної країни, в якій всі рівні.

Дотримання шістьох базових цінностей Європейського Союзу (Демократія, Рівність, Свобода, Повага до людської гідності, Верховенство права, Повага до прав людини) сприятимуть покращенню життя кожного українця, що відобразиться на його життєдіяльності (проживанню в комфорті та безпеці, вільне спілкування, подорожі, навчання тощо). Як зазначають наші урядовці, саме європейський світогляд, дотримання базових цінностей Євроінтеграції і є основою добробуту Європейського Союзу [11].

Процес євроінтеграції є одним з пріоритетних напрямів стратегії України до входження в європейське товариство. Його метою є “сприяння піднесенню на вищий рівень європейських і світових стандартів якості життя українського суспільства, виходячи з того, що наука і освіта, стан здоров'я нації, стали визначальними факторами ефективності суспільного виробництва”. Шляхом вирішення цих проблем, на думку більшості дослідників, є поліпшення якості надання освітніх послуг, “їх ефективності, економії суспільних ресурсів, виявлення та використання інтелектуальних ресурсів суспільства. Це вимагає подолання в усіх ланках та на

всіх рівнях організації навчально-методичної та наукової роботи віджилих стереотипів мислення учасників навчально-виховного процесу, вироблення і впровадження нових методичних, організаційно-технічних прийомів здійснення освітньої та наукової діяльності” [1, с. 31].

Урядом України вже зроблено чимало кроків у цьому напрямку, але залишається ще ціла низка проблемних питань, які потребують нагального вирішення, щоб українська держава стала розвиненою країною з високим рівнем життя, якісною освітою тощо.

Завдяки зробленим крокам відбуваються значні зміни в покращенні рівня надання освітніх послуг. Так, безвізовий режим з Європейським Союзом дав змогу багатьом нашим здобувачам освіти отримати навчання та пройти стажування за кордоном, взяти участь у різноманітних наукових зібраннях з вирішення нагальних питань, які вимагають детального вивчення та вирішення.

Як вже зазначалося вище, інтеграційні процеси відбуваються у вищій школі через поглиблення співпраці між вищими навчальними закладами, в рамках Болонського процесу [7, с. 36–40]. Разом це сприяє налагодженню їх взаємодії, розширенню можливостей, вдосконаленню системи вищої освіти через обмін знаннями і науковими доробками науково-педагогічного складу. Завдяки спільним проектам розроблено нові освітні програми, удосконалюється процес управління вищими навчальними закладами, вирішуються питання, які є актуальними не тільки для самого закладу, але й суспільства в цілому.

При цьому І. Артёмов, акцентує увагу наукової спільноти, що на шляху євроінтеграції у світовий та європейський простір перед Україною існує ціла низка стримуючих чинників. На думку вченого, такими чинниками є: “1. Можливе “вихолощення” в процесі інтеграції існуючих традицій і потужних можливостей вітчизняної вищої освіти, яку слід не руйнувати, а вдосконалювати і розвивати на основі національної концепції вищої освіти. 2. Посилення імміграції висококваліфікованих спеціалістів і загалом “мізків”, якщо не створювати їм належних умов праці і відповідної її оплати. 3. Недостатність науково-методичного, кадрового, матеріально-технічного і фінансового забезпечення для реалізації положень Болонського процесу в Україні. 4. Надлишкова регламентація та недостатня гнучкість адаптування навчальних програм з багатьох дисциплін і неготовність багатьох вузів формувати нові компетенції випускників, з урахуванням мобільності ринку праці. 5. Гострою залишається проблема використання іноземних мов, незважаючи на те, що у прикордонних регіонах більшість населення спілкується двома-трьома мовами сусідніх країн” [1, с. 37].

Незважаючи на вище перераховані стримуючі фактори, на думку О. Кременної, вже відчутними є кроки, що наближають вищу освіту до європейського рівня. Такими кроками є початок формування відповідної законодавчої бази, що свідчить про осучаснення освіти; прийняття цілої низки державних актів, з відповідними змістовними наповненнями, що містять орієнтацію на європейські параметри й стандарти; участь та співпраця з міжнародними та вітчизняними організаціями тощо. Поряд з позитивними змінами, науковець відмічає і негативні моменти, які стосуються не доопрацювання та протиріч, які мають місце в цьому процесі, а саме: “дублювання деяких нормативних актів”. І як висновок, дослідниця констатує, що “процес інтеграції української освіти в європейський освітній простір набирає обертів і на сьогодні немає інших альтернатив як євроінтеграція вищої освіти” [5, с. 22].

Відповідальними органами за впровадження усіх реформ є Міністерство освіти і науки України, Міністерство молоді та спорту України, Міністерство соціальної політики України. Саме вони відповідають за: реформи та модернізацію вищої освіти; впровадження міжнародної оцінки та практик моніторингу розвитку автономії закладів вищої освіти та управління її професіоналізацією; взаємне визнання академічних та професійних кваліфікацій, дипломів та сертифікатів про освіту, посилення співпраці та діалогу щодо системи загальної освіти, дистанційної освіти та навчання упродовж життя людини; співробітництво в сфері неформальної освіти для молоді та збільшення міжнародних обмінів через програмні проекти ЄС, надання грантів, стипендій молодим науковцям [9]. Прикладами є програмами співпраці України з ЄС є: Erasmus+, Темпус, грантова програма Марії Склодовської-Кюрі та ін. У 2022 році відбулося приєднання до програми співпраці для науковців COST, відбувся і продовжується розвиток співпраці з Європейським інститутом інновацій і технологій, робота національного порталу “Горизонт Європа” та ін.

У навчальних закладах проводяться тематичні заняття, прес-конференції, онлайн-конференції [5, с. 22; 8, с. 31], круглі столі та спільні засідання кафедр на теми: “Інтеграція в європейський освітній простір”; “Європейське та світове співробітництво”; “Впровадження принципів ЄС в життя сучасної молоді”, видаються посібники, монографії [3; 4; 6] щодо євроінтеграційних процесів у освітньому просторі та ін. [16, с. 53–64].

Як зазначає представник Генерального директорату з питань досліджень та інновацій Єврокомісії А. Сейм, для того, щоб Україна мала можливість взаємодії з ЄС у сфері науки та інновацій, діє нова політика Європейського дослідницького простору. Новими є “Пакт про науку та інновації в Європі” та “Порядок денний для ЄДП на 2022–2024 роки”. Відкритими питаннями, які обговорюються на засіданнях представників ЄС та України є впровадження відкритої науки в Україні; відкриті інновації та розвиток економіки, підґрунтям якої є знання; забезпечення гендерної рівності впровадження інноваційних процесів в усіх наукових сферах тощо [12].

Питання щодо практичних аспектів розвитку української системи вищої освіти в умовах євроінтеграції, її модернізації та інших питань співпраці з Європейським Союзом, висвітлено в фундаментальних наукових

працях вітчизняних науковців (В. Андрущенко, Г. Артемчик, А. Галаган, О. Гаращук, Н. Діденко, Д. Дзвінчук, В. Журавський, М. Згуровський, О. Козієвська, В. Куценко, В. Луговий, Ф. Моїсєєва, В. Орлова, В. Посольський, О. Семенченко, В. Семиножко, І. Сікорська, Н. Смолікевич, М. Степко, В. Токарева, Л. Федулова, Є. Хан, С. Шитікова та ін.).

Так, В. Гегць та О. Семенченко відмічають важливість процесів європейської інтеграції України, і висловлюють спільну думку, що “обов’язковою умовою входження України до європейської спільноти є здатність не просто генерувати знання, а успішно накопичувати їх, використовувати та отримувати з цього економічний зиск” [12].

На забезпечення якісної освіти в контексті імплементації світового досвіду в Україні вказують О. Гаращук та В. Куценко і визначають шляхи цього забезпечення.

У. Парпан під модернізацією освіти розуміє зміни, “що підтримують і забезпечують динамічний розвиток освіти відповідно до цілей реформ, як створення та реалізація моделей випереджувального розвитку освіти адекватних до потреб суспільства, визначення напрямів “прориву” і зосередження зусиль на досягненні поставленої освітніми реформами мети”. Науковець наголошує, що “процес модернізації освіти можливий лише після реформування її основ відповідно до вимог часу”. Дослідник у своїх працях визначає особливості модернізації української освіти, причини її реформування, завдання та особливості. Ми спільні з ним в поглядах, що провідною тенденцією сучасності є також гуманізація освіти, яка під впливом світових і європейських вимірів “передбачає формування фахівця, рівень підготовки якого гармонійно поєднує ключові компетентності, розвиток особистості відповідно до духовних цінностей національної та загальнолюдської культури” [10, с. 64–66].

Аналіз академічної мобільності, як одного з пріоритетних напрямків у процесі формування спільного європейського освітнього простору, подано в наукових дослідженнях Є. Хана. У його дослідженнях подано аналіз українського досвіду такої співпраці, і зроблено висновок, що “академічна мобільність виступає одним з важливих факторів у формуванні глобального освітньо-наукового простору”. На думку дослідника, вона є інструментом підвищення якості, ефективності української освіти та сприяє розвитку міжкультурного обміну. Ми підтримуємо погляди Є. Хана щодо значення академічної мобільності для удосконалення освітнього процесу, адже вона впливає на професійну самореалізацію фахівця; надає шанс отримання європейської освіти здобувачами освіти; сприяє доступу до наукових зарубіжних джерел, результатів досліджень, лабораторій, центрів; поглибленому вивченню іноземної мови та удосконаленню її рівня [14].

Питання впливу процесу євроінтеграції на підготовку молоді в системі вищої освіти України розкрито в дослідженні С. Вавринюк.

І. Артьомовим проаналізовано зміст основних напрямів інтегрування України у світовий освітній простір на прикладі Закарпатського державного університету. Вченим визначено форми і напрями міжнародного співробітництва ЗакДУ з досліджуваної проблематики, розглянуто такі аспекти, як впровадження інформаційно-інноваційних технологій, розроблення комплексів навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, створення електронних підручників і посібників, проведення міжнародних науково-практичних конференцій [1, с. 29–37].

Наукові розробки Ю. Гришук, Н. Воєвутко, В. Кременя, О. Поступної, Є. Сірого, Н. Сидорчук, В. Рябченко, О. Чвириова, В. Шинкарук аналізують фактори політичного, соціально-економічного і культурного розвитку, характеризують державну освітню політику, розкриваючи найважливіші проблеми освітньої галузі та визначаючи основні напрями розвитку вищої школи [10, с. 64].

Питання щодо сучасних вимог з підготовки фахівця нового покоління та шляхи їх вирішення розкрито в дослідницькому проекті Ф. Ващука. Науковець зазначає, що “вимогою часу стає підготовка фахівців нової якості – здатних творчо мислити, швидко орієнтуватися в сучасному насиченому інформаційному просторі, приймати нестандартні рішення, вчитися і розвиватися протягом усього життя, а головне – бути патріотами рідної землі” [4, с. 3].

Щодо питань реформування вищої освіти під час осучаснення українського суспільства, то В. Одарченко наголошує, що “для покращення освітніх послуг вищої школи необхідно вдосконалити навчальну систему, а саме визначити освітньо-інноваційну технологію з внутрішньоорганізованим змістом, де є чітка послідовність, структура, зміст тощо. Така система має допомагати здобувачам освіти стати як суб’єктом учіння під час навчання, так і суб’єктом власного особистісного розвитку”. Також науковець зазначає, що забезпечення якості освіти європейського рівня має на меті й оцінювання здобувачів, яке супроводжується послідовним використанням оприлюднених критеріїв, правил і процедур [8, с. 31].

Представники наукової спільноти спільні в поглядах, і ми підтримуємо їх, що Україна може увійти в групу кращих світових освітніх центрів, за умови, якщо буде “враховано досвід інших європейських країн; прийнято цілу низку відповідних законодавчих актів; оновлено зміст і структуру вищої освіти; створено систему забезпечення її якості; враховано запити суспільства, що дасть можливість нашим фахівцям бути конкурентоспроможними; участь у різноманітних міжнародних проектах, налагоджена співпраця між навчальними закладами як в середині країни, так і за її межами; підтримка молодих вчених тощо” [2, с. 350–354].

Аналіз стану вітчизняної вищої освіти щодо розвитку забезпечення її якості, проведений В. Луговим та Ж. Талановою, свідчить, що “культура якості, що базується на збалансованому поєднанні стандартів

забезпечення мінімуму і стандартів покращення максимуму якості вищої освіти із тенденцією домінування других, знаходиться на початковій стадії становлення”, коли світова практика “в умовах розширення автономії університетів” передбачає “тенденцію до поширення стандартів другого роду, що базуються на застосуванні рейтингів та акредитації реалізації освітніх програм і діяльності закладів освіти з урахуванням та на основі покращення їх досконалості, розвитку” [6, с. 150–152].

Науковці відмічають роль міжнародних та вітчизняних громадських організацій у забезпеченні якісної вищої освіти. Так, на думку С. Калашникової, “сучасні університети діють в умовах відкритості та партнерства на основі нової моделі управління вищою освітою (врядування), яка “включає – багато рівнів і багато акторів (учасників); правила, процедури і механізми їх взаємодії для досягнення спільних цілей” та “спричинює зміну ролі держави в управлінні вищою освітою (від регулятора до фасилітатора) та делегування/перерозподілу її владних повноважень серед нових акторів (учасників) процесу управління”. З цього приводу О. Оржель зазначає, що “університетам належить роль суспільних лідерів, здатних запропонувати рішення для розв’язання економічної кризи, пом’якшення напруги між соціоетнічними або соціокультурними групами, надати рецепти для психологічної реабілітації тощо” [6, с. 424–428].

Отже, як бачимо, на якість освіти впливає не тільки міжнародна співпраця, але й участь вітчизняних громадських організацій. Громадські організації, їх співпраця та вплив на якість надання освітніх послуг у вищій школі, сприяють їх прозорості. Участь різних стейкхолдерів у забезпеченні якості вищої освіти дає можливість побачити всі проблемні моменти та вчасно їх вирішити. Щодо діяльності стейкхолдерів, то О. Панич, вивчаючи незалежні установи оцінювання і забезпечення якості вищої освіти, зауважує, що “коло стейкхолдерів у забезпеченні якості вищої освіти в країні збільшилося, але й досі залишається невизначеною концепція незалежних агентств при Національному агентстві з забезпечення якості” [6, с. 431].

Співпраця вищих навчальних закладів з громадськими організаціями як стейкхолдерами процесу забезпечення та моніторингу надання освітніх послуг у вищій школі є проявом “демократії та гарантом прозорості та інформаційної відкритості закладів вищої освіти”. Але при цьому дослідники зазначають, що “для адаптації досвіду загальноєвропейських громадських організацій та громадських організацій окремих країн Європи необхідним є розуміння принципових відмінностей реєстрації та політико-правових режимів функціонування громадських організацій в Європі та в Україні” [6, с. 153].

Науковці (Я. Болюбаш, Н. Воевутко, Ю. Гришук, У. Парпан, М. Степко, В. Шинкарук та ін.) пріоритетними напрямками державної політики України щодо розвитку вищої освіти також визначають: особистісну орієнтацію вищої освіти та формування національних і загальнолюдських цінностей; гендерну рівність для усіх здобувачів вищої освіти щодо розкриття їх можливостей; постійне підвищення якості освіти через оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу; запровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій; формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних коштів; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки; розвиток освіти, як відкритої державно-суспільної системи; інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів [10, с. 62–71].

Багато чого вже зроблено, але й попереду перед світовою спільнотою багато завдань. Як зазначає С. Сисова з цього приводу: “Освітні реформи і модернізація освіти повинні не тільки декларуватися, а й реалізуватися як загальнонаціональне завдання, масштабна акція всієї країни, що проводиться при ефективному співробітництві всього суспільства і держави. Лише у такому випадку можна досягти нової якості освіти, що відповідає сучасним запитам кожного громадянина, суспільства і держави” [13, с. 36–45]. У. Парпан, в свою чергу, звертає увагу освітян на потреби в оновленні теоретико-методологічних засад формування нової генерації фахівців, яка буде здатна реалізувати освітню політику української держави, шляхом модернізації усіх її компонентів [10, с. 67]. Науковець також визначає пріоритетні напрямки наукових досліджень: “розробка інформаційних і комунікаційних технологій, визначення їх ролі в розвитку єдиного освітнього простору країни. Важливою складовою цього напрямку є дослідження із формування навчального середовища: розробка нового покоління засобів навчання для різних типів навчальних закладів, створення програмного продукту для комп’ютерно орієнтованих систем і технологій, підручників і навчальних матеріалів на електронних носіях. До першочергових проблем належить опрацювання принципів і методик вимірювання навчальних досягнень студентів, порівняльної оцінки рівня освіти в українській і зарубіжній вищій школах” [10, с. 70–71].

Таким чином, аналіз наукової джерельної бази засвідчив актуальність нашого дослідження. Запровадження провідних принципів розвитку сучасної української вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів дасть можливість підвищення якості надання освітніх послуг, надасть можливість конкурентноспроможності майбутнього фахівця на ринку праці.

Ми підтримуємо погляди О. Чвирової, що “євроінтеграційні процеси стимулюють до інтенсивнішого розвитку вищої освіти, яка виступає одним із визначальних чинників відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, розвитку духовної культури українського народу, запорукою майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави [15, с. 23–24].

Перспективними напрямками подальших досліджень є аналіз впровадження євроінтеграційних процесів в Державній прикордонній службі України.

Використана література:

1. Артёмов І. В. Інтеграція вищої освіти України у світовий освітній простір: внесок закарпатського державного університету. *Актуальні проблеми міжнародних відносин. Політичні проблеми міжнародних відносин*. Випуск 108 (Частина І), 2012. С. 29–37.
2. Гусев В. О. Модернізація вищої освіти в контексті Європейської інтеграції України. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: зб. матеріалів всеукраїнського круглого столу* (Київ, 17 квітня 2018 р.). Київ : КНУБА, 2018. С. 350–354.
3. Димань Т. М., Боньковський О. А., Вовкогон А. Г. Європейський простір вищої освіти та Болонський процес : навчально-методичний посібник. БНАУ, 2017. Одеса : НУ “ОМА”, 2017. 106 с.
4. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / За заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
5. Кремена О. А. Інтеграція української вищої освіти у Європейський освітній простір. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції: матер. Міжнар. наук.-метод. конф.* (Суми, 29-30 травня 2020 р.). Панель 1. Аксиологічний вимір Європейського освітнього простору / ред. колегія : В. М. Завгородня, А. М. Куліш, та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 22.
6. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: монографія / Авт.: О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий, О. Оржель, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, К. Трима; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
7. Моїсєєва Ф. А., Усачов В. А. Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті болонського процесу. *Наука. Релігія. Суспільство*. № 1. 2014. С. 36–40.
8. Одарченко В. І. Реформування вищої освіти в період еволюціонування сучасного українського суспільства. *Ціннісно-орієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції: матер. Міжнар. наук.-метод. конф.* (Суми, 29-30 травня 2020 р.). Панель 1. Аксиологічний вимір Європейського освітнього простору / ред. колегія : В. М. Завгородня, А. М. Куліш, та ін. Суми : Сумський державний університет, 2020. С. 30–31.
9. Освіта. *Євроінтеграційний портал*. URL: <https://eu-ua.kmu.gov.ua/yevrointehratsiia/osvita> (дата звернення: 09.09.2022).
10. Парпан У. М. Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. *LEX PORTUS*. № 1(9). 2018. С. 62–71.
11. Про євроінтеграцію простими словами. Офіційний сайт Державної регуляторної служби України. URL: <http://www.drs.gov.ua/yevrointegratsiya/pro-yevrointegratsiyu-prostymy-slovamy/> (дата звернення: 08.09.2022).
12. Семенченко О. Формування освітньої і наукової стратегії в контексті Європейської інтеграції України. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_01\(12\)/12sogeu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_01(12)/12sogeu.pdf) (дата звернення: 09.09.2022).
13. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 36–45.
14. Хан Є. Академічна мобільність як один з пріоритетних напрямків у процесі формування спільного європейського освітнього простору: український досвід співпраці. *Європейські історичні студії: науковий електронний журнал*. № 8, 2017. URL: <http://eustudies.history.knu.ua/uk/yevgen-han-akademichna-mobilnist-yak-odyn-z-priorytetnyh-napryamkiv-u-protse-formuvannya-spilnogo-yevropejskogo-osvitnogo-prostoru-ukrayinskyj-dosvid-spivpratsi/> (дата звернення: 08.09.2022).
15. Чвирикова О. Є. Специфіка інноваційного розвитку вищої освіти у філософському аспекті. *Гуманітарний часопис*. 2011. № 3. С. 23–29.
16. Шитікова С. П. Програми Європейського Союзу для реформування вищої освіти. *Освітній дискурс*. № 2(14), 2016. С. 53–64.

References:

1. Artomov I. V. (2012) Intehratsiia vyshchoi osvity ukrainy u svitovyi osvitnii prostir: vnesok zakarpatskoho derzhavnoho universytetu [Integration of Ukrainian higher education into the global educational space: contribution of Zakarpattia State University]. *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn. Politychni problemy mizhnarodnykh vidnosyn*. Vypusk 108 (Chastyna I), 2012. S. 29-37. [in Ukrainian]
2. Husiev V. O. (2018) Modernizatsiia vyshchoi osvity v konteksti Yevropeiskoi intehratsii Ukrainy [Modernization of higher education in the context of the European integration of Ukraine]. *Aktualni problemy osvitnoho protsesu v konteksti yevropeiskoho vyboru Ukrainy: zb. materialiv vseukrainskoho kruhloho stolu* (Kyiv, 17 kvitnia 2018 r.). K. : KNUBA, 2018. S. 350-354. [in Ukrainian]
3. Dyman T. M., Bonkovskyi O. A., Vovkohon A. H. (2017) Yevropeyskyi prostir vyshchoi osvity ta Bolonskyi protses [The European area of higher education and the Bologna process] : navchalno-metodychnyi posibnyk. BNAU, 2017. Odesa: NU “OMA”, 2017. 106 s. [in Ukrainian]
4. Intehratsiia v yevropeyskyi osvitnii prostir : zdobutky, problemy, perspektyvy: monohrafiia [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects: monograph] / Za zah. red. F. H. Vashchuka. Uzhhorod: ZakDU, 2011. 560 s. [in Ukrainian]
5. Kremena O. A. (2020) Intehratsiia ukrainskoi vyshchoi osvity u Yevropeyskyi osvitnii prostir [Integration of Ukrainian higher education into the European educational space]. *Tsinnisno-orientovanyi pidkhid v osviti i vyklyky yevrointehratsii: mater. Mizhnar. nauk.-metod. konf.* (Sumy, 29-30 travnia 2020 r.). Panel 1. Aksiolohichni vymir Yevropeiskoho osvitnogo prostoru / red. kolehiia : V. M. Zavhorodnia, A. M. Kulish, ta in. Sumy : Sumskyi derzhavnyi universytet, 2020. S. 22. [in Ukrainian]
6. Mekhanizmy otsiniuvannya yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevrointehratsii: monohrafiia [Mechanisms for evaluating the quality of higher education in the conditions of European integration: monograph] / Avt.: O. Vorobiova, M. Debych, V. Luhovyyi, O. Orzhel, O. Sliusarenko, Zh. Talanova, K. Tryma; za red. V. Luhovoho, Zh. Talanovoi. Kyiv: In-t vyshchoi osvity NAPN Ukrainy, 2020. 220 s. [in Ukrainian]
7. Moisieieva F. A., Usachov V. A. (2014) Yevropeiska intehratsiia vyshchoi osvity ukrainy v konteksti bolonskoho protsesu [European integration of Ukrainian higher education in the context of the Bologna process]. *Nauka. Relihiia. Suspilstvo*. № 1. 2014. S. 36-40. [in Ukrainian]

8. Odarchenko V. I. (2020) Reformuvannya vyshchoi osvity v period evoliutsionuvannya suchasnoho ukrainskoho suspilstva [Reforming higher education in the period of evolution of modern Ukrainian society]. *Tsinnisno-orientovanyi pidkhd v osviti i vyklyky yevrointehratsii: mater. Mizhnar. nauk.-metod. konf.* (Sumy, 29-30 travnia 2020 r.). Panel 1. Aksiologichnyi vymir Yevropeiskoho osvitnoho prostoru / red. kolehiia : V. M. Zavhorodnia, A. M. Kulish, ta in. Sumy : Sums'kyi derzhavnyi universytet, 2020. S. 30-31. [in Ukrainian]
9. Osvita [Education]. *Yevrointehratsiyni portal*. URL : <https://eu-ua.kmu.gov.ua/yevrointehratsiia/osvita> (data zvernennia: 09.09.2022) [in Ukrainian]
10. Parpan U. M. (2018) Providni pryntsyipy rozvytku suchasnoi vyshchoi osvity ukrainy v konteksti yevrointehratsii [Leading principles of the development of modern Ukrainian higher education in the context of European integration]. *LEX PORTUS*. № 1 (9). 2018. S. 62-71. [in Ukrainian]
11. Pro yevrointehratsiiu prostymy slovamy. Ofitsiyni sait Derzhavnoi rehuliatornoj sluzhby Ukrainy [About European integration in simple words. The official website of the Old Regulatory Service of Ukraine]. URL : <http://www.drs.gov.ua/yevrointegratsiya/pro-yevrointegratsiyu-prostymy-slovamy/> (data zvernennia: 08.09.2022) [in Ukrainian]
12. Semenchenko O. Formuvannya osvitnoi i naukovoï stratehii v konteksti Yevropeiskoi intehratsii Ukrainy [Formation of educational and scientific strategy in the context of European integration of Ukraine]. URL : [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_01\(12\)/12sogeu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2012/2012_01(12)/12sogeu.pdf) (data zvernennia: 09.09.2022). [in Ukrainian]
13. Sysoieva S. (2013) Osvitni reformy: osvitolohichniy kontekst [Educational reforms: educational context]. *Osvitolohiia*. 2013. Vyp. 2. S. 36-45. [in Ukrainian]
14. Khan Ye. (2017) Akademichna mobilnist yak odyń z priorytetnykh napriamkiv u protsesi formuvannya spilnoho yevropeiskoho osvitnoho prostoru: ukrainskyi dosvid spivpratsi [Academic mobility as one of the priority directions in the process of forming a common European educational space: the Ukrainian experience of cooperation]. *Yevropeiskii istorychni studii: naukovyi elektronnyi zhurnal*. №8, 2017. URL : <http://eustudies.history.knu.ua/uk/yevgen-han-akademichna-mobilnist-yak-odyn-z-priorytetnyh-napriamkiv-u-protsesi-formuvannya-spilnogo-yevropejskogo-osvitnogo-prostoru-ukrayinskyj-dosvid-spivpratsi/> (data zvernennia: 08.09.2022). [in Ukrainian]
15. Chvyrova O. Ye. (2011) Spetsyfika innovatsiinoho rozvytku vyshchoi osvity u filosofskomu aspekti [The specifics of the innovative development of higher education in the philosophical aspect]. *Humanitarnyi chasopys*. 2011. № 3. S. 23-29. [in Ukrainian]
16. Shytikova S. P. (2016) Prohramy Yevropeiskoho Soiuzu dlia reformuvannya vyshchoi osvity [Programs of the European Union for reforming higher education]. *Osvitnii dyskurs*. № 2(14), 2016. S. 53-64. [in Ukrainian]

Kupchyshyna V. Ch. Theoretical aspects of the implementation of european integration processes in the higher education system of Ukraine

In the article, the author analyzed the meaning of the concept of "European integration". Thus, European integration is understood as the practical benefits that every citizen of Ukraine receives from the fact that the country begins to live according to new, high standards; opportunities that open up for Ukrainian entrepreneurs, students, manufacturers thanks to the opportunity to study in Europe and supply their goods there; safe products for consumers, manufactured according to European standards; one of the strategic directions of the development of the Ukrainian state; a change in a person's outlook, etc.

The content of the innovations that must be implemented to fulfill the requirements for Ukraine's accession to the EU has been considered. These requirements relate to bureaucratic processes related to organizational and management activities in our country; overcoming corruption in all spheres of society's life; changes in the legislative framework regarding the gender rights and opportunities of women and men, their equality before the law, respect for each other; economic and technological changes in the country's development; improving the quality of the educational process in training a future specialist, etc. An analysis of the changes that have already taken place and are still ongoing in higher education has been carried out.

The modern approaches of scientists to the study, analysis, and identification of the necessary steps of Ukraine in the European integration educational space have been studied. Thus, scientists investigate the practical aspects of the development of the Ukrainian higher education system in the conditions of cooperation with the European Union through the study of the features of the modernization of higher education, academic mobility, the system of implementing the latest educational programs

Key words: higher education, European integration, Bologna process, European educational space, modernization of higher education, academic mobility, academic cooperation, educational programs.

UDK 316.42.43

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.03>

Lytovchenko O., Lytovchenko O.

SOCIAL WORK DURING WAR: EUROPEAN VALUES, UKRAINIAN EXPERIENCE, INTERNATIONAL SUPPORT

The materials of the article present the results of the study of social work in wartime conditions, in particular, the common European values of social work, the experience of Ukraine, international support of specialists in the social sphere.

Emphasis is placed on the importance of social work in Ukraine in the conditions of a full-scale war. It is emphasized that among the important factors that bring Ukraine's victory closer are the realization of European aspirations of Ukraine, versatile international support.

In the conditions of war, the study and implementation of progressive experience of international social work, in particular of European countries, is relevant. At the same time, the experience of Ukrainian social specialists in wartime conditions is a valuable resource for international social work.

Based on the results of the study, it is summarized that the central place in international social work is occupied by the principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversity (Global definition of social work, 2014).

Such professional orientations and ethical foundations are common to all IFSW members, in particular to Ukraine.

It is emphasized that the social work of Ukraine is a part of international social work, perceives international ethical principles and European values of social work, works together with partners to solve global social problems, etc. At the same time, the national specificity and modern practical experience of social work in Ukraine is determined by the state of war.

A brief analysis of the reaction of international social work organizations, primarily the International Federation of Social Workers (IFSW), to the war in Ukraine allowed us to summarize the following: support for Ukraine in the struggle for its own statehood; measures to support social workers in Ukraine and other countries; significant attention and support from the side of European associations of social workers in solving the problem of helping refugees from Ukraine and others.

At the same time, not all theses of representatives of international organizations, highlighted on the official pages, are perceived unambiguously. There are signs of incorrect understanding and interpretation by representatives of the IFSW of the ratio of the impact of the war on Ukrainian and Russian civilians, which was caused by Russian propaganda.

Key words: war in Ukraine, social work, European integration, international social work, principles and values of social work, experience of social work of Ukraine, international support.

(статтю подано мовою оригіналу)

For Ukraine, during the full-scale war, which caused mass loss of life, massive increase in the number of people in need of physical, psychological, social rehabilitation and support, destroyed housing and infrastructure which led to displacement of millions of ukrainians, economic decline, etc., – the question of what will be a reaction of social work of Ukraine in response to these challenges becomes especially significant.

At the same time, the war and the threat to lose the national identity and independence has helped ukrainians unite and contributed to the consolidation of not only Ukraine, but also of the entire civilized world. The heroic resilience and professionalism of the Armed Forces of Ukraine strengthened faith in victory, led to a intensification of national resistance and the volunteer movement. Many countries in Europe and around the world support the Ukrainian people in their fight against the aggressor, take various measures to bring Ukraine's victory closer.

Among the important factors bringing the victory closer are the realization of Ukraine's European aspirations and versatile international support. The granting of EU candidate status to Ukraine on June 23, 2022 legally cemented at the pan-European level Ukrainian aspirations and commitment to our country's choice of European integration and membership in the European family. In particular, the support of our European partners in the social sphere, international organizations such as the International Federation of Social Workers (IFSW) and the International Association of Schools of Social Work (IASSW), social workers from different countries is significant and extremely important. The study and implementation of progressive experience of international social work, in particular of European countries, can be especially relevant during a crisis caused by war. At the same time, the experience of Ukrainian social specialists in wartime conditions is a valuable resource for international social work.

Purpose and task. *The purpose of the article is to briefly present the results of the analysis of social work in wartime conditions, in particular the common European values of social work, the experience of Ukraine, international support of social specialists. Of particular interest is the reaction of international social work organizations, primarily the International Federation of Social Workers (IFSW), to the war in Ukraine. The theoretical basis of the study is built on the works devoted to the conceptual foundations of social pedagogy and social work in Ukraine (T. Alekseenko, O. Bezpalko, R. Vainola, N. Zaveryko, I. Zvereva, I. Ivanova, A. Kapska, N. Kolyada, G. research by foreign scientists and specialists in the social sphere (G. Eichsteller, L. Eriksson, R. Hugman, K. Kendall, M. Hokenstad, J. Midgley, etc.). Among Ukrainian researchers of international social work, M. Lukashevych, T. Semigin, Zh. Petrochko, T. Fedorchenko and others should be noted. Various aspects of international social work are presented in the works of foreign scientists: Catherine Kendall (1978), James Midgley (1981), Tony Tripodi and Miriam Potocki-Tripodi (2006), Lyn Healy (2008), Merle "Teri" Hockenstad (1997) (T. Semigina) [2].*

The study is based on the provisions of international documents (Global Definition of Social Work (2014) [8] and others). International documents regarding the Global Agenda for Social Work and Social Development for 2020–2030 are also relevant within the scope of the problem: The Global Agenda for Social Work and Social Development: Extending the Influence of Social Work [10] and The Global Agenda: Commitments to Action [11]. The content of the state social policy in this context was reflected in the main provisions of the Laws of Ukraine: “On social work with families, children and youth” (2001), “On social services” (2019), etc.

The main research methods are defined as: analysis and synthesis of foreign and Ukrainian sources on social work, materials from official sources and web portals of international social work organizations (International Federation of Social Workers (IFSW) and International Association of Schools of Social Work (IASSW), social work organizations in Ukraine; regulatory documents regarding social work, generalization and systematization of data.

Common European values of social work

The relevance of the theory and practice of social work for Ukraine, which in the conditions of a brutal struggle for its own national identity and independence has to solve a significant number of social issues, prompts to turn to international social work, study foreign experience. At the same time, successful steps towards the European integration of Ukraine strengthen the relevance of defining “points of intersection”, common goals and values, value bases that unite social specialists from different countries.

In 2014, the International Federation of Social Workers (IFSW) and the International Association of Schools of Social Work (IASSW) adopted the Global Definition of Social Work [8]. The document specifies that “Social work is a practice-based profession and an academic discipline that promotes social change and development, social cohesion, and the empowerment and liberation of people. Principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversities are central to social work. Underpinned by theories of social work, social sciences, humanities and indigenous knowledges, social work engages people and structures to address life challenges and enhance wellbeing. The above definition may be amplified at national and/or regional levels”.

Such professional orientations and ethical foundations are common to all IFSW members, in particular to Ukraine, whose representative in the international organization is the *Association of Social Workers of Ukraine*.

Therefore, shared ethical principles as a basis for social workers to achieve the highest standards of professional integrity, defined in *Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers* (IFSW, 2018) [7].

“This Statement of Ethical Principles (hereafter referred to as the Statement) serves as an overarching framework for social workers to work towards the highest possible standards of professional integrity.

Implicit in our acceptance of this Statement as social work practitioners, educators, students, and researchers is our commitment to uphold the core values and principles of the social work profession as set out in this Statement.

An array of values and ethical principles inform us as social workers; this reality was recognized in 2014 by the International Federation of Social Workers and The International Association of Schools of Social Work in the global definition of social work, which is layered and encourages regional and national amplifications.

All IFSW policies including the definition of social work stem from these ethical principles” [7].

Among the ethical principles of social work are the following:

1. Recognition of the Inherent Dignity of Humanity.
2. Promoting Human Rights.
3. Promoting Social Justice.
 - 3.1. Challenging Discrimination and Institutional Oppression.
 - 3.2. Respect for Diversity.
 - 3.3. Access to Equitable Resources.
 - 3.4. Challenging Unjust Policies and Practices.
 - 3.5. Building Solidarity.
4. Promoting the Right to Self-Determination.
5. Promoting the Right to Participation.
6. Respect for Confidentiality and Privacy.
7. Treating People as Whole Persons.
8. Ethical Use of Technology and Social Media.
9. Professional Integrity [7].

Based on the results of the analysis of the problem, T. Semigina summarizes that the concept and practice of international social work is fed by the ideas of globalization, sustainable development, human rights and transnational democracy, social inclusion, social development, etc. (T. Semigina) [2].

Among the national codes of ethics listed on the IFSW website, there is no code of Ukrainian social workers. At the same time, it is worth noting that the basis of the *Code of Ethics of Social Work Specialists of Ukraine* (2003) [1], approved by the Ukrainian Association of Social Educators and Social Work Specialists with the participation of a number of Ukrainian specialists, representatives of Great Britain and Switzerland, the international ethical principles and standards of social work defined at the general meeting of the International Federation of Social Workers (1994) were laid down. This confirms the common ethical and value bases of social work of different countries, which emphasizes the importance of developing the potential and capabilities of the individual, as well as the satisfaction of human needs.

At the same time, the complex processes taking place in the social sphere of Ukraine during the war with the Russian Federation, starting in 2014 and intensifying in 2022, have led to new challenges and new vectors of social work in Ukraine. The practice of Ukrainian social work, all social sector specialists is a valuable resource and experience for international partners.

Ukraine's Experience

Social work of Ukraine is part of international social work, perceives international ethical principles and European values of social work, works together with partners to solve global social problems, etc. At the same time, the national specificity and modern practical experience of social work in Ukraine is determined by the state of war.

Since the beginning of the war in Ukraine in 2014, the country has suffered significant losses, primarily in the humanitarian sphere. From that moment on, social services, social workers, and volunteers did not stop and worked on solving the urgent issues that arose. With the beginning of a full-scale war on February 24, 2022, managers and specialists in social work of the Centers of Social Services of various cities and communities continue to fulfill their professional duties even in the most difficult days of hostilities. Currently, where necessary, social workers solve the issue of providing humanitarian aid (food kits, medicines, clothes, hygiene items) to people who have suffered as a result of military actions, to internally displaced persons; coordinate the process of evacuating families with children and persons with disabilities to a safe place; advise on issues of social protection, continue to support families in difficult life circumstances. Temporary shelters for refugees operate in various regions of Ukraine, where people can receive humanitarian and psychological assistance. For example, at the beginning of the war, psychologists of the network of social services of the city of Kyiv provided support to everyone who needed it (online, on the basis of district centers, in the subway/storage rooms, etc.). Taking into account the workload on employees, psychological support groups for social work specialists have started and are currently ongoing. The "hotline" of the Kyiv City Center of Social Services worked daily and continues to work for prompt appeals by citizens, and there was constant communication with Kyivans through the website and information media of the Centers of Social Services in social networks.

This is the practice of Ukrainian social work in wartime conditions. During the war, new challenges arise for social workers, because even more people need social protection and support. Wounded fighters need rehabilitation and socialization, a certain part of citizens lost their homes, were forced to leave their permanent place of residence and received the status of internally displaced persons (IDPs) or were forced to seek refuge abroad. Destruction of infrastructure, loss of jobs are also serious challenges for citizens of Ukraine. This will determine new vectors of activity of social workers, which will necessitate revision and updating of regulatory documents regarding the social sphere, implementation of relevant state programs, etc.

Certain steps are taken at the level of ministries and state departments. In particular, the Ministry of Veterans Affairs of Ukraine has created an interdepartmental working group on issues of conducting a comprehensive review of the system of social protection of war veterans and their family members, family members of (deceased) war veterans, family members of (deceased) Defenders of Ukraine.

At the same time, the strategic plan of the Ministry of Social Policy of Ukraine for the 2022 budget year and the two upcoming budget periods (2023–2024) [4] require appropriate changes. The document defines the following strategic goals for 2022–2024:

- increase in pensions;
- creation of the Unified information system of the social sphere;
- raising the level of social standards and guarantees for low-income families;
- provision of quality social services;
- promotion of inclusion of persons with disabilities in public life;
- protection of children's rights;
- ensuring equal rights and opportunities for women and men, combating domestic violence and human trafficking.

Regardless of the relevance of the identified priorities, in wartime conditions, the plan must be revised and supplemented taking into account new realities and current practice of social work.

International support of specialists in the social sphere

International support to Ukraine in various spheres is one of the important factors bringing our victory closer. Support in the social sphere is very tangible and extremely necessary at the moment. One of the tasks of the research, the results of which are presented in this publication, is a concise analysis of the reaction of international social work organizations, primarily the International Federation of Social Workers (IFSW), to the war in Ukraine (based on the materials of publications <https://www.ifsw.org/>).

Based on the results of the analysis of the publications highlighted on the official IFSW portal, it is possible to summarize the following:

- *support of Ukraine in the struggle for its own statehood* ("IFSW stands with all people affected by this crisis. We stand with the people of Ukraine in their right for their own nation, identities and freedom from domination"... "IFSW Europe has organised coordination of professions and community's responses to the needs of refugees as they flee Ukraine. Additionally, they are delivering assistance to people who remain in the country. These collective actions are unprecedented in the life of IFSW and show the growth and the strength of our development" [9]);

– *measures to support social workers in Ukraine and other countries* (“Our social workers colleagues, in the countries having border with Ukraine, have responded directly to people affected. Social workers are working long hours in very difficult circumstances, at the border with the Ukraine to offer help to individuals and families. To get to the border and to the camps, social workers and students in social work must travel long distances. Their work is voluntary. However, there are travel costs and accommodation. Therefore, IFSW Europe decided to open a call for donation...” [5]);

– *considerable attention and support from European associations of social workers in solving the problem of helping refugees from Ukraine* (“The Dutch Association BPSW placed a special file on the refugee crisis on their website. There is information about the work social workers fulfil in the border areas in the different countries, and how we can support them. A large part is about the help refugees need in The Netherlands, with information on the different ways one can be of help...” [6]).

Studying and implementing the experience of international social work, in particular European countries, is relevant for the social sphere of Ukraine in wartime conditions. The experience of Ukrainian social workers and volunteers in the conditions of real military operations, assistance to internally displaced persons, solving many humanitarian issues is a valuable resource for international social work.

International social work, the community of specialists, international organizations of social work, first of all the International Federation of Social Workers (IFSW) – in every possible way support the struggle of ukrainians for their own state, for their own independence, implement a significant number of measures to support people who need temporary protection abroad, as well as social workers in Ukraine, provide humanitarian aid, etc.

At the same time, not all theses of representatives of international organizations, highlighted on the official pages, are perceived unambiguously. There are signs of incorrect understanding and interpretation by representatives of the International Federation of Social Workers (IFSW) of the impact the war had on Ukrainian and on Russian civilians, equally pitying both while only Ukrainian civilians are facing constant bombings and live under the threat of death, torture or deportation (on occupied territories) which is caused by the disinformation campaign orchestrated by the government of the Russian Federation, which seeks to equalize both sides. In particular, the following theses are presented: “IFSW stands with all people affected by this crisis. We stand with the people of Ukraine in their right for their own nation, identities and freedom from domination. We stand with the people of Russia who are starving and at significant risk from a regime that has introduced draconian laws attempting to prevent them from advocating for peace...” [9]).

In addition, there are many fair questions of Ukrainian society to other international organizations, in particular, the International Committee of the Red Cross (ICRC), regarding participation in monitoring the Russian Federation’s compliance with the proper conditions of detention of Ukrainian prisoners of war, prevention of torture, provision of medicines, etc. In our opinion, the failure of this organization to properly fulfill its own mission and responsibilities made the terrorist attack and an obvious war crime in Olenivka (occupied territory of Ukraine) possible, where more than 50 Ukrainian prisoners of war were killed by the Russian Federation. Not to mention, the harmful and disgraceful report made by Amnesty International (short – AI), in which Amnesty International openly blamed Armed Forces of Ukraine for the deaths of Ukrainian civilians killed by the Russian army for being in the vicinity of civil objects making them “possible military targets”. AI failed to properly explain the full context of the cases presented in their report, and used very short and intentionally sensational wording on social media to proliferate the false idea that Ukrainian soldiers are the ones to blame for mass civilian casualties.

Conclusions. According to the research results presented in this publication, it is summarized that the central place in international social work is occupied by the *principles of social justice, human rights, collective responsibility and respect for diversity* [8]. Such professional orientations and ethical foundations are common to all IFSW members, in particular to Ukraine, whose representative in the international organization is the *Association of Social Workers of Ukraine*. Ethical principles and values defined by the Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers are common for Ukraine and other European countries (IFSW, 2018) [7]: ***Recognition of the Inherent Dignity of Humanity, Promoting Human Rights, Promoting Social Justice, Promoting the Right to Self-Determination, Promoting the Right to Participation*** etc. This contributes to further international cooperation and European integration of Ukraine.

In the conditions of war, the study and implementation of progressive experience of international social work, in particular of European countries, is relevant. At the same time, the experience of Ukrainian social specialists in wartime conditions is a valuable resource for international social work. It is emphasized that since the beginning of the war in Ukraine in 2014, the country has suffered significant losses, primarily in the humanitarian sphere. From that moment on, social services, social workers, volunteers did not stop and worked on solving urgent issues that arose, continued to fulfill their professional duties. Since the beginning of the full-scale war, social workers with the involvement of international partners have been solving the issue of providing humanitarian aid to people who have suffered who suffered from the military actions, to internally displaced persons; coordinate the process of evacuating families with children and persons with disabilities to a safe place; advise on issues of social protection, continue to support families in difficult life circumstances, etc. At the same time, regulatory documents in the social sphere require appropriate changes and corrections.

International support to Ukraine in various spheres is one of the important factors bringing our victory closer. A brief analysis of the reaction of international social work organizations, primarily the International Federation of Social Workers (IFSW), to the war in Ukraine allowed us to summarize the following:

- *support of Ukraine in the struggle for its own statehood* (“IFSW Europe has organised coordination of professions and community’s responses to the needs of refugees as they flee Ukraine. Additionally, they are delivering assistance to people who remain in the country. These collective actions are unprecedented in the life of IFSW and show the growth and the strength of our development...” [9]);
- measures to support social workers in Ukraine and other countries;
- significant attention and support from the side of European associations of social workers in solving the problem of helping refugees from Ukraine.

At the same time, not all theses of representatives of international organizations, highlighted on the official pages, are perceived unambiguously. There are signs of *incorrect understanding* and interpretation by representatives of the International Federation of Social Workers (IFSW) of the ratio of the impact of the war on Ukrainian and Russian civilians, which was caused by the Russian propaganda.

Limitations of the study should be pointed out. The authors do not pretend to fully cover the problem. In particular, the modern practice of social work in Ukraine in wartime conditions, social work with children and youth, social protection of war veterans and their family members requires a separate study; the current national legislation and those changes that were introduced during martial law require an in-depth analysis. International support of the social sphere of Ukraine on the part of foreign partners, international organizations, humanitarian initiatives, etc., requires significant research attention.

Bibliography:

1. Етичний кодекс спеціалістів із соціальної роботи України, 2003. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2493/Semigina_etychnyy_kodeks_spetsialistiv.pdf?sequence=1&isAllowed=y
2. Семігіна Т. Сучасна соціальна робота. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2020. 275 с.
3. Семігіна Т. Міжнародна соціальна робота: пріоритети та стандарти. Київ : Академія праці, соціальних відносин і туризму, 2021. 175 с.
4. Стратегічний план діяльності Міністерства соціальної політики України на 2022 бюджетний рік і два бюджетні періоди, що настають за плановим (2023–2024 роки). URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/6220.html>
5. Call to support social workers! URL: <https://www.ifsw.org/call-to-support-social-workers/>
6. Dutch association opens file on refugees from Ukraine. URL: <https://www.ifsw.org/dutch-association-opens-file-on-refugees-from-ukraine/>
7. Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers (ifsw.org). URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
8. Global Definition of Social Work / IFSW, IASSW. 2014. URL: <https://www.ifsw.org/what-issocial-work/global-definition-of-social-work/>
9. IFSW action on Ukraine crisis. URL: <https://www.ifsw.org/ifsw-action-on-ukraine-crisis/>
10. The Global Agenda for Social Work and Social Development: Extending the Influence of Social Work. URL: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_24848-10.pdf
11. The Global Agenda: Commitments to Action. URL: <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/globalagenda2012.pdf>

References:

1. Etichnyi kodeks specialistiv is socialnoi roboti Ukraine (2003). [Code of Ethics of Social Work Specialists of Ukraine]. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/2493/Semigina_etychnyy_kodeks_specialistiv.pdf?sequence=1&isAllowed=y [in Ukrainian]
2. Semigina T. (2020). Suchasna socialna robota. [Modern social work]. Kyiv: Academia praci, socialnih vidnosin i tourism. 275 s. [in Ukrainian]
3. Semigina T. (2021). Mignarodna socialna robota: prioritetu ta standarti. [International social work: priorities and standards]. Kyiv: Academia praci, socialnih vidnosin i tourism. 175 s. [in Ukrainian]
4. Strategichny plan diyalnosti Ministerstva Socialnoi Politiki Ukraine na 2022 budgetniy rik i dva budgetni periodi (2023–2024) [Strategic activity plan of the Ministry of Social Policy of Ukraine for the 2022 budget year and the two upcoming budget periods (2023–2024)]. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/6220.html> [in Ukrainian]
5. Call to support social workers! URL: <https://www.ifsw.org/call-to-support-social-workers/>
6. Dutch association opens file on refugees from Ukraine. URL: <https://www.ifsw.org/dutch-association-opens-file-on-refugees-from-ukraine/>
7. Global Social Work Statement of Ethical Principles – International Federation of Social Workers (ifsw.org). URL: <https://www.ifsw.org/global-social-work-statement-of-ethical-principles/>
8. Global Definition of Social Work / IFSW, IASSW. (2014). URL: <https://www.ifsw.org/what-issocial-work/global-definition-of-social-work/>
9. IFSW action on Ukraine crisis. URL: <https://www.ifsw.org/ifsw-action-on-ukraine-crisis/>
10. The Global Agenda for Social Work and Social Development: Extending the Influence of Social Work. URL: https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/ifsw_24848-10.pdf
11. The Global Agenda: Commitments to Action. URL: <https://www.ifsw.org/wp-content/uploads/ifsw-cdn/assets/globalagenda2012.pdf>

Литовченко О. В., Литовченко О. В. Соціальна робота в умовах війни: європейські цінності, український досвід, міжнародна підтримка

Матеріали статті являють собою результати дослідження соціальної роботи в умовах війни, зокрема спільних європейських цінностей соціальної роботи, досвіду України, міжнародної підтримки фахівців соціальної сфери.

Акцентовано на значенні соціальної роботи в Україні в умовах широкомасштабної війни. Підкреслюється, що серед важливих чинників, що наближають перемогу, реалізація європейських прагнень України, різнобічна міжнародна підтримка.

В умовах війни актуальними є вивчення та упровадження прогресивного досвіду міжнародної соціальної роботи, зокрема європейських країн. Водночас досвід українських фахівців соціальної сфери в умовах воєнного часу є цінним ресурсом для міжнародної соціальної роботи.

За результатами дослідження узагальнено, що центральне місце в міжнародній соціальній роботі посідають принципи соціальної справедливості, прав людини, колективної відповідальності і поваги до різноманітності (Глобальне визначення соціальної роботи, 2014). Такі професійні орієнтири та етичні основи є спільними для усіх членів Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW), зокрема і для України.

Акцентовано, що соціальна робота України є частиною міжнародної соціальної роботи, сприймає міжнародні етичні принципи та європейські цінності соціальної роботи, спільно з партнерами працює над вирішенням глобальних соціальних проблем тощо. Водночас національна специфіка та сучасний практичний досвід соціальної роботи України зумовлені воєнним станом.

Стислий аналіз реакції міжнародних організацій соціальної роботи, насамперед Міжнародної федерації соціальних працівників (IFSW), на війну в Україні дозволив узагальнити, що є підтримка України у боротьбі за власну державу, заходи на підтримку соціальних працівників в Україні, інших країнах, значна увага і підтримка з боку європейських асоціацій соціальних працівників у вирішенні проблеми допомоги біженцям з України та інші.

Водночас не усі тези представників міжнародних організацій, висвітлені на офіційних сторінках, сприймаються однозначно. Є ознаки неправильного розуміння і трактування представниками IFSW співвідношення впливу війни на цивільних громадян України та росіян, що спричинене значною пропагандою рф.

Ключові слова: війна в Україні, соціальна робота, європейська інтеграція, міжнародна соціальна робота, принципи і цінності соціальної роботи, досвід соціальної роботи України, міжнародна підтримка.

УДК 305+37.09

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.04>

Лопатинська І. С., Дзевицька Л. С., Зінченко В. М.

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Сучасні євроінтеграційні суспільні тенденції природно відбиваються у політично-економічному дискурсі. Зокрема, гендерний аспект набуває ключового значення забезпечення рівних можливостей у впровадженні інституціональної політики гендерної рівності щодо вступу та навчання в університетах. Фемінізація вищих ешелонів політичної, юридичної, економічної та військової влади вплинула на лінгвістичне відображення сучасних суспільно-політичних тенденцій та стала причиною гендерних інновацій. Основоположною моделлю будь-якої професійної діяльності є спілкування, гра, навчання і сама професійна діяльність, ми можемо стверджувати, що формування комунікацій є фундаментальною частиною змісту вищої освіти у сфері гендерної рівності за принципами гуманізації, науковості, безперервності, системності та прогностичності. У роботі порівнюються гендерні традиції та розбіжності, а також вплив гендерних особливостей на сприйняття інформації в процесі вивчення іноземних мов. Розглянуто психолого-педагогічні дослідження, де вивчаються гендерні особливості розвитку та навчання особистості. Так, було розглянуто різницю між дівчатами та юнаками на двох рівнях: когнітивному та психологічному. Зауважено, що, реалізуючи гендерний підхід на заняттях з іноземної мови, викладач повинен мати чітке уявлення про сутність категорій “маскулінність” та “фемінінність”. Вивчено стратегії, спрямовані на раціональну організацію процесу запам’ятовування інішомовного матеріалу, що сприяють розвитку в студентів умінь бачити труднощі в роботі з мовним матеріалом, самостійно виявляти мовні закономірності під час сприйняття інішомовного мовлення, самостійно активізувати мовний матеріал, а також умінь, пов’язаних із самооцінкою та самоконтролем.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, гендерні особливості, мотивація вивчення іноземної мови, дискурсивний аналіз, міждисциплінарний підхід, гендерні інновації.

Забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків в усіх сферах суспільного життя, включно з наукою та освітою, є важливою передумовою становлення України як демократичної держави в загальноєвропейському контексті. Рівність прав жінок та чоловіків закріплена Конституцією України, а принципи та інструменти її забезпечення визначені Законом “Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків”, прийнятим у 2005 році. Гендерний аспект набуває ключового значення в розрізі інтернаціоналізації української науки та освіти.

У психологічній науці є чітке розмежування понять: стать (біологічна стать) і гендер (соціальна стать). Стать – це біологічний парадокс, який описує функціональні біологічні відмінності репродуктивних систем живих істот, зокрема людини. Термін “стать” доцільно використовувати для позначення комплексу репродуктивних, соматичних, поведінкових характеристик, які визначають індивіда як чоловіка чи жінку.

Біологічна стать існує об'єктивно, але у свідомості окремої людини представлена як суб'єктивне знання, зумовлене соціальними уявленнями, соціальними стереотипами, культурними зразками поведінки, які пов'язані з належністю до певної статі, практиками спілкування та взаємодії, що враховують різницю між чоловіками та жінками, а також використання статі в соціальних та особистих цілях.

В аспекті стать існує самостійно, незалежно від біологічних особливостей і визначається соціальними та міжособистісними відносинами, де доцільніше використовувати термін “гендер”.

Отже, термін “гендер” застосовується, якщо важливо підкреслити соціально й культурно зумовлені відмінності в поведінці чоловіків і жінок. Це можуть бути відмінності в груповому статусі: домінування (зазвичай у чоловіків), підпорядкування (зазвичай у жінок), виконувати соціальні ролі (материнство, батьківство), рівні соціальної активності (професійна діяльність зазвичай вважається прерогативою чоловіків, а домашня робота – прерогативою жінок), хоча у світі активність багатьох жінок спрямована на ведення домашнього господарства та професійну діяльність.

Є різні погляди на гендерні особливості:

- гендер як культурна (гендерна) схема, з якою співвідносить себе індивід певної статі;
- гендер як соціальний інститут;
- гендер як “комунікативна інтеракція людей”.

У низці психолого-педагогічних досліджень вивчаються гендерні особливості розвитку та навчання особистості. А. Кіріліна зазначає, що гендерні відносини є важливим аспектом соціальної організації. Вони в особливий спосіб виражають її системні характеристики і структурують відносини між суб'єктами комунікації. Так, було розглянуто різницю між дівчатами та юнаками на двох рівнях: когнітивному та психологічному. Дослідження відображають, що на когнітивному рівні під час обробки навчального матеріалу для юнаків важливіше значення має якість матеріалу, ніж обсяг. Гендерні відносини фіксуються в мові у вигляді культурно зумовлених стереотипів, накладаючи відбиток на поведінку людини, в тому числі мовну, і на процеси її соціалізації.

Для юнаків більшою мірою характерна предметно-інструментальна діяльність, також юнаки схильні до самостійної дослідницької та практичної діяльності, вибираючи між можливим та дійсним, частіше схиляються до галузі можливого, відчують інтерес до віртуальних світів та комп'ютерних технологій. Для юнаків більш типовим є дух змагання та спортивної боротьби.

На психологічному рівні визначається велика залежність юнаків порівняно з дівчатами від майбутньої професійної діяльності, схильність до синдрому змішування ролей. Юнаки в процесі самоствердження бачать мету, тому менш емоційно реагують на зміни навколишньої дійсності [7].

На відміну від юнаків, дівчата в процесі вивчення матеріалу віддають перевагу кількості, більш схильні до вербальної діяльності, виявляють більший інтерес до тем, пов'язаних з особистістю. Дівчата раціональніші у виборі між областями можливого та дійсного. Для дівчат також характерний дух змагання, але між собою.

На психологічному рівні самосвідомість дівчат детермінується міжособистісними відносинами, у процесі самоствердження вони бачать не мету, а засіб, сприйнятливіші до змін навколишньої дійсності, чутливіші і вразливіші [7].

Є твердження, що в юнаків професійне самовизначення зумовлене загальножиттєвою перспективою, в дівчат життєве та професійне самовизначення не пов'язані між собою: самовизначення дівчат, як правило, ситуативне та емоційне, а світогляд менш цілісний проти юнаків. Це явище пояснюється різницею у формуванні Я-образу дівчат і юнаків [5; 6]. Юнаки більш прагматичні у виборі роботи. Вони намагаються вибрати роботу, яка дасть змогу здобути владу, вигоду, незалежність там, де дівчата у професійному плані схиляються до соціальної та артистичної спрямованості.

На думку низки авторів, гендерні особливості необхідно враховувати у процесі навчання іноземної мови [12]. Реалізація гендерного підходу на заняттях з іноземної мови означає, що викладач повинен мати чітке уявлення про сутність категорій “маскулінність” та “фемінінність” [10].

Поняття “маскулінність” і “фемінінність” відтворюють нормативні уявлення про те, якими мають бути чоловіки і жінки, чим вони мають займатися, якою має бути їхня роль у суспільстві. Маскулінність та фемінінність лише опосередковано пов'язані з біологічною статтю особистості, ці категорії є соціальними.

У психологічній науці зустрічаються різні системи виміру маскулінності та фемінінності. Найбільш рання система була розроблена Л. Терманом та К. Кокс-Майлз у 1936 році. До маскулінних рис дослідники зараховували наявність гучного голосу, любов до полювання, непослух у дитинстві, стійкість у перенесенні фізичного болю. Протилежні риси були визнані фемінінними. Ці якості вписувалися в традиційні моделі маскулінності та фемінінності [11].

Оригінальний підхід до визначення маскулінності-фемінінності було розроблено С. Бем, яка проводила дослідження серед американських студентів. За результатами її експерименту було виділено 20 маскулінних,

20 фемінінних та 20 нейтральних якостей. Нейтральні якості були виділені для того, щоб опитувані не здогадувалися про справжню мету опитування.

Маскулінними якостями були визначені такі: віра у себе, схильність захищати власні погляди, незалежність, спортивність, напористість, сильна особистість, схильність до аналізу, здатність до лідерства, схильність до ризику, швидке прийняття рішень, самодостатність, владність, мужність, вміння відстоювати власну позицію, агресивність, схильність вести за собою, змагальність, амбітність (честолюбство).

Фемінінними якостями, на думку студентів, виявилися такі: поступливість, життєрадісність, сором'язливість, ніжність, ласка на лестоці, відданість, жіночність, уміння співчувати, дбайливість, розуміння інших, співчуття, здатність втішити, вміння говорити тихим голосом, теплота, сердечність, м'якість, довірливість, інфантильність, неприйняття лайок, любов до дітей, спокій [2].

Студенти з високими балами за маскулінними якостями та низькими за фемінінними були зараховані до маскулінного типу. До фемінінного типу були зараховані студенти з високими балами за фемінінними та низькими за маскулінними якостями.

Дослідження З. Л. Бем показали, що з 34 до 44 % юнаків мають високі бали як за маскулінними, так і за фемінінними якостями. Також було виявлено від 27 до 38 % одночасно високомаскулінних та високофемінінних студенток. Особ, що мають високі показники як за фемінінністю, так і за маскулінністю, С. Л. Бем називає психологічно андрогінними [2].

Термін "андрогінність" не означає безпорожність та уніформізм, це не механічна комбінація маскулінних та фемінінних рис, а здатність до гнучкості у виборі поведінкових ролей (маскулінних чи фемінінних) залежно від обставин [11].

Було виявлено 55 % здобувачів вищої освіти факультету підготовки фахівців Національної поліції з яскраво вираженою маскулінністю та 51 % студентів юридичного факультету спеціальності "Право", а також виявлено 33 % з високими показниками фемінінності та 29 % з яскраво вираженою маскулінністю. Підготовлена анкета "Стратегії вивчення іноземної мови". На основі таблиць Д. Колба, Р. Оксфорда та Л. Смоулена із 25 стратегій було обрано 7 найбільш значних у процесі навчання мови. Вибір цих стратегій зумовлений трьома компонентами навчальної діяльності студентів: когнітивним, емотивним та комунікативно-мовленнєвим, які видаються автору найбільш суттєвими.

До когнітивної сфери навчальної діяльності зараховано метакогнітивні та загальні когнітивні стратегії, пов'язані з пам'яттю (угруповання, уява, римування, фізичний рух, структурована поведінка, міркування аналіз, резюме, стратегії компенсації нестачі знань, як-от вгадування значень за контекстом, використання передачі синонімів змісту).

До емотивної сфери були зараховані такі стратегії мотивації та самооцінки, прийоми зниження емоційного занепокоєння, подолання мовного бар'єру ("намагаюся розслабитися, коли говорю англійською", "хвалю себе, коли соромлюся", "записую свої відчуття в навчальний щоденник", "обговорюю з іншими свої відчуття").

З комунікативно-мовленнєвим компонентом навчальної діяльності пов'язані комунікативні (соціальні) стратегії та стратегії вивчення іноземної мови в комп'ютерному середовищі. Ці стратегії, на думку автора, спрямовані на раціональну організацію процесу запам'ятовування мовного матеріалу, сприяють розвитку у студентів умінь бачити труднощі в процесі роботи з мовним матеріалом, самостійно виявляти мовні закономірності під час сприйняття іншомовного мовлення, самостійно активізувати мовний матеріал, а також умінь, пов'язаних із самооцінкою та самоконтролем.

Отримані показники фемінінності (79 % високофемінінних та 62 % високомаскулінних студентів), на нашу думку, зумовлені традиційною орієнтацією вивчення гуманітарних предметів, більш серйозним ставленням до навчання в представників фемінінного типу. Водночас студенти як фемінінного, так і маскулінного типів наголошували на важливості вивчення іноземної мови для реалізації особистих планів.

Наголошується, що метою впровадження та реалізації гендерного підходу, зокрема на заняттях з іноземної мови, є відмова від архаїчної дихотомії "слабка залежна жінка" – "сильний рішучий чоловік" та перехід до різнобічного аналізу соціостатевих ролей. Здобувачам вищої освіти необхідно мати відповідний рівень комунікації у сфері гендерної рівності, який відбивається в якісних моделях поведінки і відповідності соціальних рис "чоловічого" та "жіночого" характеру, що відповідає культурним запитам суспільства.

Видається за необхідне застосувати сучасні технології викладання з використанням інтерактивних методів (тренінги, воркшоп, ділові ігри, дискусії, мінідослідження), при цьому, зважаючи на гендерні особливості, варто застосовувати оригінальні методики, спрямовані на реалізацію гендерного підходу [4; 12], що, на наш погляд, сприяє вихованню як кваліфікованих фахівців людей з адекватним сприйняттям як власної, так і протилежної статі [4].

Використана література:

1. Аршава І. Ф. Суб'єктивне благополуччя і його індивідуальнопсихологічні та особистісні кореляти. *Вісник ДНУ. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 18, т. 20, № 9/1.
2. Боришевський М. Й. Особистість у вимірах самосвідомості. Суми : Видавничий будинок "Еллада", 2012. 608 с.
3. Життєві домагання особистості : колективна монографія / Титаренко Т. М., Лебединська І. В., Алікіна Н. В. та ін. Київ : "Педагогічна думка", 2007. 453 с.

4. Каргіна Н. В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. *Наука і освіта*. 2015. № 3.
5. Канеман Д. Думай медленно Решай быстро / Пер с англ. Москва : Изд. АСТ, 2017. 653 с.
6. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення. Ніжин, 2011. 657 с.
7. Психологія: в схемах, таблицях, коментарях [Текст]: кредитно-модульний курс для студентів юридичних спеціальностей / Крюкова О. В., Лефтеров В. О., Рогозіна М. Ю.; Донецький національний університет, кафедра психології. Донецьк : ДонНУ, 2009. 198 с.
8. Титаренко Т. М. Можливості підтримання та відновлення психологічного здоров'я особистості в умовах довготривалої травматизації. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності* : матер. методол. семінару НАПН України (24 березня 2016 р.). Київ, 2016. С. 42–51. 0,5 д. а. Планова. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/>
9. Титаренко Т. М. Індикатори психологічного здоров'я особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2016. Вип. 9. С. 196–215.
10. Чепелева Н. В. Самопроекування особистості в дискурсивному просторі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. ст. Вип. 31 (34) / НАПН України. Ін-т соц. та політ. психології; ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова) та ін.; редкол.: Т. М. Титаренко (голова) та ін.. Київ : Міленіум, 2012.
11. Apolinário-Hagen J. Public acceptability of E-mental health treatment services for psychological problems: A scoping review JMIR Mental Health. 2017. URL: <https://goo.gl/CJtbP6>.
12. Hyman L. Happiness; Understanding Narratives and Discourses, PalgraveMacmillan, 2014.
13. Ott J. C. Perception of the Nature of Happiness: Cultural, but Related to the Dynamics of the Human Mind and the Gratification of General Needs. February 2017, Volume 18, Issue 1, pp. 313–319.

References:

1. Arshava I. F. (2012) Subyektivne blahopoluchchya i yoho indyvidual'no psykholohichni ta osobystisni korelyaty [Subjective well-being and its individual psychological and personal correlates] Visnyk DNU. Seriya: Pedahohika i psykholohiya, vyp. 18, t. 20, № 9/1 [in Ukrainian]
2. Boryshev's'kyi, M. Y. (2012) Osobystist' u vymirakh samosvidomosti [Personality in dimensions of self-awareness.]. Sumy: Vydavnychyy budynok "Ellada". 608 s. [in Ukrainian].
3. Zhyttyevi domahannya osobystosti: kolektyvna monohrafiya [Life harassment of the individual: a collective monograph] / [Tytarenko T. M., Lebedyn's'ka I. V., Alikina N. V. Ta in.]. K.: "Pedahohichna dumka", 2007. 453 s. [in Ukrainian].
4. Karhina, N. V. (2015) Osnovni pidkhody do vyvchennya psykholohichnoho blahopoluchchya osobystosti: teoretychnyy aspekt. [Basic approaches to the study of psychological well-being of the individual: theoretical aspect]. *Nauka i osvita*. № 3 [in Ukrainian].
5. Kaneman, D. (2017) Dumay medlenno Reshay bystro. [Think slowly Decide quickly] / Per s angl. M.: Izd. AST, 653 s.
6. Papucha, M. V. (2011). Vnutrishniy svit lyudyny ta yoho stanovlennya. [The inner world of a person and its formation]. Nizhyn, 657 s. [in Ukrainian]
7. Pyskholohiya: v skhemakh, tablytsyakh, komentaryakh [Tekst]: kredytno-modul'nyy kurs dlya studentiv yurydychnykh spetsial'nostey [Psychology: in schemes, tables, comments [Text]: credit-module course for students of legal specialties] / Kryukova O. V., Lefterov V. O., Rohozina M. Yu.; Donets'kyi natsional'nyy universytet, kafedra psykholohiyi. Donets'k; DonNU, 2009. 198 s. [in Ukrainian].
8. Tytarenko, T. M. (2016) Mozhlyvosti pidtrymannya ta vidnovlennya psykholohichnoho zdorov'ya osobystosti v umovakh dovhodtryvaloyi travmatyzatsiyi [Possibilities of maintaining and restoring the psychological health of the individual in the conditions of long-term traumatization]. Osobystist' v umovakh kryzovykh vyklykiv suchasnosti: mater. Metodol. Seminaru NAPN Ukrayiny (24 bereznya 2016 r.) K., S. 42–51. 0,5 d. a. Planova. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/> [in Ukrainian].
9. Tytarenko, T. M. (2016) Indykatory psykholohichnoho zdorov'ya osobystosti Pyskholohichni nauky: problemy i zdobutky: zb. nauk. statey. [Indicators of psychological health of the individual Psychological sciences: problems and achievements: coll.]. Vyp. 9. S. 196–215 [in Ukrainian].
10. Chepelyeva, N. V. (2012) Samoproektuvannya osobystosti v dyskursyvnomu prostori [Self-projection of personality in the discursive space] Naukovi studiyi iz sotsial'noyi ta politychnoyi psykholohiyi: zb. st. Vyp. 31 (34) / NAPN Ukrayiny. In-t sots. Ta polit. Pyskholohiyi; 36 [red. Rada: M. M. Slyusarev's'kyi (holova) ta in.; redkol.: T. M. Tytarenko (holova) ta in.]. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
11. Apolinário-Hagen J. (2017) Public acceptability of E-mental health treatment services for psychological problems: A scoping review JMIR Mental Health. URL: <https://goo.gl/CJtbP6>.
12. Hyman L. (2014) Happiness Understanding Narratives and Discourses, PalgraveMacmillan,
13. Ott J. C. Perception of the Nature of Happiness: Cultural, but Related to the Dynamics of the Human Mind and the Gratification of General Needs. February 2017, Volume 18, Issue 1, pp. 313–319.

Lopatynska I., Dzevytska L., Zinchenko V. Gender approach to teaching a foreign language in the conditions of European integration

Modern European integration social trends are naturally reflected in the political and economic discourse. In particular, the gender aspect assumes the key importance of ensuring equal opportunities in the implementation of the institutional policy of gender equality regarding admission and study in universities. The feminization of the highest echelons of political, legal, economic and military power found its influence in the linguistic reflection of modern socio-political trends and became the cause of gender innovations. The fundamental model of any professional activity is communication, play, learning and professional activity itself, we can claim that the formation of communications is a fundamental part of the content of higher education in the field of gender equality according to the principles of humanization, scientificity, continuity, systematicity and predictability. The work compares gender traditions and differences, as well as the influence of gender characteristics on the perception of information when learning foreign languages. The psychological and pedagogical research, which studies the gender specifics of personality development and training, is considered. Thus, the difference between girls and boys was considered on two levels: cognitive and psychological. It is noted that the implementation of the gender approach in foreign

language classes means that the teacher must have a clear idea of the essence of the categories “masculinity” and “femininity”. Strategies aimed at the rational organization of the process of memorizing foreign language material have been studied, contribute to the development of students’ abilities to see difficulties when working with language material, independently identify linguistic regularities when perceiving foreign language speech, independently activate language material, as well as skills related to self-esteem and self control.

Key words: gender, gender approach, gender characteristics, motivation for learning a foreign language, discursive analysis, interdisciplinary approach, gender innovations.

УДК 378.147.091.313:81'243]-043.86(4:477)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.05>

Maiev A., Nasakina S.

FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: EVOLUTION, EUROPEAN TRENDS AND CURRENT CHALLENGES IN UKRAINE

The article is devoted to the analysis of modern challenges in foreign language training in higher education institutions of Ukraine. Taking into account the irreversible European course of our state, the reformation of education sphere and the gradual integration into the world academic community, the mastery of foreign languages becomes more and more important. It requires increasing teaching efficiency, modernizing curricula, and using the best foreign practices.

In particular, it is about changing the strategy of teaching foreign languages in universities, the transition from the “translation” to the “communication” strategy, which is a sign of European trends. The key advantage of the communicative approach is the maximum approximation of the educational process to communicative and practical language use. This approach involves interactive learning, interaction of participants in the studies, while the student plays an important role.

The research examines the peculiarities of teaching grammar, mastering professional vocabulary, introduction of modern educational technologies, students’ motivation and using the native language during classes. It is emphasized that work with specialized literature should be carried out in senior years of study, after mastering the basics of the language. At the same time, the effectiveness of this activity depends on the texts selection and their adaptation to the level of training in each group.

The experience of involving native speakers in the studies is considered. In this context, it is noted that the teacher’s methodical training is no less important factor for successful learning than the language proficiency level.

On the basis of the conducted research, a conclusion was made regarding the need for further teaching practices modernization, the result of which should be the mastery of the language itself, and not only the ability to translate specialized literature. A number of measures are proposed in order to promote the effectiveness of foreign language training in higher education institutions.

Key words: foreign language, higher education institutions, European integration, European academic community, internationalization of education, communicative approach, native speakers, interactive learning.

(статтю подано мовою оригіналу)

Introduction. In today’s globalized world, the role of a foreign language is constantly growing. Mastering of at least one foreign language becomes a necessary sign of an educated person, allowing applying for a prestigious and highly paid job. The importance of foreign languages becomes so great that their knowledge ceases to be something extraordinary, a certain privilege or luxury. A few decades ago, only people of a certain social status could afford a mobile phone and a computer. Now such things are essential items. The same is true for foreign languages. Any educated person is simply obliged to master at least one of them, as it is the key to further self-education and self-improvement.

Taking into account the European integration of Ukraine and the internationalization of education, language proficiency is gaining importance in the academic field as well. Many European educational programs provide for the possibility of semester studies or short-term internships abroad. More and more scientific and communicative events take place in a foreign (mostly English) language. Language proficiency becomes a mandatory prerequisite for young researchers. Studying primary sources in the original language, opportunities to take part at international scientific forums, as well as publishing research results in foreign editions are the main advantages of mastering foreign languages.

In modern Europe, great attention is paid to the improvement of foreign language training. It is no coincidence that when meeting researchers and even students of European universities, we see that they fluently speak at least 2-3 foreign languages.

In order to improve the professional training of foreign language teachers and to promote the learning of foreign languages, the European Union and the Council of Europe have developed a wide range of educational programs. In the

European countries, the following special projects and educational programs operate: 'SOCRATES', 'ERASMUS', 'LINGUA' and others. 'ERASMUS' and 'LINGUA' programs are aimed at expanding the linguistic exchange of students between higher education institutions of 27 partner countries that are the members of the EU [8].

The purpose of this article is to analyze the current state and evolution of foreign language training in domestic higher education institutions, taking into account existing realities and foreign experience.

The main part. The important role of a foreign language has been recognized for a long time. In Soviet period, foreign languages were taught in all institutes and universities, including the technical ones. However, in practice it was about 2–4 academic hours per week during the first two years. Graduates were rarely able to demonstrate a high level of language proficiency after completing their studies. With the exception of philological specialties, foreign language training included reading and translating professional texts and mastering specialized terms. This led to the emergence of a specialist who had a certain vocabulary, could read and translate, but his communication skills were at a very low level.

It should be noted that the translation of specialized texts is an important component of training. It allows students to master the professional terms and deepen their vocabulary. However, the effectiveness of this component largely depends on the correct selection of texts. In the recent past, students were asked to translate a certain number of pages from technical journals regardless of their level of training. This approach was not effective. The teacher must carefully select texts according to the level of each group. The beginners should be offered adapted material and start with descriptive texts and topics.

In addition, the question arises when to start working with specialized texts. First-year students do not yet know their major and do not read professional literature even in their native language. Therefore, they will not be able to master the original special literature. In the first year, it is advisable to offer them everyday topics and texts of general scientific nature. In senior years, the student will already be able, applying his knowledge and skills, to read original special literature and receive useful information. With such an organization, the didactic principle of consciousness and accessibility in working with special literature will be respected.

Within the course of professional foreign language, the teacher should show more interest in the students' specialties, be aware of the main achievements in the relevant fields. He must constantly improve his qualification; maintain contact with the colleagues of special disciplines in order to determine relevant issues of future professions of students.

The specialized literature should be mastered after acquiring certain knowledge about the language basics. Therefore, the teacher must pay attention to all components of linguistic training.

It is clear that phonetics cannot be a priority in non-linguistic secondary education. The alphabet, the rules of reading and spelling are not studied within the program, but getting to know the norms of pronunciation and training them to a certain level should still be an integral part of the classes. This could be an introductory corrective phonetic course, the task of which includes mastering the skills of reading technique, pronunciation of individual sounds, words and sentences. At their own discretion, teachers allocate from 10 to 20 hours for such activities. As a result, the rules are systematized and pronunciation skills are improved, which ensures further better understanding of the language during reading and speaking.

It is advisable to correct pronunciation in the 1st year. The availability of such a course is important given the fact that students who studied German, French, or Spanish at their secondary schools do not often have the opportunity to study the same language in the universities. Being enrolled in groups studying English at the elementary level, they face difficulties without knowing at least the basics of phonetics.

Grammar material to one extent or another is present in the programs of all higher education institutions. The first two semesters are devoted to systematization and consolidation of existing school knowledge and skills. In the 3rd semester, grammar skills are expanded, reading and listening are practiced. In the 4th semester, students hardly receive new information on grammar; they work on general scientific texts and consolidate their knowledge. Later, the practical skills of using grammar knowledge are improved while reading original literature by specialty. In universities, the grammar phenomena intended for reproductive mastery practically do not exceed the ones learned at school. Attention is directed mainly to automating the use of these phenomena in the speech.

Some methodologists insist on giving terminology exclusively in a foreign language, while others allow the use of the native language. In our opinion, both of them are right. It all depends on the nature of the terminology. Sometimes the use of Ukrainian terminology can cause wrong associations. For example, the use of the term "past tense" for the English language can confuse students, since there are several past tenses in English, each of them having its own peculiarities of formation and use. It is appropriate to insist on the use of English terms: *Past Simple*, *Past Continuous*, *Past Perfect* and *Past Perfect Continuous*. The same concerns the Present and the Future.

It is very convenient to present grammar in the form of formulas together with an example. In particular, the Present Continuous grammar tense in English can be represented as follows: *am, is, are + ing*. *We are translating the text now*. The use of formulas helps to visualize, systematize and summarize the material.

At the same time, sometimes it is useful to compare grammar phenomena with the native language. Comparison can be made in the following directions: phenomena that are almost identical, similar and completely dissimilar. The Grammar phenomena that coincide are learned the fastest; the material that has nothing to compare with is more difficult. So, one of the most difficult topics for English learners is the use of articles. This is due to the lack

of an article in the Ukrainian language. In addition, a common mistake is to use the word order of the native language. The teacher can explain the order of words in an English sentence by comparing it with a similar sentence in Ukrainian. In this case, the use of the native language when explaining grammar is permissible and even useful.

As a rule, the study of lexical material by students is carried out on the basis of their school vocabulary. The latter constitutes an active stock of words for reproductive assimilation. In higher education, this vocabulary is enriched by the words related to students' everyday life and future specialty. The passive vocabulary during reading is significantly increased with the help of special terminology and general scientific terms.

European trends have been gradually spreading in the domestic academic community. A sign of this is the change of the "translation" strategy to the "communicative" one. The communicative approach to learning foreign languages is a methodical standard today. The implementation of the communicative approach means that the formation of foreign language speech skills and abilities occurs through and thanks to the acquisition of foreign language speech activity, while the process of learning a foreign language is built adequately to the real process of speech communication [9].

To characterize the communicative approach in general, we should say that it involves the organization of language learning as the communication process. In other words, the learning process is close to the communication and is aimed at practical use of the language.

Nowadays the curricula provide for the availability of competencies related to foreign language communication. Teaching students to understand specialized literature, as well as to communicate on the professional issues within a limited number of academic hours is a difficult task. It can be done only by combining traditional and innovative teaching methods, emphasizing communication.

This approach, accordingly, involves interactive learning. This is learning in the mode of dialogue, during which the participants of the pedagogical process interact for the purpose of mutual understanding and joint solution of educational tasks [5].

The motivation is important to ensure effective interactive learning. Students are no less important subjects of the educational process than the teacher is. If they are poorly motivated for learning the language and are not interested in it, then no effort of the teacher, even the best one, will not lead to significant success.

Among the main internal motives for learning a foreign language there are: successful career advancement; opportunity to study abroad; unlimited access to information; satisfaction of one's own ambitions and desire for self-development; absence of a language barrier during travelling etc. [3].

In the context of our research, it is important to analyze the motivation among students of non-linguistic majors regarding learning a foreign language. The survey conducted among the second year students of the Vinnytsia National Agrarian University (about 100 people were interviewed) made it possible to identify the main motives for studying a foreign language. Among the main motivating factors there were:

- a) opportunity to freely communicate with native speakers (33%)
- b) prospect for better employment in the Motherland (22%)
- c) prospect for employment abroad (16%).

Only 1% of respondents referred to the obligation to study this subject at the University as a motivating factor [7].

According to the results of another survey on the advantages of mastering a foreign language, such factors as successful career advancement and the opportunity to study abroad were the most important for students. Assessment and avoidance of trouble at the University (the main external motivators of the education system) played the least role [1].

Hereby, the general trends indicate that students have gradually realized the need to learn a foreign language. At the same time, this does not mean that their interest in the subject will be unchanged throughout the course. Motivation must be constantly maintained. That is why, the search for reserves to improve the quality and efficiency of foreign language learning, as well as the use of innovative methods and work techniques become very important in the teacher's work.

Great help in solving these problems is provided by interactive activities such as role-playing games. Their use in the classroom gives positive results, increases the interest of students, and allows them to concentrate their attention on mastering speech skills in a natural situation. Such exercises harmoniously fit into foreign language classes. Modulated situations make it possible to bring speech activity closer to real communication, which corresponds to the basic principle of the communicative method.

It is very important that such exercises engage the students in the independent work. The emphasis shifts from the active teacher's role to the independent activity of the students. The teacher gradually becomes more an observer than a leader.

In the process of foreign language learning, such functions of a role-playing game as educational, motivational-exciting, orienting, compensatory, educational, etc. are revealed [2].

It is worth noting that students show thorough English language knowledge not when they demonstrate their homework, but when they can quickly orientate themselves in the situation. This means that they listen carefully and understand the interlocutor, react to the situation, and can prove their point of view. Therefore, when using various forms of role-playing games, students can improve their communication skills, enjoy lessons, and this has a positive effect on their learning motivation [9].

High-quality language training of students is impossible without the use of modern educational technologies. Modern foreign language teaching technologies include professionally oriented learning, project method, game technologies, intensive and distance learning technologies, information and telecommunication technologies, working with educational and controlling computer programs in foreign languages, creating presentations, teaching a foreign language in e-environment (forums, blogs, e-mail), etc. [5].

At the same time, an important factor is the teacher's qualification and his ability to adapt the material for a specific group of students. A widespread trend is the complete rejection of the native language use during classes, as well as the need to involve native speakers in teaching. Apparently, native speakers have some advantages, providing an opportunity to experience a live language, to practice pronunciation, to learn vocabulary more quickly, etc.

An interesting experience of involving native speakers in the educational process was accumulated at the Odesa Regional Institute for Public Administration of the National Academy for Public Administration under the President of Ukraine. Due to the international cooperation development, students of German universities underwent 2-3 months' internship at the institution from 2008 to 2019. The interns taught foreign language at the Public Administration Faculty conducted additional language classes for staff, and carried out cultural and educational events [4].

In order to participate in this internship program, there was no mandatory requirement to have a certain methodical training. The interns, mainly master or PhD students, whose future specialty in most cases was not related to pedagogy or philology, received general instructions and explanations from the teacher of the group and had to develop a lesson plan and its content themselves. As they usually did not speak Russian or Ukrainian, their classes were effective only in groups with a sufficiently high level of language training. At the same time, it was difficult for beginning students to work in classes with native speakers, who had no thorough methodical knowledge. They did not always understand the explanation and often asked to bring "their" (Ukrainian) teacher back. This example demonstrates that a non-native teacher sometimes has an advantage over a native speaker.

Despite all the unconditional importance for the teacher of the best command of the language, such importance is not dominant over his other professional qualities. An equally, if not more, important quality is methodical training, to which pedagogical and psychological training should be added. Together they make the teacher capable of solving problems arising in the educational process (including those related to students' native language and culture) and organize such a process optimally according to specific conditions [6, p. 11].

Another aspect that should be paid attention to is the teacher's ability not to implement the program formally. It is necessary to understand the level of students and the presence among them of those, who have not studied a foreign language before. Such cases are not unique and it is very important to adapt the program to the language proficiency level of the group, to offer students those types of activities that they are able to carry out effectively.

Human qualities in addition to professional qualifications are also very important for a teacher. If an educator treats his students with respect, sympathy, interest, kindness, pedagogical tact and justice, they usually show high motivation. Consequently, the results of the educational process will be incomparably higher than under conditions when the teacher is indifferent to those, whom he teaches, and their educational achievements.

In conclusion, we note that in non-language universities, along with reading special texts and mastering the vocabulary of the subject, listening and speaking skills must be practiced. It is possible to develop such skills if interactive learning methods are regularly used in classes, taking into account the students' level of training and the specialty particularities.

Formation of motivation is one of the main tasks within the educational process, in which the student should become an active participant, and not a passive object.

High-quality foreign language training of technical specialties students is possible with the use of new teaching methods: interactive teaching, organizational and activity games, trainings, etc. The introduction of innovative approaches to teaching English with the use of multimedia aids enables students to increase their motivation to learn foreign languages; to get access to new, alternative sources of information; to develop independent mental activity; to improve creative self-realization; to form communication skills and intercultural and professional competence.

Therefore, the specified technologies help to qualitatively diversify classes, make them informative and didactically diverse, and significantly increase their effectiveness, provided that the content of the "Foreign language" discipline is professionally oriented in technical higher education institutions.

The methods of teaching foreign languages are constantly being updated; therefore, the need for their study is growing. Since one of the most effective methods is communicative, we see prospects for further researches in this study.

In addition, such steps will increase the effectiveness of foreign language training:

- mandatory division of the academic group into two subgroups according to the level of language proficiency;
- ensuring continuous study of a foreign language throughout the entire period of study.

The implementation of these steps is not too difficult; however, together with the use of modern teaching methods, it should contribute to increasing the effectiveness of foreign language training for higher education students.

Bibliography:

1. Форостюк І. Підвищення мотивації молоді до вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/140374/137454>.
2. Кравчина Т. Методичні аспекти використання рольових ігор на уроках іноземної мови. URL: http://elar.khmn.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6084/3/Nvuuped_2016_2_30.pdf.
3. Мотивація для вивчення англійської. Osvita.ua. URL: <http://osvita.ua/languages/article/37256>.
4. Навчально-науковий інститут державної служби та публічного управління (ОПІДУ НАДУ при Президентіві України). Національний університет «Одеська Політехніка». URL: <http://www.oridu.odessa.ua/index.pl?rozd=13/NM>
5. Шаргун Т., Бушко Г., Мосіна Ю. Сучасні аспекти викладання англійської мови в технічних закладах вищої освіти. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/40.pdf.
6. Тарнопольський О., Кабанова Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
7. Тимошук Н. Підвищення мотивації до вивчення іноземної мови студентами немовних (аграрних) закладів вищої освіти. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4247/3744>.
8. Rohulska O., Mahdiuk O., Tarasova O. European experience of the foreign languages teachers' training URL: http://elar.khmn.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7523/3/ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society-37-59.pdf.
9. Зима. О. Рольові ігри з англійської мови як засіб активізації пізнавальної діяльності. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/49325.

References:

1. Forostiuk I. (2018). Pidvyshchennia motyvatsii molodi do vyvchennia inozemnykh mov u zakladakh vyshchoi osvity [Improving motivation of young people to study foreign languages at higher education institutions]. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/140374/137454> [in Ukrainian]
2. Kravchyna T. (2016). Metodichni aspekty vykorystannia rolovykh ihor na urokakh inozemnoi movy [Methodological aspects of the use of role-playing games at foreign language lessons]. URL: http://elar.khmn.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6084/3/Nvuuped_2016_2_30.pdf [in Ukrainian]
3. Motyvatsiia dlia vyvchennia anhliiskoi. (2013). [Motivation for learning English]. Osvita.ua. URL: <http://osvita.ua/languages/article/37256/> [in Ukrainian]
4. Navchalno-naukovyj instytut publichnoi sluzhby ta upravlinnia. (ORIDU NADU pry Prezydentovi Ukrainy). [Educational and Scientific Institute of Civil Service and Public Administration (ORIDU NADU under the President of Ukraine)] Natsionalnyi Universytet "Odeska Politekhnikha (2014). URL: <http://www.oridu.odessa.ua/index.pl?rozd=13/NM> [in Ukrainian]
5. Sharhun T., Bushko H., Mosina Yu. (2020). Suchasni aspekty vykladannia anhliiskoi movy v tekhnichnykh zakladakh vyshchoi osvity [Modern aspects of English teaching in technical institutions]. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/70/part_4/40.pdf [in Ukrainian]
6. Tarnopolskyi O., Kabanova R. (2019). Metodyka vykladannia inozhemnykh mov ta ikh aspektiv u vyshchii shkoli [Methods of teaching foreign languages and their aspects in higher education]. Dnipro: Alfred Nobel University, 256 p. [in Ukrainian]
7. Tymoshchuk N. (2019). Pidvyshchennia motyvatsii do vyvchennia inozemnoi movy studentamy nemovnykh (ahramnykh) zakladiv vyshchoi osvity [Improving of nonlinguistic (agrarian) universities students' motivation to master the foreign language]. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4247/3744> [in Ukrainian]
8. Rogulska O., Magdiuk O., Tarasova O. (2019). European experience of the foreign languages teachers' training. URL: http://elar.khmn.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/7523/3/ssoar-2019-Problem_space_of_modern_society-37-59.pdf
9. Zyma O. (2016). Rolovi ihry z anhliiskoi movy yak zasib aktyvizatsii piznavalnoi diialnosti. [English role-playing games as a means for activating cognitive activity]. URL: https://urok.osvita.ua/materials/edu_technology/49325/ [in Ukrainian]

Маєв А. П., Насакіна С. В. Інішомовна підготовка в закладах вищої освіти: еволюція, європейські тенденції та сучасні виклики в Україні

Статтю присвячено аналізу сучасних викликів у сфері інішомовної підготовки в закладах вищої освіти України. З огляду на незворотний європейський курс держави, реформування освітньої сфери, поступову інтеграцію до світового академічного простору володіння іноземними мовами набуває дедалі важливого значення. Це вимагає підвищення ефективності викладання, осучаснення робочих програм, використання кращих зарубіжних практик.

Зокрема, йдеться про зміну стратегії викладання іноземних мов у вишах, перехід від «перекладацької» до «комунікативної» стратегії, що є ознакою європейських тенденцій. Ключовою перевагою комунікативного підходу визначено максимальне наближення навчального процесу до спілкування та практичного користування мовою. Такий підхід передбачає інтерактивне навчання, взаємодію учасників педагогічного процесу, в якому здобувачу вищої освіти відведена важлива роль.

Дослідження розглядає особливості викладання граматичного матеріалу, опанування професійної лексики, запровадження сучасних освітніх технологій, мотивування студентів, використання рідної мови під час занять. Наголошено, що робота зі спеціалізованою літературою має здійснюватися на старших курсах, після оволодіння азами мови. При цьому ефективність цього виду діяльності залежить від підбору текстового матеріалу та його адаптації до рівня підготовки групи.

Розглянуто досвід залучення носіїв мови до навчального процесу. У цьому контексті підкреслено, що методична підготовка викладача є не менш важливим фактором успішного навчання, ніж безпосередньо рівень володіння мовою.

На підставі проведеного дослідження зроблено висновок щодо необхідності подальшого осучаснення викладацьких практик, результатом чого має стати саме володіння мовою, а не лише вміння перекладати спеціалізовану літературу. Запропоновано низку заходів щодо сприяння ефективності інішомовної підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: іноземна мова, заклади вищої освіти, європейська інтеграція, інтернаціоналізація освіти, європейський академічний простір, комунікативний підхід, носії мови, інтерактивне навчання.

УДК 821:378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.06>

Мартинець А. М., Чередник Т. П.

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК АСПЕКТ ЄВРООСВІТИ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

Стаття присвячена проблемі середньої освіти загалом та новітнім підходам (гейміфікації) у викладанні зарубіжної літератури зокрема. У підготовленому матеріалі проаналізовано міркування європейських, американських та вітчизняних науковців щодо гейміфікації, зроблено низку припущень та представлено результати експериментального спостереження щодо використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури в українській школі. Достеменно відомо, що гейміфікація стала одним з ефективних засобів організації та реалізації освітнього процесу в багатьох європейських освітніх просторах. Обставини, зумовлені ковідною ситуацією та війною, змусили освітян шукати і, відповідно, запозичати найактуальніший європейський досвід, який дав би змогу утримувати увагу учнів у дистанційному форматі навчання та допомагав їм здобувати нові знання. Метою статті стало донесення до широкого кола зацікавлених осіб інформації щодо можливостей використання прийомів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури як в онлайн-, так і в офлайн-форматі.

Як окремі прийоми у статті описані елементи гейміфікації, серед яких “кольоровий квест”, “мозковий штурм”, “віртуальний квест” тощо, вказані їхня ефективність та можливості реалізації. Окрім того, звернено увагу на важливість мотивації, яка є основою гейміфікації і допомагає вчителю подати, закріпити та перевірити матеріал, а учневі – із цікавістю його засвоїти.

Сформульовано висновок: використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури дає змогу не тільки підвищувати зацікавленість учнів предметом вивчення, але і сформувати стійку мотивацію у пізнанні матеріалу та соціальній взаємодії з однолітками. Гейміфікація сприяє активізації пізнавальної діяльності, чого не завжди вистачає під час використання традиційних форм роботи на уроках як в онлайн-, так і в офлайн-навчанні.

Ключові слова: європейський освітній простір, гейміфікація, ігрові підходи, навчання, урок зарубіжної літератури, квест, мотивація, знання.

Спіраючись на досягнення європейських країн, освітяни України не тільки намагаються запозичити кращий досвід для роботи, але й, отримавши певну інформацію, інтегруватися в європейський освітній простір. Зокрема, таким досвідом стала інформація, якою кілька років тому поділився Марчін Скрабко у рамках роботи Літньої школи для працівників видавничого сектора [10], розповівши, як у Польщі та Фінляндії за допомогою гри прищеплюють дітям любов до книги і читання.

Сучасна освіта в Україні уже кілька років перебуває у край важкому становищі, зумовленому абсолютно об'єктивними факторами, зокрема ковідною пандемією та війною.

У такій ситуації вчителям непросто утримувати увагу учнів, які почасти стали розгубленими, почасти наляканими, а почасти просто байдужими від обставин, в яких опинилися. Дистанційна форма навчання чітко виокремила дві групи учасників навчального процесу, які існували завжди, але в офлайн-форматі вони вміли “розчинитися” в колі однокласників. Це невеличка група школярів, які хочуть і можуть навчатися і для яких навчання/самозростання має сенс, та доволі велика група учнів, для яких навчання – це просто згаяний час, що не має жодного значення. До учнів другої групи примикають ті діти, які просто не можуть навчатися з огляду на індивідуальні фізіологічні особливості і для яких, скоріш за все, знання було б зручніше здобувати в особливих закладах зі спеціально підготовленими для цього фахівцями.

У такій ситуації постала гостра необхідність пошуку можливостей впливати на школярів обох груп, даючи їм змогу здобувати максимум/мінімум необхідних для подальшого навчання знань та навичок. Для донесення інформації до слухача й отримання зворотного зв'язку в непростому онлайн-форматі вчитель звертається до усіх можливих інноваційних форм навчання. Якими б привабливими й затребуваними не видавалися нині інноваційні цифрові технології, бо саме на них вибудовано навчання в онлайн-форматі, пальму першості в налагодженні стосунків, донесенні інформації, закріпленні знань та контрольній перевірці засвоєного матеріалу продовжують утримувати ігрові методики. І це має пояснення, адже, попри усьо серйозність поставлених завдань щодо здобуття знань, навчатися легше через гру, яка стирає грані, як вікові, так і соціальні.

Завданням вчителя на сучасному етапі розвитку освіти є не тільки власне передача навчального контенту, але і форма його подачі, з величезним переліком супутніх моментів (стимуляція мотивації, збереження уваги, розвиток мислительної та творчої діяльності, зворотний зв'язок тощо).

Підтвердженням цього є поява у професійному освітянському контенті поняття “гейміфікація”. Принагідно зауважимо, що основні напрями європейської освіти, до якої, вважаємо, належить і українська, визначені давно. І, як зазначає Д. Дзвінчук, “головними вимогами освіти сьогодення є безперервність, екологічність, доступність, гнучкість та інформатизація” [4, с. 4]. Більшість усього цього забезпечує саме гейміфікація освітнього процесу.

Що ж ховається за поняттям “гейміфікація”? Воно виникло не сьогодні. Найчастіше під гейміфікацією розуміють один із сучасних напрямів засвоєння інформації та навчання [6].

Не будемо зосереджувати увагу на історії питання, лишень назвемо найцікавіші, на нашу думку, імена, які пов'язують з утвердженням гейміфікації в різних сферах наук, а також ті, що врешті-решт приводять її до освіти.

Мачей Ласковські зосередив увагу на проблемах активізації діяльності користувачів програмним забезпеченням, проаналізував явище гейміфікації, виділивши її слабкі та сильні сторони [13]. Кевін Верг наголосив, що гейміфікація можлива в абсолютно різних сферах діяльності людини, зокрема в бізнесі [11]. Лі Шелдтон, застосовуючи гейміфікацію в освітній сфері [5], вказав на змогу зацікавити з її допомогою учнів навчальною діяльністю. Перспективними, на нашу думку, є і дослідження Дональда Кларка щодо впливу ігор на мотивацію в навчальній діяльності учнів [7]. Цінними для сьогодення вважаємо спостереження Майкла Бербера за гейміфікацією як аспектом змін в освіті, які ведуть до зміцнення демократичних цінностей [1].

Аналіз робіт, у яких йдеться про проблему гейміфікації, уможливило висновок про те, що основною ідеєю нового явища в освітній сфері стала проста істина: важке робити легким, навчатися експресивно, майже без зусиль. Важливою ознакою гейміфікації, яка відрізняє її від багатьох інших ігрових методик, на думку О. Дядікової, є те, що вона орієнтована не на сам процес гри, а на досягнення результату під час гри, із системним посилом на мотивацію [4].

Досліджуючи теоретичне підґрунтя цього питання, доходимо висновку, що нове поняття не таке вже й нове і в освітньому шкільному процесі відоме в різноманітних конфігураціях. Так, звичні у використанні вчителем на уроках рейтинги, мотиватори, квести, рефлексії – усе це є нічим іншим, як елементами гейміфікації, що спрямовані на розвиток особистості школяра, до якої вікової групи він би не належав. Саме такі елементи на уроці допомагають підтримувати інтерес та підвищувати мотивацію під час навчальної діяльності.

Мета статті – проаналізувати можливості використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури як в онлайн-, так і в офлайн- форматах та їх результативність у здобутті, закріпленні та перевірці знань.

Основними методами дослідження послужили аналіз та синтез, що стали основою опрацювання оприлюдненого раніше матеріалу за темою, експериментальне спостереження, яке дозволило у співпраці з вчителями-практиками з творчої групи, створеної при кафедрі світової літератури і порівняльного літературознавства ПНУ ім. Василя Стефаника, апробувати окремі елементи роботи з учнями як в онлайн-, так і у офлайн-форматах.

З прийомами гейміфікації людина стикається доволі часто, як у моменти навчальної/наукової (чи будь-якої іншої діяльності), так і під час відпочинку та рефлексії, навіть не зауважуючи, що входить у гейміфікаційний простір.

В освіті без їх використання утримати увагу сучасного учня просто неможливо, зовсім не випадково модератори проєкту “Нова українська школа” наполягають на обов’язковому використанні ігрових практик у освітньому процесі.

Введення в роботу окремих прийомів гейміфікації дозволяє вчителю попри обов’язковість формування компетенцій, передбачуваних навчальними програмами з окремих дисциплін, зосереджувати увагу на становленні вкрай важливих моментів, серед яких емоційний фон, гнучкість у міркуваннях, які допомагають досягати результату, реалізуватися як у індивідуальному, так і у командному форматі роботи, не втратити мотивації у здобутті знань. Усе це в комплексі покликане формувати та розвивати креативне та критичне мислення, без яких подальший розвиток сучасного учня просто неможливий.

Вчитель не тільки подає навчальний матеріал, який є частиною процесу гейміфікації, він через гру заохочує учнів до прийняття рішень, пошуку шляхів вирішення проблеми, мотивує до активної діяльності, вчить не боятися труднощів, навчатися через власні чи чужі помилки, що видається надважливим на сучасному етапі розвитку освіти.

У матеріалі “Як поєднуються ігри та сучасна освіта” знаходимо перелік доволі цікавих, на нашу думку, моментів, які нам вдалося апробувати у практичній діяльності. Усі вони характеризують онлайн-форму роботи. Серед них право на помилку, миттєвий зворотній зв’язок, відчуття (фіксація) прогресу, захоплива історія [12].

Спробуємо детальніше розглянути можливості використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури та результати, яких можна досягти завдяки ним.

Якщо взяти до уваги, що гейміфікація допомагає перетворити онлайн-зустрічі уроків із суто інформативних на цікаві і мотивуючі, то абсолютно реально, що результати таких уроків будуть набагато кращими за звичайні.

Так, на етапі актуалізації знань, щоб акумулювати раніше здобуті відомості і змотивувати учнів на вивчення нового навчального матеріалу, вчитель може використати прийом “Відкритий мікрофон”, але при цьому інформація, якою будуть ділитися учні, має відповідати певним параметрам: вона має бути короткою, чітко структурованою і такою, що ще не звучала. Таким чином, дуже швидко (за 2–3 хвилини) школярі обмінюються раніше засвоєним матеріалом, навіть не зауважуючи усю серйозність того, що проговорюють. Окрім інформативності, така форма роботи допомагає учням усіх вікових категорій зосереджувати увагу, вчить слухати і чути, аналізувати вивчений матеріал. А візуальне доповнення (уявний мікрофон), вводячи школяра в імітаційну гру, тільки підсилює мотивацію участі в роботі. Така форма роботи може легко

використовуватися вчителем як в онлайн-, так і в офлайн-навчанні. На підтвердження нашої думки наведемо приклад етапу актуалізації знань уроку зарубіжної літератури, присвяченого вивченню творчості Вальтера Скотта (7 клас). Ланцюжок тез, які проговорюють учні, складається в цілком цільну інформацію про письменника: *“Тривалий час твори письменника виходили анонімно або під вигаданими іменами. Народився у 1771 році в Единбурзі. Багато творів присвятив шотландській темі. Перший історичний роман вийшов друком у 1814 році. Працюючи над романом “Айвенго”, В. Скотт спирався на документальні джерела. Ім'я головного героя автор запозичив із давнього вірша”*.

Для створення відповідного настрою вчитель може використати гру “Кольоровий квест” як в офлайн-, так і в онлайн-навчанні, тільки корегуючи завдання для різних форм навчання. “Кольоровий квест” можна використовувати на різних етапах уроку залежно від того, яку мету ставить перед собою вчитель. Так, вивчаючи у 5 класі казку Г. Х. Андерсена “Снігова королева”, на етапі актуалізації знань можна запропонувати учням знайти в себе вдома предмет, який би в кольоровому наповненні асоціювався з кольором, який у сприйнятті читача представляє конкретного героя твору, окремі деталі, відчуття і т.д. Перед екраном комп'ютера учні можуть пояснити зроблений вибір. Виконуючи таке ігрове завдання, вони відриваються від екрану комп'ютера, рухаються, згадують, розмовляють, декларуючи згодом власне сприйняття та розуміння тексту.

На етапі поглибленої роботи з текстом схожі завдання можна використовувати, працюючи з кожним окремо взятим фрагментом твору. Аналогічні завдання можна виконувати і на етапі закріплення знань. Що дає учню використання такого ігрового елементу на уроці? Передусім учень має право помилитися. Його помилка не розглядається як “крамола”, навпаки, хибне рішення легко можна виправити. Завдання і його подання відбувається в системі моментального зворотного зв'язку, адже вчитель реагує на кожен варіант, пропонує школярам. Кожна версія, висунута школярами у відповідях, може перерости в захоплену історію, тобто перетворитися завдяки сторітелінгу на варіант завершення окремої сюжетної лінії, додаткового опису тощо. З учня учасник навчального процесу перетворюється на автора чи співавтора художнього тексту. Таким чином розвивається творчий потенціал школяра, формуються його логічне та критичне мислення.

На окрему увагу заслуговують віртуальні квести, які стали невід'ємною частиною ефективного онлайн-уроку із зарубіжної літератури. Для введення в урок віртуальних вебквестів вчитель-словесник може скористатися Бібліотекою вебквестів (3377 одиниць для різних тем різних навчальних предметів) [2] або ж використати відеоінструкцію до розроблених шаблонів, створити власний вебквест для конкретного уроку за конкретною темою. Такі віртуальні головоломки можна використати на етапі подачі нового матеріалу, закріплення отриманих знань та перевірки рівня знань учнів на уроці тематичної атестації (як окреме завдання). Учні, виконуючи завдання в ігровій формі, легко опановують інформацію, усвідомлюють/аналізують власні навчальні здобутки. Гейміфікація, що в такій формі стає частиною уроку, створює особливий мікроклімат довіри, оскільки школярі не бояться помилитися, адже завжди можуть розпочати роботу із самого початку, виправивши помилкове рішення. Миттєвий зв'язок слугує основою прогресу, який відчуває кожен учень, долаючи наступний, складніший рівень квесту. Завдання такого характеру учень може виконувати самостійно або в парі чи команді. Усе залежить від мети, яку поставив перед собою вчитель під час укладання шаблону завдань для учнів.

Якщо вебквест виконується в роботі над новою темою, учні, шукаючи правильну відповідь, можуть користуватися усім підручним матеріалом (підручники, інтернет-джерела, інтелект-карти тощо). Важливим стає не процес, а результат пошуку, до якого приходять або один учень, або команда.

Для командної роботи, як зауважує Л. Сергєєва, важливими є ігрова мотивація (прості і зрозумілі правила, доступність до прогресу кожної команди, що бере участь у грі), відсутність переможців (гра стає приємною формою здобуття знань, у якій невимушено навчаються усі), візуалізація поставленої мети (видимість командної роботи) [6].

Елементи гейміфікації на уроках зарубіжної літератури можуть сформувати мотивацію в навчанні для усіх типів школярів (візуалів, аудіалів, дигіталів, кінестетиків). Для створення командних ігор для учнів зручною є платформа Classtime, якою може скористатися як вчитель, так і учень, адже, скориставшись вебквестом як формою виконання завдання під час навчання в середній школі, школяр може сам створити вебквест на задану тему в старшій школі.

Висновок. Використання елементів гейміфікації на уроках зарубіжної літератури дасть змогу не тільки підвищити зацікавленість учнів у навчальному предметі, але і сформувати стійку мотивацію на отримання результату роботи та соціальну взаємодію з однолітками. Саме гейміфікація сприятиме активізації пізнавальної діяльності, чого завжди не вистачає в ситуації реалізації традиційних форм роботи на уроках.

Використана література:

1. Барбер М. Обучающая игра: аргументы в пользу революции в образовании. Москва, 2007. 349 с.
2. Вебквести. URL: <https://vseosvita.ua/webquest> (дата звернення : 14.05.2022 -)
3. Дзвінчук Д., Озьмінська І. Освітні тренди ХХІ століття. Київ : ТОВ “Науково-інформаційне агентство “Наука-технології-інформація”, 2020. Вип. 3. С. 7–19.
4. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення : 10.02.2022).
5. Ница А. Геймификация в образовании. URL: <http://test.ru/2012/12/21/gamification-education/> (дата звернення : 10.02.2022).

6. Сергеева Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf (дата звернення : 25.08.2022).
7. Стамблер М. Игровые технологии в гражданских приложениях и образовании. URL: <http://te-st.ru/2012/11/12/gamificationedu-ngo/> (дата звернення : 26.08.2022).
8. Ткаченко О. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 11. С. 303–309.
9. Хроменко І. Застосування ігрових педагогічних технологій на уроках літератури URL: <https://vseosvita.ua/library/zastosuvanna-igrovih-pedagogicnih-tehnologij-na-urokah-literaturi-46834.html> (дата звернення : 02.09.2022).
10. Читати граючи : як у Польщі та Скандинавії привчають любити книги за допомогою гри на смартфоні. URL: <https://blog.yakaboo.ua/chytaty-grajuchy/> (дата звернення : 02.09.2022).
11. Що таке гейміфікація і як вона допомагає розвинути співробітників. URL: <http://www.potencial.org.ua/view/news/shcho-take-geymifikatsiya-i-yak-vonadopomagaie-rozvorushiti-spivrobitnikiv.htm> (дата звернення : 05.02.2022).
12. Як ігри змінюють освіту. URL: <https://ain.ua/ru/2017/10/02/yak-igri-zminiuyut-osvitu/> (дата звернення : 08.08.2022).
13. Laskowski, Maciej. Student projects as an addendum to university study path. *Актуальні проблеми економіки*. 2011. № 10. С. 447–451.

References:

1. Barber M. (2007). Obuchayuschaya igra: argumenty v polzu revolyutsii v obrazovanii. [Educational game: the case for a revolution in education. Moscow] Moskva, 349 s [in Russian].
2. Vebkvesty. [Web quests]. URL: <https://vseosvita.ua/webquest> (data zvernennia: 14.05.2022).
3. Dzvinchuk D., Ozminska I. (2020). Osvitni trendy XXI stolittia. [Educational trends of the XXI century] Kyiv : TOV “Nauko-vo-informatsiine ahentstvo “Nauka-tehnolohii-informatsiia”, 2020. Vyp. 21 3. S. 7–19.
4. Diadikova O. Hra yak instrument: shcho take heimifikatsiia? [Game as a tool: what is gamification?] URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-yak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (data zvernennia: 10.02.2022).
5. Nitsa A. Geymifikatsiya v obrazovanii. [Gamification in education] URL: <http://test.ru/2012/12/21/gamification-education/> (data zvernennia: 10.02.2022).
6. Serhieieva L. Heimifikatsiia: ihrovi mekhaniky u motyvatsii personal. [Gamification: game mechanics in personnel motivation] URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf (data zvernennia: 25.08.2022).
7. Stambler M. Igrovyye tehnologii v grazhdanskikh prilozheniyah i obrazovanii [Game technologies in civil applications and education]. URL: <http://te-st.ru/2012/11/12/gamificationedu-ngo/> (data zvernennia: 26.08.2022).
8. Tkachenko O. (2015). Heimifikatsiia osvity: formalnyi i neformalnyy prostir. [Gamification of education: formal and informal space]. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2015. Vyp. 11. S. 303–309.
9. Khromenko I. Zastosuvannia ihrovykh pedahohichnykh tekhnolohii na urokakh literatury. [Application of game pedagogical technologies in literature lessons]. URL: <https://vseosvita.ua/library/zastosuvanna-igrovih-pedagogicnih-tehnologij-na-urokah-literaturi-46834.html> (data zvernennia: 02.09.2022).
10. Chytaty hraiuchys : yak u Polshchi ta Skandynavii pryvchaiut liubyty knyhy za dopomohoiu hry na smartfoni. [Read while playing: how in Poland and Scandinavia they teach to love books with the help of a game on a smartphone] URL: <https://blog.yakaboo.ua/chytaty-grajuchy/> (data zvernennia: 02.09.2022).
11. Shcho take heimifikatsiia i yak vona dopomahaie rozvorushyty spivrobitnykiv. [What is gamification and how does it help motivate employees]. URL: <http://www.potencial.org.ua/view/news/shcho-take-geymifikatsiya-i-yak-vonadopomagaie-rozvorushiti-spivrobitnikiv.htm> (data zvernennia: 05.02.2022).
12. Yak ihry zminiuyut osvitu. [How games change education]. URL: <https://ain.ua/ru/2017/10/02/yak-igri-zminiuyut-osvitu/> (data zvernennia: 08.08.2022).
13. Laskowski, Maciej. (2011). Student projects as an addendum to university study path. *Aktualni problemy ekonomiky*. № 10. S. 447–451.

Martynets A., Cherednyk T. Gamification as an aspect of European education and its application in lessons foreign literature

The article is devoted to the problem of secondary education in general and the latest approaches (gamification) to teaching foreign literature in particular. The prepared material analyses the reasoning of European, American, and domestic scientists regarding gamification, makes a number of assumptions, and presents the results of experimental observation regarding the use of gamification elements in foreign literature lessons in a Ukrainian school. It is known for certain that gamification has become one of the most effective means of organizing and implementing the educational process in many European educational spaces. The circumstances caused by the current situation and the war forced educators to look for and, accordingly, borrow the most relevant European experience, which would allow them to keep the attention of students in the distance learning format and help them acquire new knowledge. The purpose of the article was to convey to a wide range of interested parties information about the possibilities of using gamification techniques in foreign literature lessons in both online and offline formats.

The article describes the elements of gamification as separate techniques, including “colour quest”, “brainstorming”, “virtual quest”, etc., and their effectiveness and implementation possibilities are indicated. In addition, the material draws attention to the importance of motivation, which is the basis of gamification and helps the teacher to submit, consolidate, and check the material, and the student to learn it with interest.

The article's conclusions are as follows: the use of gamification elements in foreign literature lessons allows not only to increase students' interest in the subject of study but also to form sustainable motivation in learning the material and social interaction between peers. Gamification encourages the activation of cognitive function, which is not always enough when using traditional forms of work in lessons, both in online and offline education.

Key words: European educational space, gamification, game approaches, learning, foreign literature lesson, quest, motivation, knowledge.

УДК 373.022(497.2):373.015.31:78

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.07>

Медвідь Т. О.

БОЛГАРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглянуто суть системи свідомого нотного співу “Столбіца” (“Сходинки”) болгарського педагога Б. Тричкова та названо його послідовників: Б. Бочева, П. Бояджиєва, В. Мирчева, К. Стойкова. Розкрито роль дидактичного методу “Столбіца” в розвитку музичних здібностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті євроінтеграційних процесів в Україні. Пояснено значення терміна “столбіца” в перекладі з болгарської мови і виявлено, чому так називає свою систему Б. Тричков. Наведено, що містять наочні посібники під назвою “Столбіца” і що таке вправи-креслення та вправи-схеми.

Висвітлено завдання і форми роботи, які запропонував Б. Тричков у своїй музично-педагогічній системі відповідно до вікових категорій школярів, зокрема учнів 1–4 класів. Зазначено, яким є найдоцільніший віковий період для “свідомого нотного співу”. Запропоновано музично-дидактичні ігри, які можна застосовувати в цей період для стимулювання активності учнів під час вивчення нот. Проаналізовано два основні етапи читання нотного тексту за системою Б. Тричкова (поступеневий та стрибкоподібний) і зазначено порядок вивчення ступенів у процесі засвоєння гами за методом “Столбіца”.

Охарактеризовано п'ять стадій поступеневого інтонування звуків гами та розкрито роль двоголосого співу в музично-педагогічній системі “Столбіца”. Пояснено причину критики Б. Тричковим західноєвропейських методів “Тонворт” і “Тоніка До”, а також розкрито значення “болгарської драбинки” і дидактичного методу “Столбіца” в контексті євроінтеграції освіти України на сучасному етапі.

Дослідницькому пошуку сприяли контент-аналіз вітчизняної та зарубіжної методичної літератури, наукових джерел та періодичних видань, а також методи систематизації й теоретичного узагальнення матеріалу.

Ключові слова: євроінтеграційні процеси, метод “Столбіца”, болгарська драбинка, сходинки, музичні здібності.

У час політичних та соціальних змін, що відбуваються в українському суспільстві на початку ХХІ століття, зусилля українських педагогів-музикантів спрямовані на перезавантаження традиційної системи викладання музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах. “Нове осмислення соціальної мети шкільної музичної освіти в Україні вимагатиме розробки нових педагогічних концепцій на основі творчого використання здобутків національної і світової педагогіки, створення альтернативних програм, з яких учитель матиме змогу обрати ту, що найбільше відповідає його професійним уявленням і можливостям”, – зазначає О. Ростовський [7, с. 13]. На сьогоднішньому етапі реформи МОН України спрямовані насамперед на євроінтеграцію освіти. Внаслідок інноваційних нововведень в український освітній простір мають поступово впроваджуватися кращі стандарти педагогічної традиції європейських країн. Зокрема, всі зусилля мають бути спрямовані на обмін досвідом і запровадження кращих європейських практик та розбудову системи якості навчання відповідно до європейських стандартів. У наукових статтях і дослідженнях питання євроінтеграційних процесів в освіті України розглядають Л. Гриневич [2], Г. Ковтун, О. Мартиненко, У. Парпан, І. Хомишин та ін. “Конструктивно-критичне вивчення педагогічної теорії з проблеми розвитку освіти в Україні в контексті євроінтеграційних процесів, нагромадженої вітчизняною наукою, є важливим джерелом для визначення тенденцій розвитку національної освіти і науки” [2, с. 5]. Треба зазначити, що в умовах впровадження Концепції Нової української школи та євроінтеграції України важливим є розвиток різноманітних здібностей учнів. Тому питання розвитку музичних здібностей школярів, зокрема на уроках музичного мистецтва, розглядають О. Гумінська, О. Лобова, Е. Печерська, О. Ростовський [7] та ін. Різноманітні завдання та вправи для музичного розвитку школярів пропонують Н. Антоник [1], Г. Букрєєва, Р. Дверій, М. Демків та ін. Однак для висвітлення основних площин наукового пошуку щодо проблем розвитку музичних здібностей учнів у контексті євроінтеграційних процесів освіти в Україні було вибрано музично-педагогічну систему болгарського педагога Бориса Тричкова. Деякі аспекти дитячого хорового виховання в Болгарії розглядає А. Соколова [8]. Музично-педагогічну спадщину Б. Тричкова та застосування методу “Столбіца” у школах Болгарії аналізує І. Ніколова [4]. Тому актуальність цих розвідок на сучасному етапі зумовили вибір теми статті. Дослідницькому пошуку сприяли контент-аналіз вітчизняної та болгарської методичної літератури, наукових джерел, періодичних видань, а також методи систематизації й теоретичного узагальнення матеріалу.

Мета статті – розкрити значення педагогічної системи “Столбіца” в музичному розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів у контексті євроінтеграційних процесів освіти України.

Музично-педагогічна система “Столбіца” (“Столбицата”) болгарського педагога Б. Тричкова (1884–1944) свого часу привернула увагу учителів різних країн світу і є надзвичайно популярною донині. Цьому першочергово сприяли музично-педагогічні курси під керівництвом Б. Тричкова та його послідовників Б. Бочева, П. Бояджиєва, В. Мирчева, К. Стойкова та ін. [3, с. 27].

Термін “стълбицата” в перекладі з болгарської означає “сходинки; драбинка” і має три значення:

- гама, яка зображена трьома способами (рис. 1);
- наочний посібник;
- метод.

СХОДИНКИ	ЗВУКОРЯД	ЩАБЛІ

Рис. 1. Гама – столбіца

На схематичних зображеннях гами учитель за допомогою указки може пропонувати учням вокальні вправи для інтонування в поступеному та стрибкоподібному русі.

Наочні посібники “Столбіца”, які були розроблені в Болгарії для кожного класу, містять одноголосі та двоголосі вправи для сольфеджування в різних тональностях, а також вправи-креслення, вправи-схеми [6, с. 77].

I до¹ ре мі мі мі фа со – оль
II до¹ ре до до до ре мі – і

Потрібно зазначити, що **метод “Столбіца”** Б. Тричков так називає тому, що кожен вид роботи є наступним етапом, новою сходинкою в досягненні мети. “На його думку, в кожній людини необхідно розвинути закладені в ній природою прагнення та любов до співу, навички вільного володіння пісенним текстом шляхом навчання співу з нот, що сприятиме формуванню якомога вищого рівня національної хорової культури” [8, с. 369].

Б. Тричков вважав, що найважливішим завданням для педагога є встановлення координації між голосом та слухом. Для досягнення мети він пропонує репродуктивний спів із голосу вчителя. Педагог вказував, що потрібно створити в учнів “тональне чуття мажорної класичної гами”. Гама *До-мажор* була “технічною основою” співу, його “відправним пунктом” [9]. А розвиток метро-ритмічного відчуття, на думку автора, відбувається найефективніше за допомогою ритмічних ударів. Б. Тричков підкреслював, що метро-ритм треба розвивати шляхом його “інкорпорування” (вбирання тілом). Цього можна досягти, зокрема, за допомогою руки, що виконує роль метронома.

У музично-педагогічній системі “Столбіца” чітко запропоновані завдання і форми роботи відповідно до вікових категорій учнів. Навчання в *першому* класі Б. Тричков трактує як перехідний етап від дошкільного до співу у школі. На цьому етапі треба створити “психологічну основу”, на якій розпочнеться майбутній свідомий спів із нот, зокрема розвинути тональне відчуття на основі народної музики і сприяти розвитку метро-ритмічного відчуття. Для цього педагог видав збірку з коментарями “Початкові пісні”. Вона містила

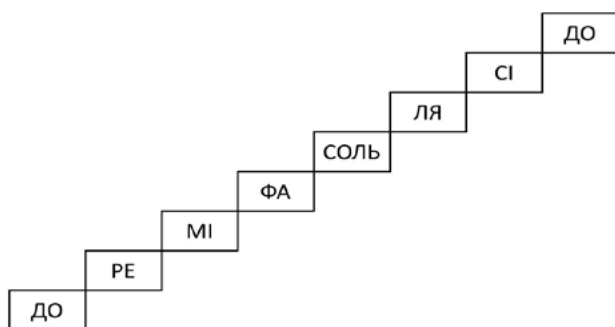


Рис. 2. Гама До-мажор

не тільки мелодичні, але й ритмічні зразки, які необхідно було співати перед вивченням триступневих співаночок у розмірах 2/4, 3/4, 4/4 [4].

Б. Тричков запевняв, що найдоцільніший період для “свідомого нотного співу” – це *другий* клас, де інтонування нотного тексту відбувається впродовж двох основних етапів. Перший – засвоєння гами поступеново, другий – стрибкоподібне інтонування звуків гами. На першому етапі педагоги надають важливого значення “сходинкам” (рис. 2), називаючи це етапом “співу по нотах без нот” [6, с. 74].

У цей час для стимулювання активності учнів можна проводити музично-дидактичні ігри: “Учитель”

та “Жива гама”. Гра “Учитель” полягає в тому, що школярі показують на сходинках за допомогою указки поступеневий рух гами вгору та вниз. “Жива гама” – це семеро дітей, які отримують назву звуків. Учитель вказує по чергові на “ступені гами”, а учні відтворюють голосом свій звук. Потрібно зазначити, що на цьому етапі інтонування відбувається тільки в послідовному русі без будь-яких стрибків [9].

Перший етап містить п'ять стадій. Зокрема:

- 1) поступеневе інтонування ступенів гами вгору та вниз;
- 2) поступеневе інтонування з перервою: після зупинки на будь-якому звуці подальший рух завжди розпочинався з тоніки;
- 3) поступеневе інтонування із затримкою на будь-якому звуці (протяжне його відтворення та повернення на тоніку);
- 4) поступеневе інтонування з повторенням будь-якого тону і повернення на початок.
- 5) рух угору та вниз від будь-якого звука і повернення до нього (“зигзаг”), наприклад, *до-ре-мі-фа-а-а, фа-мі, фа-мі, фа-а-а*.

У педагогічній системі “Столбіца” важливе місце посідає двоголосий спів. Б. Тричков рекомендував уводити двоголосся ще на першому етапі поступеневого засвоєння гами. Розвиток цих навичок здійснювався за допомогою послідовних дій двома указками. Можна навести приклади побудови деяких двоголосих вправ, які пропонував Б. Тричков на початковому етапі двоголосся [6, с. 77–78].

I	до ¹	ре	мі	мі	мі	— і — і — і
II	до ¹	ре	мі	мі	мі	фа со - оль

А також двоголосі вправи з педаллю:

I	до ¹	ре	мі	ре	до — о — о — о
II	до ¹ — о — о — о	до ¹ — о — о — о			

Після поступеневого засвоєння гами відбувається перехід до другого етапу (стрибоподібного співу з нотного аркуша). Б. Тричков радив такий порядок вивчення ступенів у процесі засвоєння гами [9]:

I VIII V VII II VI III IV.

У третьому класі відбувалося інтонування вправ у тональності *До-мажор* у розширеному співацькому діапазоні: *ля* малої октави – *фа* (*соль*) другої октави; розвиток навичок двоголосого співу, а також свідомий спів альтерованих ступенів у *До-мажорі* з переходом у повну хроматичну гаму [5]. У *четвертому* класі учні вивчали тональність *ля-мінор*. “Відкриття тональності” відбувалося після того, коли школярі засвоїли

Мажор	Мінор натуральний	Мінор гармонічний	Мінор мелодичний
I	I	I	I
VII	VII	VII#	VII#
VI	VI	VI	VI#
V	V	V	V
IV	IV	IV	IV
III	III	III	III
II	II	II	II
I	I	I	I

Рис. 3. Графічне зображення мажорної та мінорної гам

різноманітні пісні і виробили навички розрізняти мажорне та мінорне звучання. Лише тоді учні порівнювали будову мінорного та мажорного звукоряду [9].

Б. Тричков часто критикував західноєвропейські методи “Тонворт”, “Тоніка До” за те, що вони базувалися на звучанні тризвука, а не гами. На його думку, тризвук залежить від тонального відчуття, тобто гами, “продуктом” якої він є. Окрім того, доказовою базою було твердження про те, що мелодичне відчуття історично передує гармонічному.

Характерна риса болгарської методики розвитку музичних здібностей учнів за системою “Столбіца” – це тривала робота з наочними посібниками. Інтонування вправ спочатку відбувається за допомогою графічного зображення гами, так званої “музичної драбинки” (Рис. 3), а згодом на нотному стані [3, с. 32]:

В Україні на сьогодинішньому етапі не надають великого значення вокальним вправам у підручниках із музичного мистецтва для загальноосвітніх навчальних закладів, однак графічне зображення гами (сходинки чи драбинку) вчителі часто використовують на уроках. Воно допомагає легшому й простішому засвоєнню нотної грамоти, а також сприяє розвитку музичних здібностей учнів. Зокрема, в навчально-методичному комплексі “Відеосольфеджіо на основі українських народних мелодій” Наталії Антоник, який містить робочий зошит із музичного мистецтва для учня, методичний посібник для вчителя та аудіовізуальні слайд-фільми для вивчення нот, яскраво продемонстрована “музична драбинка” [1, с. 2].



Отже, педагогічна діяльність видатного музиканта Б. Тричкова та його система свідомого нотного співу “Столбіца” сприяють розвитку української музичної педагогіки в контексті євроінтеграційних процесів. Оскільки основою музичної освіти у ХХІ столітті мають стати реальне знання потенційних можливостей учнів та прогнозування потреб і моделей розвитку музичних здібностей дитини, творчо налаштовані учителі музичного мистецтва можуть мати у своєму педагогічному арсеналі музичні сходинки (драбинку) і використовувати їх для легшого засвоєння нот школярами, адже типова навчальна програма з музичного мистецтва для учнів 1–2 та 3–4 класів передбачає вивчення елементарної нотної грамоти.

Теоретичний аналіз євроінтеграційних засад розвитку музичних здібностей школярів сприятиме систематизації нагромаджених знань і збагатить різнобарвність дидактичних методів на уроках музичного мистецтва. Теоретичні висновки досліджуваної теми відкриють перспективу подальшого наукового пошуку у використанні практичних методів для розвитку музичних здібностей учнів у контексті євроінтеграції освіти України.

Використана література:

1. Антоник Н. Зошит з музичного мистецтва, 4 клас. Дрогобич, 2022. 40 с.
2. Гриневич Л. Вітчизняна педагогічна теорія про розвиток освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2015. № 1–2 (46–47). С. 5–10.
3. Медвідь Т. Становлення та розвиток загальної музичної освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : монографія. Дрогобич, 2017. 254 с.
4. Ніколова І. Музиканто педагогическо наследство на Борис Тричков : монографията. Търново, 2011. 200 с.
5. Ніколова І. “Стълбицата” на Борис Тричков като средство за нотно ограмотяване на учениците от трети клас. *Педагогически факултет : сборник доклади*. Търново, 2010. С. 378–381.
6. Пеев І., Кристева С. Болгарський метод “Столбіца” Бориса Тричкова. *Музика в школі*. 1979. Вип. 5. С. 69–91.
7. Ростовський О. Музична освіта в Україні на межі тисячоліть: стан, проблеми, перспективи. *Мистецтво та освіта*. 2000. № 4. С. 9–13.
8. Соколова А. Деякі аспекти дитячого хорового виховання в народній республіці Болгарія (20–70-ті роки ХХ століття). *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. № 2. С. 367–375. URL: <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/2/82.pdf>
9. Тричков Б. Стълбицата: български методъ за съзнателно нотно пение. Том І. София, 1940. 556 с.

References:

1. Antonyk N. (2020). Zoshyt z muzychnoho mystetstva, 4 klass. [Notebook on musical art, 4th grade]. Drohobych. 40 s. [in Ukrainian].
2. Hrynevych L. (2015). Vitchyzniana pedahohichna teoriia pro rozvytok osvity v Ukraini u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [National educational theory of development of education in Ukraine in the context of european integration process]. *Pedahohichnyi protses : teoriia i praktyka [Pedagogical process : theory and practice]*. №1–2 (46–47). P. 5–10 [in Ukrainian].
3. Medvid T. (2017). Stanovlennia ta rozvytok zahalnoi muzychnoi osvity v Ukraini (druha polovyna XX – pochatok XXI stolittia) : monohrafiia [Formation and development of general music education in Ukraine (second half of the XX – beginning of the XXI century) : the monograph]. Drohobych. 254 s. [in Ukrainian].
4. Nykolova Y. (2011). Muzykalno pedahohycheskoto nasledstvo na Borys Trychkov : monohrafiata [The musical pedagogical heritage of Boris Trichkov : the monograph]. Tŕnovo. 200 s. [in Bulgarian].
5. Nykolova Y. (2010). “Stŕlbitsata” na Borys Trychkov kato sredstvo za notno ohramotiavane na uchenytsyte ot trety klass. *Pedahohychesky fakultet : sbornyk doklady [“Stolbitsa” by Boris Trichkov as a means of learning musical notation for third-grade students. Faculty of pedagogy : a collection of reports]*. Tŕnovo. P. 378–381 [in Bulgarian].
6. Peiev I. & Krystieva S. (1979). Bolharskyi metod “Stolbitsa” Borysa Trychkova [Bulgarian method “Stolbitsa” by Boris Trichkov]. *Muzyka v shkoli [Music at School]*. Vip. 5. P. 69–91 [in Bulgarian].
7. Rostovskyi O. (2000). Muzychna osvita v Ukraini na mezhi tysiacholit: stan, problemy, perspektyvy [Music education in Ukraine at the turn of the millennium: state, problems, prospects]. *Mystetstvo ta osvita [Arts and education]*. № 4. P. 9–13. [in Ukrainian].
8. Sokolova A. (2009). Deiaki aspekty dytiachoho khorovoho vykhovannia v narodnii respublitsi Bolhariia (20–70-ti roky XX stolittia) [Some aspects of children’s choral education in the People’s Republic of Bulgaria (20–70s of the twentieth century). *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of creative personality formation in higher and general education schools]*. № 2. P. 367–375. <http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2009/2/82.pdf> [in Ukrainian].
9. Trychkov B. (1940). Stŕlbitsata: bŕlharsky metodŕ za sŕznatelno notno penye, I. [The Ladder: Bulgarian Method for Conscious Music Singing, I]. Sofiia. 556 s. [in Bulgarian].

Medvid T. The Bulgarian pedagogical system as a means of developing students’ musical abilities in the context of the European integration of Ukrainian education

The article considers the essence of the system of conscious musical singing “Stolbitsa” (“Ladder”) by the Bulgarian teacher B. Trychkov and names his followers: B. Bochev, P. Boyadzhiev, V. Mirchev, K. Stoykov. The role of the didactic method “Ladder” in the development of musical abilities of students of secondary schools is revealed in the context of european integration process in Ukraine. The meaning of the term “ladder” in the Bulgarian translation is explained and it is revealed why B. Trichkov calls his method so. It is shown that they contain visual aids called “Ladder”, and what are drawing exercises and diagram exercises.

The tasks and forms of work proposed by B. Trichkov in his system according to the age categories of schoolchildren, in particular first-fourth grade students, are highlighted. It is indicated what is the most expedient period for “conscious musical singing”. Musical-didactic games are offered, which can be used in this period to stimulate the activity of students during the study of notes. The two main stages of reading the musical text according to the system of B. Trychkov (gradual and abrupt) are analyzed and the order of studying the steps in the process of mastering the scale by the method of “Ladder” is indicated.

Five stages of gradual intonation of scale sounds are described and the role of two-part singing in the “Ladder” system is revealed. The reason for B. Trichkov’s criticism of Western European methods “Tonworth” and “Tonic DO” is explained and the significance of “Bulgarian ladder” and didactic method “Ladder” in the context of European integration process in Ukraine at the present stage is revealed.

The research search was facilitated by the content analysis of domestic and foreign methodological literature, scientific sources and periodicals.

Key words: european integration process, “Stolbitsa” method, Bulgarian ladder, steps, musical abilities.

ІСТОРІЯ УСПІХУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ФІНЛЯНДІЇ

У статті автор розглядає особливості формування і розвитку системи освіти у Фінляндії. Також автор показує основні чинники, що мали вагоме значення при сприянні розвитку демократичної освіти та шляхи її вдосконалення. Виявлено, що сьогодні організаційна структура фінської вищої освіти є результатом двох основних реформ. Перша реформа професійно-технічна, яка вважається є засновником нового типу закладів – політехнічні інститути на початку 1990-х років. Також ця реформа сприяла тому, щоб середні професійно-технічні заклади були об'єднані й оновлені, і вони стали частиною системи вищої освіти, тобто був створений не університетський сектор (сектор політехніки) з місією, що відрізняється від існуючих академічних університетів.

Друга реформа, яку називають “Велика університетська реформа”, відбулася 2009 року й полягала в тому, щоб університети були відокремлені від держави як незалежні юридичні особи публічного права чи засновані в межах приватного права. Це була велика адміністративна зміна, але вона включала також важливий фактор – злиття (для зменшення кількості вищих навчальних закладів). Нині Фінляндія зберегла основні риси нордичної (скандинавської) моделі: все сильніше прихильність ідеалам освітньої рівності та розширення доступу для громадян будь-якого віку та економічного становища, у тому числі принципу безкоштовної освіти. З іншого боку, система повинна була пристосуватися до зростаючих ринкових сил та інтернаціоналізації, наприклад, введення нового державного управління та академічного капіталізму.

При цьому аналізується особливості сучасної стратегії розвитку фінської системи освіти з урахуванням сьогоденної демократизації суспільства. Ця поступова експансія означає, що вища освіта у Фінляндії в даний час забезпечується різними університетами. Проаналізовано характерні риси освітньої політики Фінляндії, зокрема виділено спільні риси в освітній системі для цих держав: право будь-якого громадянина на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах незалежно від віку та економічного становища; вищі навчальні заклади мають невеликі розміри, при цьому існує жорстка централізація та контроль ресурсів, а також обмеження конкуренції.

Ключові слова: освіта, система освіти, освітня політика, реформа, університет.

Коли Україна стала незалежною, то взяла курс на розвиток інтеграційних процесів у галузі освіти. Відтак перед системою вищої освіти України постають нові завдання, шляхи розв'язання яких можливі за умови достатнього знання щодо систем вищої освіти різних зарубіжних країн. Ідея створення європейського освітньо-наукового простору примусила всі країни-учасниці визначити ряд завдань в усьому комплексі політичних, економічних, соціальних, культурних питань, в тому числі й у галузі вищої освіти. З огляду на це досвід Європейських країн щодо розвитку та вдосконалення вищої освіти став дуже важливим для України. Зокрема, досвід Фінляндії, адже ця країна пройшла довгий і складний шлях формування та впровадження освітньої системи, яка на сьогодні являє собою одним із лідерів по наданню якісної вищої освіти.

Про актуальність проблеми свідчать також велика кількість публікацій та досліджень з теми як вітчизняних, так і зарубіжних учених, серед яких Б. Л. Вульфсон, М. П. Лещенк, Л. П. Пуховський, А. А. Сбруєв та багато інших, які розглядали різні аспекти щодо освіти у Фінляндії. Проте, зробивши аналіз даних праць, ми можемо дійти висновку, що ґрунтовне вивчення історико-суспільних факторів становлення і розвитку вищої системи освіти у Фінляндії у глобалізаційних процесів сьогодення не проводилося.

Мета дослідження полягає у здійсненні комплексного аналізу та розгляду особливостей історико-суспільних факторів становлення і розвитку вищої системи освіти у Фінляндії.

Фінляндія – це приклад скандинавської, або північної системи добробуту та освітньої системи. Сьогоднішня організаційна структура фінської вищої освіти – це результат двох основних реформ, які були проведені успішно. А саме:

1) перша реформа професійно-технічна, яка вважається засновником нового типу закладів – політехнічні інститути (Ammattikorkeakoulu – АМК) на початку 1990-х років. Ця реформа сприяла тому, щоб середні професійно-технічні заклади були об'єднані й оновлені, і вони стали частиною системи вищої освіти. Відтак був створений сектор політехніки (не університетський сектор) з місією, що відрізняється від існуючих академічних університетів. Всі ці процеси були передбачені для модернізації професійної освіти у Фінляндії, яка на той час цього потребувала. Розвиток реформи професійно-технічної у Фінляндії в основному схожий на розвиток таких самих реформ в інших країнах Північної Європи. У першій половині ХХ століття єдиним університетом в країні був Університет Гельсінкі і лише кілька нових додаткових вищих навчальних закладів були засновані. Розширення було поступовим і повільним, але слабко інтегрована система вищої освіти почала формуватися. Під час утворення “вибуху” (збільшення чисельності студентів) з 1950 року кілька нових закладів були створені по всій Фінляндії. Спочатку вони були маленькими, типовими місцевими ВНЗ, які пропонували академічні ступені університетського рівня, але не вистачало професорсько-викладацького складу, який характерний для давніх навчальних закладів. За роки розширення була сформована сильно інтегрована масова система вищої освіти контрольована державою. Це найбільш чітко проявлялось в порівнянні з іншими північними країнами Європи, і це зумовило появу професійно-технічних вищих навчальних закладів, тобто політехнічних інститутів (університети прикладних наук);

2) друга реформа, яку називають “Велика університетська реформа”, відбулася у 2009 р. й вона полягала у тому, щоб університети були відокремлені від держави як незалежні юридичні особи публічного права чи засновані в межах приватного права. Це була велика адміністративна зміна, але вона включала також важливий фактор – злиття (для зменшення кількості вищих навчальних закладів). Так, Університет Аалто, який також називається “інноваційний університет”, поєднує в собі колишній Гельсінський політехнічний університет, Вищу школу економіки та Вищу школу мистецтв і дизайну в Гельсінкі. Університети Куопіо і Йоенсуу також об’єдналися, утворивши Університет Східної Фінляндії; Бізнес-школа в Турку була об’єднана з університетом Турку. Останнє злиття відбулося шляхом злиття трьох провідних ВНЗ країни, які спеціалізуються у сфері живопису, музики й театру (Академії імені Сібеліуса, Театральна Академія та Академія витончених мистецтв) та на основі них був створений Університет мистецтв (Гельсінкі), який в даний час функціонує. Взагалі відбулося три важливих злиття у вищій освіті Фінляндії [4].

Зауважимо, що аналогічна реформа відбулася в не університетському секторі – двоступенева політехнічна реформа 2011–2014 рр. Політехнічна реформа була представлена у програмі уряду, яка розпочалась у вересні 2011 року близько 20 років після того, як був створений не університетський сектор. Мета – це розробка пропозицій уряду нового закону про політехнічні інститути, який набуває чинності з початку 2014 року.

Відповідно до програми уряду відповідальність за фінансування загалом передається уряду, а політехніки будуть самостійними юридичними особами. Ліцензії для забезпечення політехнічної освіти будуть переглянуті, з акцентом на якість і вплив. Також політехнічне фінансування буде переглянуте та перебудоване, щоб краще підтримувати поставлені цілі. Політехнічні інститути будуть об’єднані у великі установи та з інноваційними високо-стандартними умовами компетенції, об’єднуючи один або більше політехніків з кожної фінської провінції.

Реформа готувалась комітетом і керівною групою, призначеною міністром освіти і культури, паном Юкка Густафссон. Керівна група мала велике уявлення про політехніку, організацію ринку праці, органи місцевого самоврядування та студентську організацію. Члени комітету з підготовки – це чиновники Міністерства освіти і культури. 2013 року були зроблені поправки до Закону про політехніки для того, щоб прискорити темп реформ. Другий етап набув чинності в січні 2015 року з новим Законом про політехніки (університети прикладних наук) [8].

Нині налічують 25 політехнічних інститутів, які є некомерційними зареєстрованими товариствами з обмеженою відповідальністю, в секторі міністерства з 118 тис. студентами, котрі навчаються на програмах бакалавру, і 65 тис. в магістратурі. Уряд відділяє фінансування політехнікам у співвідношенні 70:30 на основі кількості студентів і ступенів, що присуджуються.

Крім традиційних є технічні університети, бізнес-школи, академії мистецтв та інші. В цю групу – “інші” – входить, наприклад, коледж ветеринарії, який приєднали до університету Гельсінкі 1995 року.

Крім того, фінську вищу освіту вже давно характеризують так:

- порівняно невеликий розмір і обмежені ринки;
- жорстка централізація і контроль ресурсів;
- формальна встановлена однорідність без ієрархії, яка нібито визнана;
- обмеження конкуренції, яка ведеться не за ринок чи студентів, а за ресурси контрольованими державою;
- низько встановлена ініціатива, так як умови суворої централізації забороняють брати ініціативи та заперечувати бюрократичні правила в університетах;
- право на безкоштовне навчання у вищих навчальних закладах;
- сильна віра в сприянні соціальній рівності, яка відбувається шляхом видалення перешкод та запобігання їй для рівності можливостей отримання вищої освіти.

Коли Фінляндія (разом зі Швецією) у 1995 р. приєдналися до ЄС, їй довелося протистояти глибокому економічному спаду. Водночас радикально змінився політичний клімат, тому що традиційні державні центри соціальної політики раптово зіткнулися з більш ринковою політикою Європи. Таким чином Фінляндія дуже швидко змінила свої пріоритети в соціальній та освітній політиці. Так, неоліберальна освітня політика велася з позицій відстоювання конкурентоспроможності на міжнародному ринку – це політика, яка також приводить до зростання конкуренції між окремими особами, школами, підприємствами і вищими навчальними закладами як на міжнародному, так і на внутрішньому ринку. Це призвело до того, що країна долучилася до Болонського процесу.

У багатьох європейських країнах реформи вищої освіти, відбувалися у кінці 1990-х рр. ще до того як їх внесли до Болонського порядку денного. Така сама ситуація була також у Фінляндії. Однією з керуючих змін була зростаюча інтернаціоналізація вищої освіти. Ступінь бакалавра, наприклад, була введена вже на початку 1990-х років як проміжний ступінь у більшості галузей дослідження. Проміжний ступінь були добровільні для студентів в порівнянні з пост-болонською структурою, в якій ступінь бакалавра є обов’язковими і більш всебічними. Крім того, в рамках реформи були встановлені періоди завершення навчання для отримання ступеня бакалавра і магістра – три і два роки. Таким чином, коли було підписано Болонську декларацію, то дворівнева структура була в основному на місці, і фінські політики вважали, що приєднання до Болонського процесу було відносно нескладним питанням [4].

Цілі більш ранньої реформи були в основному переписаними в кінці десятиліття як в при появі Болонського процесу, який додав деякі нові, спільні європейські проблеми на порядку денному.

Про роль нової двоступеневої структури свідчить у запропонованих діях двох міністрів робочих груп. На загальному рівні, структура бакалавра та магістра являє собою технічне рішення проблеми довгих ступенів. Крім того, ступінь бакалавра, як належною мірою є обов'язковою для всіх, вважалася засобом для великого відсіву студентів. Водночас так само були надії, що циклічна система буде пропонувати кращу платформу для мобільності [4].

Як вже зазначалося вище, структура 3 + 2 набула чинності вже в 1994 році. У Болонській реформі, у тому числі реалізації ECTS (180 + 120), ця проблема була вирішена, принаймні, технічно. У законодавстві (1994) вимога щодо тривалості була сформульована таким чином: "В університеті організується навчання, так щоб його можна було завершити протягом трьох / п'яти років" [5]. Після реалізації Болонської структури в 2005 році більш суворі поправки були внесені до Закону про університети. Вони обмежили загальний період навчання на магістра до семи років. Для тих, хто вчився тільки на ступінь бакалавра, – межа чотири роки.

Однією з важливих особливостей фінської системи, про яку багато говорили, коли розпочалося планування Болонської реформи, є те, що допущені студенти отримують право навчатися до отримання ступеня магістра. За винятком окремих міжнародних програм підготовки магістра, у яких немає додаткового відбору студентів між першим і другим циклом. У національній оцінці Болонської реформи це вважалося проблематичним. За даними університетів, нинішня структура не є дійсно дворівневою структурою. Дана проблема є двоякою. У першу чергу, ступінь бакалавра, не визнається самостійним ступенем, а вважається проміжним, як колись. Це закладає основу для навчання в магістратурі. Також студент із ступенем бакалавра, крім деяких винятків, має низьку можливість працевлаштування. По-друге, перехід від бакалавра до магістра чітко не визначений. З позиції студентів цей вид гнучкості переважно позитивний, але з позиції системи може бути дисфункціональним [2].

Очевидне вирішення цієї проблеми, тобто чіткий поділ двох циклів, виявилось складнішим, ніж очікувалося. Респонденти запропонували "справжню дворівневу систему" (залишається незрозумілим, що вони насправді мали на увазі під поняттям "справжня"), а також запитали безпосередньо, чи студенти повинні бути допущеними тільки до першого ступеня бакалавра. На інституціональному рівні 7 університетів і на місцевому рівні дослідження тільки 2 факультети відповіли позитивно. На додаток до різних жажів, з'явилися інші щодо відбору студентів та можливості працевлаштування. З одного боку, працевлаштування вважається передумовою для створення справді дворівневої системи. З іншого боку, той факт, що не існує будь-яких можливостей працевлаштування блокує очевидне рішення [7].

Однією з найбільш характерних рис нордичної (скандинавської) моделі є принцип безкоштовної освіти, тобто немає плати за навчання. У Фінляндії цей принцип пережив випадкові напади починаючи з зміни політики вищої освіти з кінця 1980-х років, що відображають необхідність "урізноманітнити ресурсну базу". Принцип безкоштовної освіти тісно пов'язаний з ідеями рівності можливостей незалежно від віку громадян та соціального становища щодо отримання освіти. Попередній план розвитку вищої освіти і наукових досліджень під заголовком "рівні освітні можливості" засвідчує, що "високий рівень освіти і наявність високої якості безкоштовної освіти – наріжні камені фінського добробуту суспільства". Ефективний план підкреслює, що "заходи давно були прийняті для забезпечення рівності можливостей у сфері освіти. Є розширене надання вищої освіти, тобто освіти, що приводить до кваліфікацій, а також це безкоштовна освіта для студентів. Проте студенти можуть просити студентську фінансову допомогу. Безкоштовну освіту надають заклади вищої освіти в різних частинах країни". Таким чином, на додаток до безкоштовної освіти існує велика і досить доступна допомога студентам і кредитна система, яка також зустрічається в інших країнах Північної Європи.

Принцип безкоштовної освіти, гарантованої законодавством, стосувався й студентів з інших країн ЄС. 2010 року Міністерством було розпочато експеримент, згідно з яким вищі могли б стягувати плату зі студентів з інших країн. Під час планування та здійснення експерименту було багато суперечок, виник страх, що це перший крок до розширення плати також на інші прошарки, у тому числі й на фінських студентів. Однак експеримент майже повністю провалився. Інтерес в участі був низький від початку, не було жодних реальних грошово-кредитних залучених пільг. Наприклад, установи, які брали участь в експерименті, були зобов'язані розробити схему стипендій, яка застосовувалася б для студентів, які оплачують навчання [6].

Нова загроза плати будь-якого виду викликана спробами уряду в сфері експорту освіти. Адже Фінляндія відома як країна з найкращою моделлю освіти переважно за рахунок результатів PISA й експортної освіти та освітніх ноу-хау (і це є одним із пріоритетів нинішнього уряду).

Як зазначалося вище, безкоштовна освіта підкріплюється фінансовою допомогою студентам. Вона включає в себе три форми допомоги: надання гранту на навчання, дотації на житло і державна гарантія щодо студентського кредиту. Рівень допомоги залежить від віку студента і сімейного та житлового статусу. Батьківські доходи також впливають на тих, кому ще не має 20 років, і грант на навчання – це оподатковуваний дохід. Для тих, хто навчається повний робочий день протягом 9 місяців, використовують щомісячний грант, а річний ліміт для інших доходів становить близько 12 тис. євро. Нещодавнє порівняння студентської допомоги в країнах Північної Європи, показує, що у Фінляндії максимальна допомога є найнижчою.

Як і в багатьох інших країнах, неоліберальна політика та ідеї нового державного управління почали змінювати курс фінської політики вищої освіти вже наприкінці 1980-х років. Економічна ефективність і підзвітність ВНЗ виявились основними проблемами. Таким чином, уряд ухвалив новий режим рульового управління під назвою “Управління результатами”. Нова політика підкреслювала інституційну автономію, але водночас потрібно було більш професійне керівництво та управління. Наприклад, відкритість доступу до університетських рад для зовнішніх членів було прописано вже в законі від 1997 року.

У нинішній системі, на додаток до нового правового статусу університетів, важливі адміністративні зміни стосуються й ролі ректора, і функціонування нового суб'єкта – колегіального органу. Цей орган важливий, оскільки він обирає членів до рад і може звільняти їх за пропозицією ради. Колегіальний орган також обирає в університет дипломованих бухгалтерів, підтверджує фінансову звітність та річний звіт і звільняє від обов'язків членів правління та ректора від відповідальності.

Рада, яка є вищим виконавчим органом вишу, складається з чотирьох груп. Три з групи, які представляють університет, професорів, інших навчальних і наукових співробітників та інший персонал, й студентів, обирають своїх членів. Розмір кожної групи не повинен перевищувати половину від загального їх числа. Четверта група, так звані аутсайдери, обирається колегіальним органом. Принаймні 40 відсотків членів правління повинні належати до цієї групи. Також голова, якого рада обирає з числа своїх членів, повинен належати до цієї групи.

Академічне співтовариство обирало ректора у старому громадському університеті, а у “корпоративному” університеті рада обирає ректора. Рада може також звільнити ректора, якщо є законні та обґрунтовані причини для цього. Це робить ректор виконавчим менеджером корпоративного університету [5].

Незважаючи на новий правовий статус установ, держава як і раніше несе головну відповідальність за фінансування університетів в рамках державного бюджету. Новий Закон про Університет скасував Закон про розвиток вищої освіти (1052/1986), який гарантував певне щорічне збільшення державного фінансування. Аналогічний пункт був включений до Університетського закону, який передбачає збільшення фінансування відповідно до спеціального університетського індексу. Проте через жорстку державну економіку індекс був скорочений вполовину у 2011 році. Після того як парламент затверджує державний бюджет, університети отримують основне фінансування відповідно до комплексної формули фінансування.

Також через скорочення загальних бюджетів, університети все більше шукають зовнішні джерела, на конкурсній основі (наприклад, наукові ради, промисловість, міжнародні програми), щоб фінансувати свою науково-дослідну діяльність.

У Фінляндії, наприклад, 41% університетських досліджень фінансується за рахунок зовнішніх джерел, ця частка є найвищою в технічних науках і найнижчою у гуманітарних науках.

Університети дедалі частіше виконують нові економічні і підприємницькі функції, які дозволяють їм заробити на своєму дослідженні, пов'язані з інтелектуальною продукцією та послуг. Однак, в той самий час, це призводить до того, що науково-дослідні практики більш різноманітні і часто більш фрагментовані.

Також це може призвести до порушення організаційної структури дослідження. У багатьох країнах дослідження часто проводиться в науково-дослідних підрозділах або центрах, які мають прикладний, міждисциплінарний або проблемно-орієнтований характер. Традиційно це мало місце, наприклад, у Франції, де дослідження значною мірою здійснюється в університетських лабораторіях і дослідницьких центрах. Аналогічна, але більш пізня тенденція видима у Фінляндії, тоді як у Великій Британії та Італії все ще переважно здійснюється в навчальних відділах [2].

Від університетів в даний час очікується, показ результатів: творчу, плідну наукову роботу; наукові відкриття та прориви; та підготовку фахівців з найсучаснішою командою їх області. Для того, щоб переконатися, що університети виконують свої цілі з погляду ефективності, продуктивності і творчого потенціалу, європейські уряди все частіше вдаються до нових стратегій саморегуляції, які сприяють збільшую автономії в університетах для того, щоб створити плідну основу для творчих і продуктивних дій.

Підйом оціночної держави і тип “кризового управління”, а також досить довгострокові результати низки протиріч в рамках компанії Західної Європи до масової вищої освіти. По суті, оціночна держава відображає спробу перейти від історичних способів оцінювання для забезпечення більш точної і швидкої відповіді від вищих навчальних закладів, розробивши дуже докладні і більш широкі способи рішення ніж існували раніше. Це сприяння, якщо регулярно застосовується, є динамічним і заснований на принципі контрактуалізму.

У Фінляндії підвищення оціночної діяльності в галузі вищої освіти відбувалося досить довго, майже два десятиліття. Тим не менш, прискорене державне оцінювання заходів було вжито переважно протягом 1990-х і глибокої економічної депресії 1991–1993 рр. Проте це підвищення відбувалося в атмосфері повного мовчання академічного персоналу і було можливе тільки за умови, щоб опублікувати інформацію в базі даних КОТА (статистична база даних, яка регулюється фінським міністерством освіти) всередині 1980-х років. Відтоді розвиток був простий і фінська вища освіта стала оцінюватися найбільш раціоналістично й регулярно.

Вище керівництво вищої освіти було оновлене. Так, новий вид буферної організації був побудований на основі оціночних процедур, за допомогою яких оцінюються різні галузі наук та вищі навчальні заклади. Одна з таких нових організацій – Фінська рада оцінювання вищої освіти (Finnish Higher Education Evaluation

Council – FINHEEC), яка виконує значну частину систематичного оцінювання. Функціонують й інші оцінюючі структури, такі як Академія Фінляндії, Міністерство освіти і Національна рада освіти.

Фінська рада оцінювання вищої освіти – це також невід’ємна інституція, яка надає допомогу університетам, політехнічним інститутам і Міністерству освіти в питаннях оцінювання та сприяння моніторингу. Ця організація регулюється радою з 12 членами, які є представниками університетів, політехнічних інститутів, студентських організацій, бізнесу й промисловості. Міністерство освіти призначає членів ради терміном на чотири роки.

Рада організовує оцінювання якості освіти, а також інституційних програм і тематичних оцінок. Крім того, вона надає консультативні та консалтингові послуги в реалізації оцінювання, розвиває відповідну методологію й поширює так звані “хороші практики” у вищих навчальних закладах та Міністерстві освіти.

Рада також вносить пропозиції до Міносвіти щодо центрів передового досвіду в галузі освіти, які будуть використовуватися у визначенні асигнування на основі результатів оцінювання. Інституційні оцінювання відбуваються на основі п’ятирічних планів розвитку для освіти і дослідницьких університетів, виданих урядом, в яких ідеться, наприклад, що всі установи вищої освіти повинні бути оцінені до 2015 року.

Оцінювання досліджень і розробки потрібних методів – серед основних функцій Академії Фінляндії. Це включає загальний моніторинг роботи, наукових дисциплін і науково-дослідних програм, наукових показників й фінансування. На додаток до фінансування важливе значення має припустимий та фактичний моніторинг. Також іноземні та фінські фахівці беруть участь в оцінці якості та ефективності.

У новій політиці вибір високоякісних установ вищої освіти і наукових досліджень найвищої якості інститутів, які пропонуються, значні кошти на подальший розвиток їх високої якості відбувається у співпраці з Міністерством освіти та Фінською радою оцінювання вищої освіти.

Наслідки нового законодавства разом з новим механізмом фінансування призвели до того, що відбувся сильний перехід до менеджеризму і ринкової орієнтації в галузі вищої освіти у Фінляндії. Також зв’язки регіональних університетів стали набагато тісніші, ніж раніше.

Висновок. Таким чином, слід відзначити, що при великих перетвореннях в роки експансії Фінляндія зберегла основні риси нордичної (скандинавської) моделі: прихильність ідеалам освітньої рівності та розширення доступу для громадян будь-якого віку та економічного становища, у тому числі принципу безкоштовної освіти. З іншого боку, система повинна була пристосуватися до зростаючих ринкових сил та інтернаціоналізації, наприклад, введення нового державного управління та академічного капіталізму, це є результатом двох основних реформ, які відбулися у Фінляндії. Тільки майбутнє покаже, наскільки сумісні ці дві тенденції.

Використана література:

1. Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). Київ : “МП Леся”, 2010. 368 с.
2. Нежива О. М. Модернізація освітньої політики у контексті сучасних цивілізаційних процесів. *Міжнародний науковий журнал “Університети і лідерство” К. Інститут вищої освіти НАПН України*. 2020. № 1(9). С. 78–86. URL: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-78-86>.
3. Нежива О. М. Особливості цивілізаційного процесу у глобалізованому світі. *Науковий журнал “Наукове пізнання: методологія та технологія”*. Одеса : Видавничий дім “Гельветика”, 2020. 2(46). С. 25–31. URL: <https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2020-2-4>.
4. Нежива О. М. Феномен освітньої політики: національний та міжнародний виміри : монографія. Київ : Зовнішня торгівля, 2017. 280 с.
5. Ahonen Sirkka. History Teacher Education in Finland. URL: <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/34> (дата звернення: 15.08.2022).
6. Scott John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. *The Journal of Higher Education*. Vol. 77. № 1. Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). pp. 1–39.
7. Towards a future proof system for higher education and research in Finland / eds. Göran Melin, Frank Zuijdam, Barbara Good, Jelena Angelis, Johanna Enberg, Derek Jan Fikkers, JaanaPuukka, Anna Karin Swenning, Kristel Kosk, Jesse Lastunen, Stijn Zegel. Finland : Ministry of Education and Culture & Department for Higher Education and Science Policy, 2015. P. 198.
8. Välimaa J. The Corporatization of National Universities in Finland / J. Välimaa, B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson&I. Ordorika (eds.). *Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization*. New York : Routledge, 2012. 261 p.

References:

1. Andrushchenko V. P., Savel'yev V. L. Osvitnya polityka (ohlyad poryadku dennoho) [Educational policy (overview of the agenda)]. Kyiv: “MP Lesia”, 2010. 368 c. [in Ukrainian]
2. Nezhyva, O. 2020 b. Modernizatsiya osvithn'oy ipolityky u konteksti suchasnykh tsyvilizatsiynykh protsesiv [Modernization of educational policy in the context of modern civilizational processes]. *Mizhnarodnyi naukovyi zhurnal “Universytety i liderstvo”*. K. Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrayiny. № 1 (9). S. 78-86. doi: 10.31874/2520-6702-2020-9-1-78-86 [in Ukrainian]
3. Nezhyva O. Osoblyvosti tsyvilizatsiynoho protsesu u hlobalizovanomu sviti [Peculiarities of the civilizational process in the globalized world]. *Naukovyy zhurnal “Naukove piznannya: metodolohiya ta tekhnolohiya”*. Odesa: Vydavnychyy dim “Hel'vetyka”, 2020. 2(46). С. 25-31. <https://doi.org/10.24195/sk1561-1264/2020-2-4> [in Ukrainian]
4. Nezhyva O. The phenomenon of educational policy: national and international dimensions. Kyiv: Foreign Trade. 2017. 280 c.
5. Ahonen Sirkka. History Teacher Education in Finland. URL: <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/34> (data zvernennia: 15.08.2022).

6. Scott John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations. The Journal of Higher Education. Vol. 77. № 1. Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). pp. 1-39.
7. Towards a future proof system for higher education and research in Finland / eds. Göran Melin, Frank Zuijdam, Barbara Good, Jelena Angelis, Johanna Enberg, Derek Jan Fikkers, Jaana Puukka, Anna Karin Swenning, Kristel Kosk, Jesse Lastunen, Stijn Zegel. Finland: Ministry of Education and Culture & Department for Higher Education and Science Policy, 2015. p. 198.
8. Välimaa J. The Corporatization of National Universities in Finland / J. Välimaa, B. Pusser, K. Kempner, S. Marginson & I. Oordorika (eds.) // Universities and the Public Sphere. Knowledge Creation and State Building in the Era of Globalization. New York: Routledge, 2012. 261 p.

Nezhyya O. M. The success story of the educational policy of Finland

The author examines the peculiarities of the formation and development of the education system in Finland in this paper. The author also shows the main factors that played the importance role in promoting the development of democratic education and the ways of its improvement. It was found that the organizational structure of Finnish higher education today is the result of two main reforms. The first professional and technical reform, which is considered to be the founder of a new type of institutions are polytechnic institutes in the early 1990s. Furthermore, this reform contributed to secondary vocational and technical institutions being merged and renewed and they became part of the higher education system, that is, a non-university sector (the polytechnic sector) was created with a mission different from the existing academic universities.

The second reform, called the "Great University Reform", took place in 2009 and consisted in universities being separated from the state as independent legal entities under public law or established within private law. It was a big administrative change, but it also included an important factor – mergers (to reduce the number of higher education institutions). Currently, Finland has retained the main features of the Nordic (Scandinavian) model: an increasingly strong commitment to the ideals of educational equality and expanding access for citizens of any age and economic status, including the principle of free education. On the other hand, the system had to adapt to growing market forces and internationalization, such as the introduction of new public administration and academic capitalism.

At the same time, the peculiarities of the modern development strategy of the Finnish education system are analyzed, taking into account the current democratization of society. This gradual expansion means that higher education in Finland is now provided by different universities. The characteristic features of Finland's educational policy are analyzed, in particular, common features in the educational system of these countries are highlighted: the right of any citizen to free education in higher education institutions, regardless of age and economic status; higher education institutions are small, with tight centralization and control of resources and limited competition.

Key words: education, education system, educational policy, reform, university.

УДК 373.5:159.928.22

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.09>

Онацький В. М.

НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ

У статті представлено підходи до освіти академічно обдарованих учнів у розвинених країнах світу. Проаналізовано історичні передумови розвитку освіти обдарованих у Великобританії, Німеччині, США, Китаї, Японії та Австралії. Встановлено, що освіта академічно обдарованих учнів, які мали здібності до навчання, була одним із трендів другої половини ХХ ст. Для навчання таких дітей у розвинених країнах створювалися спеціалізовані класи і школи, розроблялися збагачені, прискорені, незалежні, просунуті та елективні програми. Зокрема, диференціація навчання обдарованих учнів у школах США відбувається через організацію трьох потоків навчання: загальноосвітнього, академічного і практичного (професійного). Дослідники обдарованості у ФРН встановили, що учні спеціалізованих класів показують кращі академічні результати порівняно з учнями звичайних класів. Представлено результати досліджень обдарованості, якими встановлено, що 30% відрізняються зі шкіл учнів (за неуспішність, погану поведінку тощо) мали високі інтелектуальні здібності, а більшість випускників шкіл, які вважалися інтелектуально обдарованими, відчували депресію і мали психічні розлади. Зазначено, що з 1970-х рр. до категорії обдарованих і талановитих включали учнів, які мали видатні здібності, досягли високих результатів у навчанні та ідентифіковані професійно кваліфікованими фахівцями. Доведено, на сучасному етапі розвитку освітня філософія розвинених країн світу переорієнтувалася від ідеї обдарованості до принципів егалітарності та інклюзії. Перспективи подальших досліджень сплановано стосовно підходів до освіти обдарованих учнів до і після впровадження реформи НУШ.

Ключові слова: обдарованість, академічна обдарованість, навчання, розвиток, освіта, школа, дослідження, розвинені країни світу.

Розвиток здібностей обдарованої молоді є запорукою економічного, інтелектуального та культурного піднесення кожної країни. В умовах лібералізації ринку і глобальної економіки високорозвинені держави світу інвестують великі кошти в підготовку і залучення до своїх організацій найбільш обдарованих випускників.

Для цього в країнах Європи і Північної Америки вже давно навчилися вишукувати обдаровану молодь і пропонувати їй більш вигідні умови для життя і роботи. На жаль, Україна протягом ХХІ ст. стабільно демонструє високі показники міграції серед обдарованої молоді. З однієї сторони, це свідчить про те, що розвинені держави світу активно використовують технологію хедхантингу, чим стимулюють процес відтоку інтелектуальної еліти з менш розвинених країн, а з іншої – про те, що в Україні освіта обдарованих учнів організована на доволі високому рівні.

Мета статті – розкрити особливості підходів до навчання академічно обдарованих учнів у розвинених країнах світу.

Для досягнення мети було використано комплекс теоретичних методів: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, що дало змогу розкрити специфіку організації навчання обдарованих учнів у розвинених країнах світу.

Навчання академічно обдарованих учнів не завжди було в авангарді педагогічної роботи. Тривалий час системи освіти розвинених країн були орієнтовані на середнього учня і розвиток загальної грамотності населення. На початку ХХ ст. у школах академічного профілю країн Європи навчалися близько 10–15% учнів. На тлі зростання потреби в освічених працівниках у багатьох розвинених країнах розпочалися реформи середньої ланки освіти. Тенденційним для багатьох країн стало введення до закладів академічного профілю реальних дисциплін, що згодом призвело до появи спеціальних закладів освіти: технічних шкіл в Англії, реальних училищ у Німеччині і Росії, загальноосвітніх коледжів у Франції тощо [10, с. 150]. Внаслідок стрімкого науково-технічного прогресу у 1960–1970-х рр. середня освіта розвинених країн швидко стала масовою. Процес планомірної демократизації освіти сприяв появі закладів нового типу, зокрема гімназій і ліцеїв, які мали професійно орієнтований характер (економічний, технічний, музичний, педагогічний, сільськогосподарський) [10, с. 151]. Щоб заповнити нові типи закладів освіти бажаними опанувати певний фах, у розвинених країнах почала зростати увага до проблеми ідентифікації і відбору обдарованих дітей.

Проблема дослідження феномена обдарованості і розробка спеціальних навчальних програм для академічно обдарованих учнів у другій половині ХХ ст. стали одним із трендів в освіті розвинених країн. У 1950-х рр. у світі розпочався процес створення національних асоціацій і центрів дослідження обдарованих дітей. Такі асоціації були засновані у Великобританії (1950), Франції (1971), Канаді (1975). У 1949 р. у США при університеті Південної Каліфорнії було створено Інститут дослідження особистості, в якому також розроблялися різні програми для навчання обдарованих дітей. У закладах середньої освіти Канади і США психологам почали ставити задачі з розробки способів ідентифікації обдарованих дітей, які потім навчалися за програмами різних асоціацій та інститутів. Стрімкий розвиток педагогіки обдарованих дітей у 1970-х рр. призвів також до появи різних міжнародних організацій. Зокрема, у 1975 р. на Першій світовій конференції з проблем обдарованості (Лондон, Великобританія) була створена Всесвітня рада для обдарованих і талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children), завданням якої була координація роботи національних асоціацій із дослідження, навчання і виховання обдарованих дітей у всіх регіонах світу [9, с. 36].

Активізації ідей спеціалізованого навчання обдарованих учнів сприяли також різні наукові дослідження. Зокрема американський дослідник П. Торренс (1962) встановив, що близько 30% відрахованих зі шкіл учнів (за неуспішність, погану поведінку тощо) мали високі інтелектуальні здібності. Наукові розвідки Дж. Гілфорда засвідчили, що наприкінці навчання у школах багато інтелектуально обдарованих учнів відчувають депресію, а випадки самогубства серед обдарованих учнів трапляються у 2,5 рази частіше, ніж в їх однолітків. Усі ці фактори порівняв С. Марленд (1972), який зазначив, що інтелектуально обдаровані учні відчувають дискримінацію через надмірну уніфікацію шкільних програм, відсутність диференційованого підходу та орієнтацію школи на звичайного середнього учня [5, с. 25].

За даними Дж. Фрімен, у деяких країнах Європи, зокрема у Швеції і Данії, ніколи не було прийнятим виявляти дітей, які мають високі здібності до навчання і сприяти їх розвитку. Натомість у країнах Східної Європи, вже протягом тривалого часу система середньої ланки освіти сконцентрована на організації спеціалізованої підготовки обдарованих дітей, щоб сприяти досягненню ними високих практичних результатів з окремих дисциплін. Дж. Фрімен зазначив, що, на відміну від Східної Європи, у країнах Західної Європи діяльність спеціалізованих шкіл не настільки популярна, оскільки в цьому регіоні сформувалося своєрідне побоювання елітарних шкіл [11].

На підтвердження цього можна пригадати дослідження У. Брікмана, який порівнював особливості роботи з обдарованими учнями у Великобританії, Німеччині і країнах СРСР [12]. Характеризуючи історію дослідження дитячої обдарованості у Великобританії, У. Брікман наводить те, що протягом 1955–1975 рр. у британських періодичних виданнях стрімко зріс інтерес до вивчення дитячої обдарованості [12, с. 310]. При цьому, щоб визначити доцільність створення спеціальних класів для інтелектуально обдарованих учнів, у 1972 р. було проведено спеціальне дослідження, в якому взяли участь 125 хлопчиків і 113 дівчат віком 7–11 років. Дослідження включало інтерв'ю і тести для дітей, їхніх батьків та вчителів. Фокус уваги авторів спрямовувався на встановлення інтелектуального рівня учнів, їхніх досягнень у навчанні, соціальній та емоційній адаптації до навколишнього середовища. Організатори дослідження дійшли висновку, що поділ обдарованих і звичайних учнів на окремі класи є недоцільним і навіть шкідливим для усіх учасників освітнього процесу [12, с. 313–314].

Важливою подією для подальших досліджень обдарованості стало прийняття у 1969 р. у США “Правок до початкової і середньої освіти”, більш відомих як Публічний закон № 91-230 (Public Law 91-230) [15]. На тлі визначення спеціальних освітніх умов для осіб із фізичними і розумовими вадами в цьому Законі також визначались права обдарованих і талановитих учнів. Зокрема, до категорії обдарованих і талановитих включали учнів, які мають видатні здібності, досягають високих результатів та ідентифіковані професійно кваліфікованими фахівцями. У розділі № 806 Закону № 91-230 також зазначалося, що обдаровані діти потребують особливого підходу та нових освітніх програм, які виходять за рамки стандартних [15, с. 192]. Крім того, цим Законом визначалися характеристики, за якими фахівці можуть діагностувати обдарованість: загальні інтелектуальні здібності, специфічна академічна обдарованість, здібність учнів до творчого або продуктивного мислення, схильність до образотворчого чи іншого видів мистецтва.

На сучасному етапі диференціація навчання обдарованих учнів у школах США відбувається через організацію трьох потоків навчання: загальноосвітнього, академічного і практичного (професійного). Відбір обдарованих учнів до академічного потоку здійснюється за результатами середнього балу, думок учителів, результатів тесту інтелектуальних здібностей (IQ) і рекомендацій фахівця профорієнтаційної служби. На академічний потік зараховують учнів, які планують згодом продовжити навчання в університеті. Для їх підготовки використовують методи, що сприяють розвитку самостійного, критичного і творчого мислення. Характерною ознакою академічного потоку є подальша диференціація змісту навчання на гуманітарний і природничо-математичний напрями. Щоб задовольнити потреби обдарованих учнів із різними нахилами і темпом засвоєння інформації, запроваджуються індивідуальні програми: збагачені, прискорені, незалежні, просунуті та елективні [10, с. 226–227]. Як зазначає О. Антонова, для того, щоб закріпитися в групі академічно здібних учнів, потрібно мати охайну зовнішність, лідерські якості, високий рівень комунікативних навичок, невимусовно спілкуватися з дорослими і розвивати здатність до адаптації у групі [1, с. 38].

Потужний імпульс у 1980-х рр. отримала освіта обдарованих у ФРН. Маркерами розвитку освіти обдарованих у ФРН стали два лонгітюдні дослідження Мюнхенського і Марбурзького університетів. У 1990 р. була запропонована “Мюнхенська модель обдарованості і таланту” К. Хеллера, в якій авторський колектив (К. Хеллер, К. Перлет, В. Сієрвальд та ін.) розкрив феномен обдарованості як інтегративну якість особистісної, когнітивної та соціальної сфери. На думку авторів моделі, розвиток дитячої обдарованості передбачає активне навчання учнів, сприятливі особистісні характеристики і зовнішні фактори [3, с. 39]. За результатами мюнхенського дослідження школи Німеччини стали активніше впроваджувати елементи прискореного навчання шляхом ущільнення і збагачення навчальної програми [17].

Паралельно з розвідками мюнхенської школи упродовж 1987–2000 рр. професор психології Марбурзького університету Д. Рост також проводив лонгітюдне дослідження, в основу якого було покладено порівняння розвитку некогнітивних компонентів обдарованих учнів. Д. Рост встановив, що рівень обдарованості у 30% учнів початкової школи не знайшов підтвердження після завершення експерименту. Крім того, Д. Рост визначив, що 15% учнівської вибірки не лише втрачали обдарованість, а й взагалі були неуспішні в навчанні під час студентських років. На думку Д. Роста, на розвиток інтелектуальних здібностей учнів впливала низка факторів: тип закладу освіти, соціально-економічний статус родини, рівень мотивації до навчання, конфлікти з оточенням тощо [16].

На початку XXI ст. увага німецьких дослідників освіти була прикута до проблеми вивчення розвитку академічної успішності обдарованих учнів у спеціалізованих класах. Зокрема, за підсумками проведення дослідження PULSS (Projekt für die Untersuchung des Lernens in der Sekundarstufe) у 2008 р. було встановлено, що учні спеціалізованих класів показали кращі академічні результати порівняно з учнями звичайних класів. Крім того, дослідники встановили, що мікроклімат у класі обдарованих учнів позитивно впливав на підвищення їхньої мотивації до навчання і зменшення деструктивної поведінки, порівняно із загальноосвітніми класами, до яких зараховували обдарованих учнів. Таким чином, дослідники PULSS встановили, що порівняно з профільними класами на розвиток академічної обдарованості негативно впливала організація інклюзивного навчання обдарованих дітей [14].

На сучасному етапі підготовка академічно обдарованих учнів у ФРН відбувається переважно у профільних гімназіях, які спрямовані на підготовку випускників до вступу в університети. Попри те, що в більшості земель ФРН функціонують школи для обдарованих учнів, у країні досі не усталена спеціалізована освіта для талановитих та обдарованих дітей. При цьому критики освітньої системи ФРН акцентують на тому, що концентрація уваги на кар’єрі та академічних досягненнях у більшості шкіл превалює над проблемою цілісного розвитку особистості [4, с. 459].

Своєрідний підхід до навчання обдарованих учнів спостерігається в розвинених країнах Азії. Зокрема, найбільший сплеск активності в навчанні обдарованих учнів у розвинених країнах Азії (Китай, Корея, Сінгапур, Японія) спостерігався протягом 1970-х рр. У Китаї перший спеціалізований клас для обдарованих учнів було відкрито у 1978 р. Освітня політика країни в ці роки почала враховувати інтереси обдарованих учнів. Відбулися спроби розширення мережі спеціалізованих шкіл і класів, щоб сприяти національним інтересам із пошуку і підтримки дитячих талантів [13, с. 70]. Однак станом на початок XXI ст. розробка спеціальних програм і курсів для обдарованих дітей розглядалася як привілей для дітей із заможних родин, які мешкали в економічно розвинених центрах (Пекін, Шанхай). Як зазначає С. Науменко, спеціальна освіта

для обдарованих учнів у Китаї на сучасному етапі не відкрита для усіх талановитих дітей. У країні нараховується близько 50 шкіл, в яких реалізуються програми для обдарованих учнів. Прикладом закладу освіти для обдарованих учнів є Hong Kong GT School. Також у Китаї функціонує лише один профільний інститут – Центр досліджень обдарованих дітей при Інституті психології Китайської академії наук у Пекіні [8, с. 57].

Порівняно з освітніми традиціями Китаю, гуманістичні традиції в освіті Японії ґрунтуються на положенні, що необдарованих дітей немає. Феномен обдарованості в Японії сприймається не як щось поодиноке та унікальне, а як те, що можна розвинути в кожного учня [2, с. 5]. Диференціація освіти в Японії починається на рівні старшої середньої школи. Близько 75% учнів навчаються за загальноакадемічними програмами, інші 25% – у спеціалізованих і професійних класах (техніка, бізнес, сільське господарство, догляд за дітьми та ін.) [7].

На початку XXI ст. новою тенденцією для шкіл академічного профілю стало введення дисциплін практичної спрямованості, які орієнтували учнів на життя в разі відмови від вищої освіти [10, с. 151]. Крім того, перехід до філософії егалітарності (рівності) спричинив суттєві зміни в середній освіті розвинених країн світу. Наприклад, ідея педагогічної підтримки обдарованих учнів почала швидко змінюватися ідеями інклюзивного навчання і рівного доступу до освіти. Зокрема, в Австралії прихильність ідеям інклюзивності та егалітарності призвела до гальмування державної політики у сфері освіти обдарованих і талановитих учнів. Як зазначає С. Кириченко, переорієнтація освітньої політики в Австралії на початку XXI ст. призвела до конфлікту між прихильниками програм підготовки обдарованих учнів і прихильниками рівного доступу до освіти. Попри те, що в багатьох штатах впроваджуються програми підготовки обдарованих учнів, суттєво більшою є кількість політиків, учителів і звичайних громадян, для яких ідеологічно неприйнятним є припущення, що обдаровані діти відрізняються від однолітків у здатності вчитися [6, с. 11].

Висновки. Навчання академічно обдарованих учнів було одним із трендів в освіті розвинених країн упродовж другої половини XX ст. Розвиток науки і техніки спонукав до того, щоб підготовка компетентних фахівців розпочиналася зі школи. Для цього у Великобританії, США, Німеччині, країнах Східної Європи створювалися профільні класи і школи, освіту в яких здобували учні, які мали здібності і бажання опанувати певний фах чи вид діяльності. Однак розвиток ідеї, що всі діти обдаровані і потребують рівного доступу до навчання, призвів до часткового нівелювання освіти обдарованих і талановитих. Результатом цього стала переорієнтація освіти багатьох країн від диференціації навчання за інтересами до егалітарності та інклюзивності освіти. Зважаючи на впровадження в системі освіти України концепції Нової української школи, яка декларує аналогічні ідеї інклюзивності та рівного доступу до навчання незалежно від здібностей дитини, перспективами подальших досліджень вважаємо порівняння підходів до освіти академічно обдарованих учнів до і після впровадження реформи НУШ.

Використана література:

1. Антонова О. Є. Досвід виховання і навчання обдарованої особистості у західній педагогіці. *Нові технології навчання: наук.-метод.збірник*. 2014. Вип. 83. С. 32–44.
2. Біла І. М. Досвід становлення талантів у японській державі : Серія “ПРОСвіт”. Київ : Інститут обдарованої дитини. 2011. 36 с.
3. Бойченко М. Зарубіжні психолого-педагогічні концепції обдарованості: сучасний стан. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 33–42.
4. Бочарова О. А. Система роботи з обдарованими учнями в Німеччині. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 31 (84). С. 459–464.
5. Габдулхаков В. Ф. Одаренность и ее развитие в условиях взаимодействия общеобразовательной школы и университета : учебно-метод. пособие. Казань : РИЦ “Школа”, 2012. 174 с.
6. Кириченко С. В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2016. 20 с.
7. Курінна М. Г. Особливості змісту загальної освіти в Японії. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgov.pdf>
8. Науменко С. С. Робота з обдарованими дітьми у Китаї: наукові розвідки і теоретико-методичні підходи. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2021. № 1 (21). С. 56–61. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7
9. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України / Терепиший С. О., Антонова О. Є., Науменко Р. А. та ін. Київ : ВМГО «Союз обдарованої молоді», 2008. 156 с.
10. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 2011. 320 с.
11. Фримен Дж. Обзор современных представлений о развитии способностей. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 371–399.
12. Brickman W. W. Educational Provisions for the Gifted Talented in Other Countries. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 1979. Vol. 80. Issue 5. P. 308–329. Doi: <https://doi.org/10.1177%2F016146817908000518>
13. Dai D. Y., Steenbergen-Hu S., Yang Y. Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. *Gifted education in Asia: Problems and prospects*. Charlotte NC : Information Age Publ., 2016. P. 51–76.
14. Proescholdt M. V., Stumpf E., Schneider W. Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2011. Vol. 43. Pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>
15. Public Law 91-230, The Elementary and Secondary Education Act Amendments of 1969. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-84/pdf/STATUTE-84-Pg121.pdf#page=55>

16. Rost D. H. (hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2., erweiterte Auflage). Münster: Waxmann. Zusätzlich zum Cover: Vorworte, Inhaltsverzeichnis, Kapitel 1. 2009. URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche
17. Ziegler A., Stoeger H. Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of Gifted*. 2013. Vol. 36. P. 384–411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

References:

1. Antonova O. Ye. (2014). Dosvid vykhovannya i navchannya obdarovanoyi osobystosti u zakhidniy pedahohitsi [The experience of raising and teaching a gifted personality in Western pedagogy]. *Novi tekhnolohiyi navchannya: nauk.-metod.zb.* Vyp. 83. S. 32–44 [in Ukrainian].
2. Bila I. M. (2011). Dosvid stanovlennya talantiv u yapons'kiy derzhavi [The experience of developing talents in the Japanese state]: Seriya «PROsvit». K.: Instytut obdarovanoyi dytyny. 36 s. [in Ukrainian].
3. Boychenko M. (2016). Zarubizhni psykhologo-pedahohichni kontseptsii obdarovanosti: suchasnyy stan [Foreign psychological and pedagogical concepts of giftedness: current state]. *Pedahohichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi*. № 4 (58). S. 33–42 [in Ukrainian].
4. Bocharova O. A. (2013). Systema roboty z obdarovanyymi uchnyamy v Nimechchyni [System of work with gifted students in Germany]. *Pedahohika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh*. Vyp. 31 (84). S. 459–464 [in Ukrainian].
5. Gabdulkhakov V. F. (2012). Odarennost' i yeye razvitiye v usloviyakh vzaimodeystviya obshcheobrazovatel'noy shkoly i universiteta [Giftedness and its development in the conditions of interaction between a general education school and a university]. Kazan': RITS «Shkola». 174 s. [in Russian].
6. Kyrychenko S. V. (2016). Orhanizatsiyno-pedahohichni zasady roboty z obdarovanyymi dit'my v systemi osvity Avstraliyi [Organizational and pedagogical principles of work with gifted children in the education system of Australia]: avtoref. dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / NPU imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 20 s. [in Ukrainian].
7. Kurinna M. H. (2011). Osoblyvosti zmistu zahal'noyi osvity v Yaponii [Peculiarities of the content of general education in Japan]. *Naukovyy visnyk Donbasu*. № 2. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN14/11kmgovy.pdf> [in Ukrainian].
8. Naumenko S. S. (2021). Robota z obdarovanyymi dit'my u Kytayi: naukovy rozvidky i teoretyko-metodychni pidkhody [Work with gifted children in China: scientific research and theoretical and methodological approaches]. *Visnyk universytetu imeni Al'freda Nobelya. Seriya "Pedahohika i psykhohiia"*. № 1 (21). S. 56–61. DOI: 10.32342/2522-4115-2021-1-21-7 [in Ukrainian].
9. Obdarovana molod' Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyrennya perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovannoyu moloddu v rehionakh Ukrainy [Gifted youth of Ukraine: assessment of the current state and the spread of promising experience of working with gifted youth in the regions of Ukraine]. (2008). Terepyshchyy S. O., Antonova O. Ye., Naumenko R. A. ta in. K.: VMHO "Soyuz obdarovanoyi molodi"? 156 s. [in Ukrainian].
10. Sbruyeva A. A. (2011). Porivnyal'na pedahohika [Comparative pedagogy]. Sumy: Universytets'ka knyha? 320 s. [in Ukrainian].
11. Frimen J. (1997). Obzor sovremennykh predstavleniy o razvitii sposobnostey. Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti. Pod. red. D. B. Bogoyavlenskoy. M.: Molodaya gvardiya. S. 371–399 [in Russian].
12. Brickman W. W. (1979). Educational Provisions for the Gifted Talented in Other Countries. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. Vol. 80. Iss. 5. P. 308–329. Doi: <https://doi.org/10.1177/016146817908000518>
13. Dai D. Y., Steenbergen-Hu S., Yang Y. (2016). Gifted education in Mainland China: How it serves a national interest and where it falls short. Gifted education in Asia: Problems and prospects. Charlotte NC: Information Age Publ. P. 51–76.
14. Proescholdt M. V., Stumpf E., Schneider W. (2011). Das Arbeitsverhalten in homogenen Begabtenklassen. Eine systematische Verhaltensbeobachtung im Unterricht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. Vol. 43. Pp. 55–67. DOI: <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000035>
15. Public Law 91-230, The Elementary and Secondary Education Act Amendments of 1969. URL: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-84/pdf/STATUTE-84-Pg121.pdf#page=55>
16. Rost D. H. (hrsg.). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Befunde aus dem Marburger Hochbegabtenprojekt (2., erweiterte Auflage). Münster: Waxmann. Zusätzlich zum Cover: Vorworte, Inhaltsverzeichnis, Kapitel 1. URL: https://www.researchgate.net/publication/332846844_Hochbegabte_und_hochleistende_Jugendliche
17. Ziegler A., Stoeger H. (2013). Gifted Education in German-Speaking Europe. *Journal for the Education of Gifted*. Vol. 36. P. 384–411. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162353213492247>

Onatskyi V. Education of academically gifted students in the developed countries of the world

The article presents approaches to the education of academically gifted students in the developed countries of the world. The historical prerequisites for the development of gifted education in Great Britain, Germany, the USA, China, Japan and Australia are analyzed. It was established that the education of academically gifted students who had the ability to learn was one of the trends of the second half of the 20th century. For the education of such children in developed countries, specialized classes and schools were created, enriched, accelerated, independent, advanced and elective programs were developed. In particular, the differentiation of the education of gifted students in US schools occurs through the organization of three streams of education: general education, academic and practical (professional). Giftedness researchers in Germany found that students in specialized classes show better academic results compared to students in regular classes. The results of giftedness studies are presented, which established that 30% of students expelled from schools (for failure, bad behavior, etc.) had high intellectual abilities, and the majority of school graduates who were considered intellectually gifted felt depressed and had mental disorders. It is noted that since the 1970s, students who had outstanding abilities, achieved high academic results and were identified by professionally qualified specialists were included in the category of gifted and talented. It is proven that at the current stage of development, the educational philosophy of the developed countries of the world has reoriented from the idea of giftedness to the principles of egalitarianism and inclusion. Prospects for further research are planned in the comparison of approaches to the education of gifted students before and after the implementation of the New Ukrainian School reform.

Key words: giftedness, academic giftedness, learning, development, education, school, research, developed countries of the world.

МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті розглянуто вплив процесів глобалізації та євроінтеграції на підготовку майбутніх педагогів як конкурентоспроможних фахівців з урахуванням умов воєнного стану та дистанційного навчання. Охарактеризовано механізми євроінтеграційних процесів в освіті, тенденції реформування української системи освіти відповідно до вимог Європейського Союзу, європейських цінностей та принципів, ґрунтовно розглянуто наукову літературу з цього питання. Визначено, яким чином розвиток людського капіталу відповідно до європейських цінностей та стандартів сприяє якісним змінам в системі освіти усіх рівнів. Охарактеризовано роль процесу євроінтеграції у формуванні сучасного простору для зростання та освіченості педагогів, критерії та принципи трансформування українських закладів вищої освіти до загальноєвропейських вимог, що позитивно впливає на конкурентоспроможність майбутніх педагогів, здатних адаптуватись до складних умов сьогодення та вмотивованих до саморозвитку. Визначено основні види міжнародної співпраці здобувачів, зокрема охарактеризовано роль академічної мобільності як ключової вимоги інтеграційних процесів українських закладів вищої освіти в міжнародний освітній простір, що відкриває можливості для професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога, набуття досвіду та розширення світогляду, обміну культурними та науковими здобутками. Висвітлено результати дослідження мотиваційної сфери майбутніх педагогів до здійснення міжнародної діяльності в контексті євроінтеграційних процесів: потреби здобувачів спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та 016 Спеціальна освіта Херсонського державного університету щодо міжнародної співпраці, їх інтереси, мотиви залученості до міжнародної співпраці, а також причини низького рівня активності. Проаналізовано зміни ставлення здобувачів до міжнародної діяльності за час воєнного стану.

Ключові слова: мотивація, євроінтеграційні процеси, міжнародна співпраця, мотиви, академічна мобільність, професійна підготовка.

Вивчення сталої мотивації майбутніх вчителів початкової школи зумовило дослідження характеру провідних мотивів не лише у процесі здійснення професійної діяльності, а й на етапі здобуття педагогічної професії. Під час навчання у закладі вищої освіти перед здобувачами відкриваються можливості здійснення діяльності у напрямі міжнародної співпраці, зокрема участь у різноманітних грантових програмах та проєктах ЄС, академічна мобільність різної тривалості, наукові та професійні заходи (конференції, форуми, круглі столи), вебінари або інші формати залучення до занять іноземних викладачів та ін. Українські заклади вищої освіти укладають договори про співпрацю з європейськими закладами та постійно знаходяться у пошуку нових перспектив та можливостей. На нашу думку, цифровізація освіти (переважання дистанційного та змішаного навчання) та воєнний стан в Україні вплинули на євроінтеграційні процеси в освіті, що потребує вивчення імплементації європейського досвіду в український освітній простір.

Питаннями реформування вищої освіти в аспекті євроінтеграційних процесів займаються Бережна С., Богачевська І., Волинець Ю., Здіорук С., Левківський М., Мартиненко С., Мирончук Н., Овсянкіна Л., Парпан У., Хоминець С. та ін. На думку науковців, процеси глобалізації та інформатизації впливають на підготовку майбутніх фахівців, зокрема в педагогічній галузі. Це зумовлює необхідність дослідження мотивації здобувачів до здійснення діяльності в напрямках міжнародної співпраці [6, с. 51].

Європейський Союз – це “об’єднання демократичних європейських країн заради миру та процвітання”, які мають спільну політику в різних галузях, у тому числі – у сфері освіти. ЄС має спільні інституції, що діють відповідно до європейських цінностей та вирішують питання на основі суверенних повноважень, об’єднання яких називають євроінтеграцією [11, с. 72]. Сучасні дослідники зазначають, що “успішна євроінтеграція України можлива лише за умови здійснення низки реформ, в тому числі і в освітньому просторі”. Розвиток людського капіталу відповідно до європейських цінностей та стандартів сприяє якісним змінам в системі освіти усіх рівнів [20]. Українська освіта сьогодення в умовах євроінтеграційних процесів обирає шлях демократичності, практичної спрямованості, багатопрофільності та цифровізації, що однозначно впливає на освітній простір.

Важливим питанням теорії та практики вищої школи сьогодні є розвиток сталої мотивації здобувачів до здобуття професії (на етапі навчання) та власне під час професійної діяльності. Додаткові дослідження у цьому контексті зумовлені використанням дистанційного та змішаного форматів навчання на рівні з традиційним офлайн-навчанням [5, с. 59]. Вкорінення інструментів ІКТ в професійний та життєвий простір зумовлює вивчення мотивуючого освітнього середовища. На думку Ю. Волинець, процес євроінтеграції дозволяє уможливити формування сучасного простору для зростання та освіченості педагогів. За сучасних умов та викликів, що постають перед українським суспільством, мотивація до професійного зростання майбутнього педагога, як суб’єкта європейського процесу, є запорукою його адаптації до постійних змін [4, с. 82].

В процесі трансформування українських ЗВО до загальноєвропейських вимог одними з визначальних критеріїв є академічна мобільність здобувачів, закордонні стажування викладачів та відповідність

конкурентоспроможних випускників вимогам ринку праці Європи [23, с. 311]. Зазначимо, що ці критерії є взаємопов'язаними і регламентованими, оскільки міжнародна діяльність та співпраця з закордонними ЗВО є ознакою роботи в напрямі підвищення якості освіти, а також позитивно впливає на конкурентоспроможність майбутніх педагогів, здатних адаптуватись до складних умов сьогодення та вмотивованих до саморозвитку.

На думку Семикіної М. та Дудко С., механізм мотивації для професійного розвитку майбутнього фахівця “має уявляти собою систему чинників, заходів та інструментів впливу, що заохочують до набуття затребуваних компетенцій в інтересах досягнення інноваційних цілей” [18, с. 12]. Автори вважають, що якісні позитивні зрушення в цьому напрямі неможливі без адаптації мотиваційного механізму до вимог євроінтеграції з обов'язковим застосуванням індивідуального підходу у мотивації.

Сукупність взаємозалежних процесів організації, планування, мотивації та контролю діяльності розглядають як основу конкурентоспроможності [1]. Для майбутніх фахівців у галузі освіти бути конкурентоспроможним – основна вимога часу. Ознакою сучасної освіти є “широке впровадження міжнародного досвіду, ідей інтеграції” [7, с. 19]. Впровадження новітніх концепцій в освіті має будуватись на вагомому теоретичному та практичному підґрунті, елементом якого є “аналіз сучасних тенденцій у міжнародному освітньому просторі” [7, с. 21]. Інформаційне суспільство XXI століття характеризується тенденціями глобалізації та інтеграції, що дозволяє різним країнам переймати позитивний досвід інших, зокрема і в галузі освіти.

На думку О. Дубасенюк, “вирішальним чинником економічного і культурного розвитку країни є якісна робота закладів вищої освіти у напрямі створення нових технологій, збереження і відтворення культурної традиції, підготовки професійних кадрів, адаптованих до швидких змін у суспільстві” [7, с. 27]. Педагог О. Ярошинська визначає серед основних вимог до проєктування освітнього середовища у закладі вищої освіти (зокрема, до підготовки майбутніх педагогів) рівень інтернаціоналізації ЗВО: “Наявність міжнародного компонента в змісті навчальних планів і програм, міжнародна мобільність студентів і професорсько-викладацького складу, наявність програм технічного і наукового співробітництва та взаємодопомоги” [22, с. 48]. Серед основних завдань діяльності дослідниці зазначає формування мотивації, яка сприятиме “забезпеченню процесу саморозвитку людського потенціалу, формування конкурентоспроможності, престижності, інноваційного характеру розвитку ЗВО” [22, с. 51].

Система освіти європейських країн реформується під впливом перетворень світового простору, де провідною тенденцією є інтеграція [10, с. 164]. В нормативних документах мотивація євроінтеграційних процесів формулюється як “необхідність зміцнення інтелектуального, культурного, соціального, наукового і технологічного вимірів європейської спільноти, а також розвитку європейського стабільного й демократичного суспільства” [15, с. 123]. Також провідною європейською тенденцією є підвищення рівня довіри до якості освіти. Впровадження найкращих європейських практик з метою забезпечення якості освіти здійснюється на основі взаємодовіри. В нормативній базі, що регламентує Болонський процес, визначені такі тенденції євроінтеграції закладів вищої освіти: “оснащення сучасними ІКТ; впровадження дистанційного навчання; інтеграція ЗВО” [3, с. 112].

Однією з необхідних вимог до європейського простору вищої освіти є “вільна мобільність здобувачів, викладацького, адміністративного складу та випускників” [9, с. 147]. Вимогою євроінтеграції, яка уможливила широку мобільність здобувачів та викладачів, є трирівнева організація вищої освіти: перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) та третій (освітньо-науковий) рівні. Серед провідних тенденцій сучасної професійної підготовки визначають також інтернаціоналізацію вищої школи, яка уможливорює “створення інтернаціональних освітніх структур різного призначення, забезпечення студентської мобільності, тобто переходу до гнучких взаємоузгоджених навчальних планів модульного типу, що дозволяють студентам легше адаптуватись до умов навчання у ЗВО, інших країнах, широке застосування ІКТ і дистанційного навчання” [10].

Провідними принципами розвитку сучасної української вищої освіти контексті євроінтеграційних процесів дослідники визначають: демократизацію та багатоваріантність вищої освіти; універсальність освіти; відповідність загально визнаним світовим стандартам; організованість освітнього простору; мотивацію здобувачів до рефлексії та самопізнання; діяльність на добровільних засадах [14, с. 382].

Адаптація до загальноєвропейських орієнтирів освіти визначається політичним курсом незалежної України як етап ствердження орієнтації на загальнолюдські цінності, притаманні демократичному суспільству. Європейські стандарти передбачають формування фахівця та “реалізацію індивідуально-креативного кредо особистості у процесі підготовки студента до професійної діяльності, який матиме змогу мобільно реагувати на зміни в соціальному й економічному житті суспільства, здійснювати ефективне соціальне й професійне спілкування, більш гнучко аналізувати й вирішувати різні ситуації засобами комунікації” [16, с. 67].

Європейський вектор розвитку незалежної України зумовив реформування освіти та значний розвиток ІКТ, а також орієнтацію на вимоги Болонського процесу, що мало значний вплив на всіх етапах української системи освіти в змістовному та процесуальному вимірах [19, с. 38].

Основною особливістю впровадження реформ в українській освіті є їх інтенсивність, адже освіта є галуззю, на яку безпосередньо впливають інтеграційні процеси, суспільні трансформації та тенденції глобалізації [19, с. 38]. На Конференції міністрів вищої освіти Європи “Утворення європейського простору вищої освіти” було зазначено, що міжнародний вимір вищої освіти охоплює “якість, формування довіри,

сумісність, мобільність, порівняння кваліфікацій, рівнів освіти та привабливість” [9, с. 113]. При цьому якість освіти визначають основоположною характеристикою, оскільки “забезпечення якості освіти має міжнародний вимір і здійснюється на основі взаємоповаги та довіри” [10, с. 163].

Дослідження думки здобувачів щодо забезпечення якості вищої освіти також виводить на проблему низьких показників академічної мобільності, причинами яких в останні роки були карантинні обмеження та пандемія [17].

Фундаментальні засади євроінтеграції в освіті формує мобільність здобувачів та викладачів з метою постійного обміну досвідом навчання і професійної діяльності. Академічна мобільність є ключовою вимогою інтеграційних процесів українських закладів вищої освіти в міжнародний освітній простір, що відкриває можливості для професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога, набуття досвіду та розширення світогляду, обміну культурними та науковими здобутками.

Академічна мобільність на найвищому рівні в нормативно-правовому аспекті регламентована Законом України “Про вищу освіту”; Законом України “Про наукову та науково – технічну діяльність”; Постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність” [2, с. 9].

В Європейському Союзі академічна мобільність забезпечена спеціальними програмами (наприклад, “Erasmus”, “Erasmus-Mundus”, “Tempus”, “Jean Monet Action – Understanding European Integration” та ін.). Однак поки Україна не є членом ЄС, повноцінно використовувати весь потенціал подібних програм складно, оскільки не всі українські заклади вищої освіти мають досвід активної міжнародної співпраці з європейськими ЗВО [13].

Науковець С. Здіорук, вивчаючи академічну мобільність як фактор інтеграції України в європейський простір, визначає такі причини низької активності здобувачів та викладачів в контексті міжнародної співпраці: “нестача матеріально-фінансового забезпечення, відсутність спеціальних методів і механізмів академічного обміну, інфраструктури, яка забезпечує ефективний обмін, відмінність змісту навчальних програм з курсів, а також слабка підготовка з іноземних мов у середній та вищій школі, візовий режим та ін” [8]. До того ж, стан академічної мобільності в Україні частіше носить індивідуальний характер і радше є винятком, ніж постійним елементом системи освіти [8].

Науковець визначає, що певним чином дані проблеми нівелюють “міжнародні освітні проекти, метою яких є: підвищення якості та ефективності навчання, гарантування визнання дипломів та обмін інформацією” [8]. Додатково зазначимо, що в сучасних умовах для українців діє безвізовий режим, а проблема відмінності змісту навчальних програм вирішена наявністю Положень у ЗВО, що регламентують даний аспект діяльності.

Перехід академічної мобільності із явища-винятку в системне явище уможливорює євроінтеграційні процеси, а разом з цим “вдосконалення освітніх технологій, вихід якості української освіти на світовий рівень, інноваційний розвиток університетської науки та інтеграцію її з виробництвом, надходження коштів від іноземних партнерів, які можна інвестувати в розвиток вітчизняної системи освіти, а також покращить якість трудових ресурсів країни та можливості працевлаштування українців” [12, с. 22]. Однак для реалізації цієї мети необхідне обов’язкове “створення продуктивної системи національної академічної мобільності, її нормативно-правової бази, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства суб’єктів процесу академічних обмінів” [12, с. 23].

Дослідниця С. Бережна визначає такі проблеми низької активності здобувачів та викладачів в контексті міжнародної співпраці: проблема контролю в освітньому процесі; мовна проблема (недостатній рівень іноземних мов); недостатня цифрова компетентність; матеріальні проблеми; психологічні труднощі [2, с. 10]. Аналіз теоретичних джерел щодо причин та проблем майбутніх педагогів в участі у міжнародній діяльності став підґрунтям практичного вивчення цього питання.

У вересні 2022 року нами було проведено дослідження мотивів здобувачів педагогічного факультету Херсонського державного університету до здійснення міжнародної співпраці з урахуванням умов воєнного стану. Херсонський державний університет – тимчасово переміщений заклад, освітній процес в якому наразі відбувається у дистанційному (синхронно та асинхронно) та за можливості очному форматах. На педагогічному факультеті навчаються здобувачі трьох спеціальностей: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та 016 Спеціальна освіта.

Серед здобувачів та випускників педагогічного факультету нами було проведено анкетування: 86,8% респондентів зараз навчаються на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти, 6,6% – на другому (магістерському) рівні, 6,6% – випускники, які вже здобули повну вищу освіту. За спеціальностями розподіл респондентів відбувся таким чином: 41,5% здобувачів за спеціальністю Початкова освіта, 33% – Дошкільна освіта та 25,5% – Спеціальна освіта (Рис. 1).

Зазначимо, що, за даними анкетування 9,4% здобувачів мають досвід участі в діяльності в напрямі міжнародної співпраці, 50,9% не мають такого досвіду, але планують / мають бажання, 39,6% респондентів відповіли, що не мають бажання брати участь в міжнародній діяльності (Рис. 2).

Найпоширенішими форматами, в яких брали участь здобувачі, виявились: вебінари або лекції іноземних викладачів (8,5% опитуваних), міжнародні проекти та конкурси (5,7%), курси іноземних викладачів (2,8%), міжнародні стажування (2,8%), програми Подвійного дипломування (2,8%), публікації статей в іноземному виданні / збірнику міжнародної конференції (1,9%).

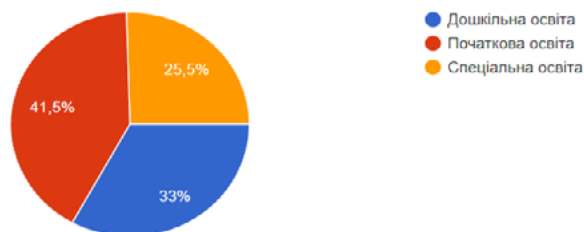


Рис. 1. Розподіл респондентів за спеціальностями

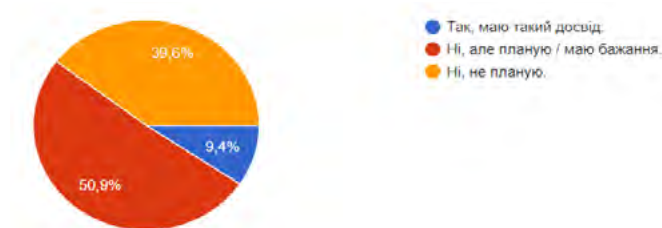


Рис. 2. Досвід респондентів щодо міжнародної співпраці

Порівняємо з форматами міжнародної взаємодії (Рис. 3), в яких здобувачі планують взяти участь / виявляють бажання на майбутнє: програма “Подвійний диплом” (36,8%), вебінари або лекції іноземних викладачів (34,9%), міжнародні стажування (34,9%), курси іноземних викладачів (27,4%), міжнародні проекти, конкурси (13,2%), участь у міжнародних конференціях або конференціях з міжнародною участю (13,2%), публікації статей в іноземному виданні / збірнику міжнародної конференції (4,7%).

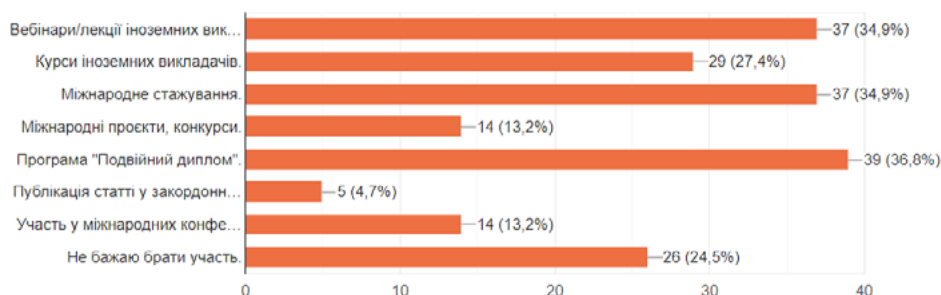


Рис. 3. Формати міжнародної взаємодії, в яких здобувачі планують взяти участь

Міжнародна співпраця сприяє розвитку в особистості: “здатності мислити в порівняльному аспекті; вмінню обирати шляхи взаємодії з урахуванням особливостей іншої культури; готовності до міжкультурної комунікації; поглиблює знання про іншу культуру тощо” [13, с. 84]. Ми дослідили думку здобувачів щодо можливостей, які надає їм залученість до міжнародної діяльності (Рис. 4).

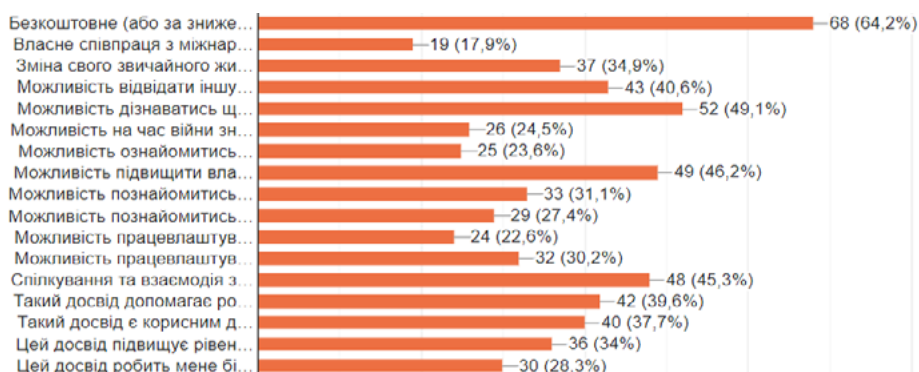


Рис. 4. Можливості міжнародної співпраці, які обирають респонденти

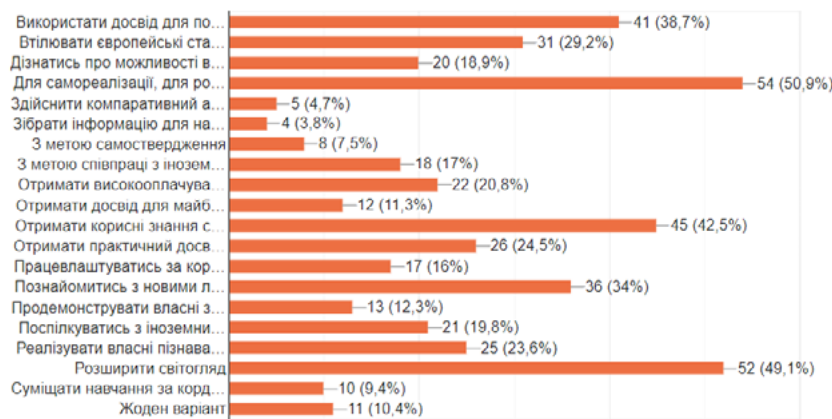


Рис. 5. Мета міжнародної співпраці респондентів

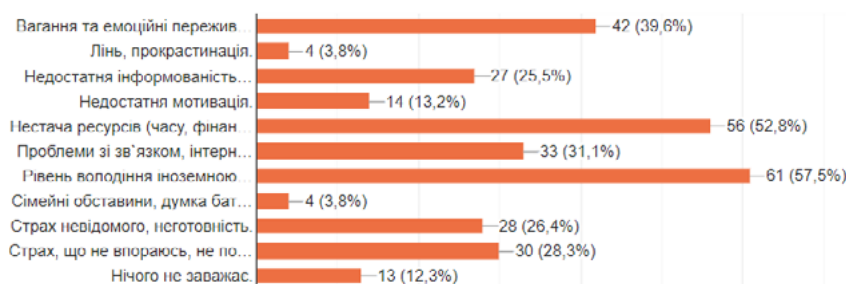


Рис. 6. Причини низької активності у міжнародній діяльності

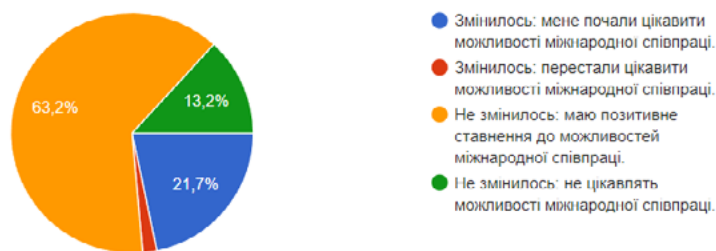


Рис. 7. Зміни у ставленні здобувачів до міжнародної співпраці за час війни

Слід зазначити, що переважна більшість обирають для себе такі можливості: безкоштовне (або за зниженою вартістю) проживання закордоном, стипендія або інші фінансові переваги (64,2%), можливість дізнатись щось нове, задовольняти мої пізнавальні інтереси (49,1%), можливість підвищити власний рівень володіння іноземною мовою (46,2%), спілкування та взаємодія з новими людьми (45,3%), можливість відвідати іншу країну, подорожувати (40,6%). Можемо прослідкувати перевагу пізнавальних, комунікативних та рекреаційних мотивів з поєднанням з задоволенням базових потреб про проживання та існування, що зараз є дійсно болючим питанням для українців. Зауважимо, що 21,7% респондентів надають перевагу живій взаємодії face-to-face для міжнародної співпраці, 16% – дистанційній, 20,8% респондентів задовольняють обидва ці варіанти, 24,5% ще не визначились і хочуть спробувати.

Основними завданнями академічної мобільності здобувачів на думку науковців є “можливість здобувати освіту за кордоном з обраного напрямку підготовки, доступність провідних освітніх закладів та наукових шкіл, розширення знань у сфері культури і традицій іншої країни; сприяння особистісному розвитку, підвищенню рівня знань і створенню можливостей для працевлаштування; стимулювання до вивчення іноземних мов, як засобу міжнародної інтеграції й функціонування єдиного ринку освітніх послуг” [21, с. 226]. Ми дослідили мету та завдання здобувачів педагогічного факультету ХДУ до участі у міжнародній співпраці (Рис. 5). За результатами опитування 50,9% респондентів вбачають мету у самореалізації, для розвитку особистості, 49,1% – щоб розширити світогляд, 42,5% планують отримати корисні знання стосовно своєї професії, а 38,7% хочуть використати досвід для покращення життя українців, допомогти їм. Отже, крім пізнавальних мотивів сприятливими для саморозвитку здобувачів, є свідоме бажання допомагати іншим та спрямованість на професійний розвиток.

Також ми дослідили причини, які заважають здобувачам педагогічного факультету брати участь в міжнародній діяльності (Рис. 6). Найпоширенішими проблемами виявились низький рівень володіння іноземною мовою (57,5%), нестача ресурсів – часу, фінансів (52,8%), вагання та емоційні переживання (39,6%), проблеми зі зв'язком та інтернетом (31,1%). Слід зазначити, що дані результати перекликаються з проаналізованими вище дослідженнями науковців Здіорук С. та Бережної С., а точніше в усіх аспектах фігурує мовна та технічна проблеми.

Повертаючись до мовної проблеми, зазначимо, що 23,6% респондентів визначають своїм рівнем володіння іноземною мовою середній, 71,7% – нижче середнього та лише 4,7% – вище середнього. На технічні проблеми та нестабільний інтернет впливає місцезнаходження респондентів: 41,5% опитуваних знаходяться на тимчасово окупованій території, де довготривалі проблеми з електропостачанням, інтернетом та відсутній мобільний зв'язок.

Ми проаналізували, чи змінилось ставлення здобувачів до міжнародної діяльності, зокрема до академічної мобільності, за час війни (Рис.7). Як бачимо, 63,2% мають позитивне ставлення, як і раніше, а 21,7% респондентів почали більше цікавитись можливостями міжнародної співпраці.

Отже, результати дослідження свідчать, що більшість здобувачів педагогічного факультету Херсонського державного університету позитивно налаштовані до міжнародної діяльності та виявляють інтерес до різних форматів взаємодії (особливо, академічної мобільності та занять з іноземними викладачами). В опитуваних переважають пізнавальні, комунікативні та рекреаційні мотиви, також визначальним є свідоме бажання допомагати іншим та спрямованість на професійний розвиток. Основними причинами низького півня залученості до міжнародної співпраці є низький рівень володіння іноземною мовою, нестача ресурсів – часу, фінансів, вагання та емоційні переживання, проблеми зі зв'язком та інтернетом, особливо на тимчасово окупованій території. Ми дійшли висновків, що процес євроінтеграції дозволяє уможливити формування сучасного простору для зростання та освіченості педагогів. Під час навчання у закладі вищої освіти перед здобувачами відкриваються можливості здійснення діяльності у напрямі міжнародної співпраці, зокрема участь у різноманітних грантових програмах та проєктах ЄС, академічна мобільність різної тривалості, наукові та професійні заходи (конференції, форуми, круглі столи), вебінари або інші формати залучення до занять іноземних викладачів та ін. За сучасних умов та викликів, що постають перед українським суспільством, мотивація до професійного зростання майбутнього педагога, як суб'єкта європейського процесу, є запорукою його адаптації до постійних змін. Вмотивований вихователю, вчитель або викладач – це особистість, спрямована на успішний результат навчання та професійної діяльності, оскільки орієнтована на постійне самовдосконалення.

Використана література:

1. Безус П. І., Терепенко В. І. Управління конкурентоспроможністю організації в умовах євроінтеграції. Ефективна економіка, 2017.
2. Бережна С. В. Академічна мобільність студентів як умова здобуття якісної освіти (на прикладі історичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди). *Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін* : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Вітебський держ. ун-т ім. П. М. Машерова: іст. ф-т, Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Харків : ХНПУ, 2016. Вип. 8. С. 7–11.
3. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи: пос. / за ред. В. П. Андрущенка. Київ, 2004. 162 с.
4. Волинець Ю. Мотивація професійного розвитку дошкільних педагогів як умова підвищення якості дошкільної освіти в умовах євроінтеграції. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* / Київський університет імені Б. Грінченка. 2021. 36(2). С. 80–85. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3610>.
5. Воляннюк А. Розвиток сталої мотивації у майбутніх вчителів початкової школи в умовах змішаного навчання. *OpenEdu*. 2021. № 10. С. 56–66. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106>.
6. Демченко О. П. Підготовка майбутніх творчих педагогів обдарованих дітей у контексті євроінтеграції. *Молодий вчений*. 2019. № 5.2 (69.2). С. 47–52.
7. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.
8. Здіорук С. І., Богачевська І. В. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий науковоосвітній простір. *Аналітична записка*. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/> (дата звернення: 27.08.2022).
9. Конференція міністрів вищої освіти Європи “Утворення європейського простору вищої освіти” / Болонський процес: документи / укладачі З. І. Тимошенко, А. М. Грехов, Ю. О. Гапон, Ю. І. Палеха. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. 169 с.
10. Мартиненко С. Європейський простір вищої освіти: тенденції розвитку та пріоритети. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 163–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_22 (дата звернення: 31.08.2022).
11. Мельник А. В. Євроінтеграція як чинник мотивації працівників до підвищення якості людського капіталу (РВЛ ЦНТУ). *Матеріали конференції CUNTU*. 2017. С. 70–73.
12. Мирончук Н. М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: зб. наук. праць / за ред. проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–24.
13. Мирончук Н. М., Левківський М. В. Болонський процес і вища освіта України : навч.-метод. посібн. Житомир, 2010. 152 с.
14. Овсянкіна Л. А. Перспективи розвитку сучасної освіти у контексті євроінтеграції. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3. Т. I(26). 2011. Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. С. 382.

15. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу : документи і матеріали 2003–2004 рр. / за ред. В. Г. Кременя. К. Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. 144 с.
16. Парпан У. М. Провідні принципи розвитку сучасної вищої освіти України в контексті євроінтеграції. Lex Portus. 2018. № 1. С. 62–73.
17. Саух П. Ю., Набок, М. В., Кізілов, О. І. Якість вищої освіти в Україні очима студентів. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 3(2). С. 1–8. 2021. URL: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-5>.
18. Семикіна М. В., Дудко С. В. Мотиваційний механізм професійного розвитку персоналу та його адаптація до завдань євроінтеграції. 2021. PhD Thesis. РВЛ ЦНТУ. *Матеріали конференції CUNTU*. 2017. С. 11–14.
19. Сисоєва С. Освітні реформи: освітологічний контекст. *Освітологія*. 2013. Вип. 2. С. 36–45.
20. Скорик Т. В. Освіта впродовж життя в контексті євроінтеграційних процесів. 2016.
21. Хоминєць С. І. Поняття та види академічної мобільності студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету : серія: Педагогіка. Соціальна робота* / гол. ред. І. В. Козубовська. Ужгород : Говерла, 2019. Вип. 2(45). С. 223–227.
22. Ярошинська О. О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 456 с.
23. Spivakovsky A., Petukhova L., Anisimova O., Horlova A., Kotkova V., Volianiuk A., ICT as a key instrument for a balanced system of pedagogical education. CEUR Workshop Proceedings. 2020, Volume 2740, Pages 307–321. 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Volume I: Main Conference, ICTERI 2020, 6 October 2020 - 10 October 2020.

References:

1. Bezus P. I., Terefenko V. I. Upravlinnia konkurentospromozhnistiu orhanizatsii v umovakh yevrointehratsii [Management of the organization's competitiveness in the conditions of European integration] *Efektivna ekonomika*, 2017. [in Ukrainian]
2. Berezhna S. V. Akademichna mobilnist studentiv yak umova здобуття yakisnoi osvity (na prykladi istorichnoho fakultetu KhNPU imeni H. S. Skovorody). [Academic mobility of students as a condition for obtaining quality education] Aktualni problemy metodyky navchannia istorii, pravoznavstva ta suspilstvoznachnykh dystsyplin : materialy VIII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. / Kharkiv. nats. ped. un-t im. H. S. Skovorody, Vitiiebskyi derzh. un-t im. P. M. Masherova: ist. f-t, Kirovohrad. derzh. ped. un-t im. V. Vynnychenka, Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka. Kharkiv : KhNPU, 2016. Vyp. 8. S. 7–11 [in Ukrainian]
3. Bolonskyi protses: tendentsii, problemy, perspektivy: pos. / za red. V. P. Andrushchenka [Bologna process: trends, problems, prospect] *K.*, 2004. 162 s. [in Ukrainian]
4. Volynets Yu. Motyvatsiia profesiinoho rozvytku doshkilnykh pedahohiv yak umova pidvyshchennia yakosti doshkilnoi osvity v umovakh yevrointehratsii [Motivation for the professional development of preschool teachers as a condition for improving the quality of preschool education in the conditions of European integration] *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika.*, Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka, 2021, 36 (2), S. 80–85. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3610> [in Ukrainian]
5. Volianiuk A. Rozvytok staloi motyvatsii u maibutnikh vchyteliv pochatkovoї shkoly v umovakh zmishanoho navchannia [Development of sustainable motivation in future primary school teachers in conditions of blended learning] *OpenEdu*. 2021. №10. S. 56–66. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2021.106> [in Ukrainian]
6. Demchenko O. P. Pidhotovka maibutnikh tvorchykh pedahohiv obdarovanykh ditei u konteksti yevrointehratsii [Training future creative teachers of gifted children in the context of European integration] *Molodyi vchenyi*. 2019. № 5.2 (69.2). S. 47–52.
7. Dubaseniuk O. A. Kontseptualni modeli pedahohichnoi osvity: naukovі poshuky ta здобутky [Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements] *Profesiino-pedahohichna osvita: suchasni kontseptualni modeli ta tendentsii rozvytku: Monohrafiia* / za zah. red. prof. O. A. Dubaseniuk: Vyd. 2-e, dop. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. S. 8–29 [in Ukrainian]
8. Zdioruk S. I., Bohachevska I. V. Akademichna mobilnist yak faktor intehratsii Ukrainy u svitovyi naukoovosvitnii prostir [Academic mobility as a factor of Ukraine's integration into the global scientific and educational space] *Analychna zapyska*. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1421/> (data zvernennia: 27.08.2022). [in Ukrainian]
9. Konferentsiia ministriv vyshchoї osvity Yevropy "Utvorennia yevropeiskoho prostoru vyshchoї osvity" [Formation of the European space of higher education] / Bolonskyi protses: dokumenty / ukladachi Z. I. Tymoshenko, A. M. Hrehhov, Yu. O. Hapon, Yu. I. Palekha. K. : Vyd-vo Yevrop. un-tu, 2004. 169 s. [in Ukrainian]
10. Martynenko S. Yevropeyskyi prostir vyshchoї osvity: tendentsii rozvytku ta priorytety [European area of higher education: development trends and priorities] *Osvitohiia*. 2013. Vyp. 2. S. 163–167. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2013_2_22 (data zvernennia: 31.08.2022). [in Ukrainian]
11. Melnik A. V. Yevrointehratsiia yak chynnyk motyvatsii pratsivnykiv do pidvyshchennia yakosti liudskoho kapitalu [European integration as a factor motivating employees to improve the quality of human capital] (RVL TsNTU). *Materialy konferentsii CUNTU 2017*. S. 70–73. [in Ukrainian]
12. Myronchuk N. M. Akademichna mobilnist yak faktor intehratsii Ukrainy u svitovyi osvitnii prostir [Academic mobility as a factor of Ukraine's integration into the world educational space] *Modernizatsiia vyshchoї osvity v Ukraini ta za kordonom: zb. nauk. prats / za red. prof. S. S. Vitvyskoi, dots. N. M. Myronchuk*. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. S. 20–24. [in Ukrainian]
13. Myronchuk N. M., Levkivskyi M. V. Bolonskyi protses i vyshcha osvita Ukrainy: navch.-metod. posibn [Bologna process and higher education of Ukraine] *Zhytomyr*, 2010. 152 s. [in Ukrainian]
14. Ovsiankina L. A. Perspektivy rozvytku suchasnoi osvity u konteksti yevrointehratsii [Prospects for the development of modern education in the context of European integration] *Vyshcha osvita Ukrainy. Dodatok 2 do № 3. T. I* (26). 2011. Tematychnyi vypusk "Vyshcha osvita Ukrainy u konteksti intehratsii do yevropeiskoho osvitnoho prostoru. S. 382. [in Ukrainian]
15. Osnovni zasady rozvytku vyshchoї osvity Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu : dokumenty i materialy 2003 – 2004 rr. [The main principles of the development of higher education in Ukraine in the context of the Bologna process] / za red. V. H. Kremenя. K. Ternopil: Vyd-vo TDPU, 2004. 144 s. [in Ukrainian]
16. Parpan U. M. Providni pryntsypy rozvytku suchasnoi vyshchoї osvity Ukrainy v konteksti yevrointehratsii [Leading principles of the development of modern higher education of Ukraine in the context of European integration] *Lex Portus*. 2018. № 1. С. 62–73 [in Ukrainian]
17. Saukh, P. Yu., Nabok, M. V., Kizilov, O. I., Kuzina, I. I. Yakist vyshchoї osvity v Ukraini ochyma studentiv. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3(2), 1–8. 2021. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-5> [in Ukrainian]

18. Semykina M.V., Dudko S.V. Motyvatsiyni mekhanizm profesiinoho rozvytku personalu ta yoho adaptatsiia do zavdan yevro-intehratsii [The motivational mechanism of professional development of personnel and its adaptation to the tasks of European integration] 2021. PhD Thesis. RVL TsNTU. Materialy konferentsii CUNTU 2017. S.11-14. [in Ukrainian]
19. Sysioieva S. Osvitni reformy: osvitolohichni kontekst [Educational reforms: educational context] Osvitlohiia. 2013. Vyp. 2. S. 36-45. [in Ukrainian]
20. Skoryk, T. V. Osvita vprodovzh zhyttia v konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv [Lifelong education in the context of European integration processes] 2016. [in Ukrainian]
21. Khomynets, S. I. Poniattia ta vydy akademichnoi mobilnosti studentiv [Concepts and types of academic mobility of students] Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu : seriia: Pedagogika. Sotsialna robota / hol. red. I.V. Kozubovska. Uzhhorod : Hoverla, 2019. Vyp. 2 (45). S. 223–227. [in Ukrainian]
22. Iaroshynska O. O. Proektuvannia osvitnoho seredovyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly [Designing an educational environment for professional training of future primary school teachers] : monohrafiia. Uman : FOP Zhovtyi O. O., 2014. 456 s. [in Ukrainian]
23. Spivakovsky A., Petukhova L., Anisimova O., Horlova A., Kotkova V., Volianiuk A., ICT as a key instrument for a balanced system of pedagogical education. CEUR Workshop Proceedings. 2020, Volume 2740, Pages 307 – 321. 16th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. Volume I: Main Conference, ICTERI 2020, 6 October 2020 - 10 October 2020

Petuhova L., Volianiuk A. Motivation of future teachers to perform international activities in the context of European integration processes

The article shows the impact of the processes of globalization and European integration on the training of future teachers as competitive specialists taking into account the conditions of martial law and distance learning. The mechanisms of European integration processes in education, the trends of reforming the Ukrainian education system in accordance with the requirements of the European Union, European values and principles are characterized, and the scientific literature on this issue is reasonably covered. It has been determined how the development of human capital in accordance with European values and standards successfully leads to qualitative changes in the education system at all levels. The process of European integration in the formation of a modern space for the growth and education of teachers, criteria and principles of transformation of Ukrainian higher education institutions to European requirements is characterized, which positively affects the competitiveness of future teachers who are able to adapt to the complex conditions of today and are motivated to self-development. The main types of international cooperation of the awardees are defined, in particular, the role of academic mobility is characterized as a key requirement of the integration processes of Ukrainian higher education institutions into the international educational space, which opens up opportunities for the professional and personal development of the future teacher, gaining experience and broadening one's outlook, exchanging cultural and scientific achievements. The results of the study of the motivational sphere of future teachers to carry out international activities in the context of European integration processes are highlighted: the needs of applicants of specialties 012 Preschool Education, 013 Primary Education and 016 Special Education of Kherson State University regarding international cooperation, their interests, motives of interest in international cooperation, as well as the reasons for low activity level. Changes in the attitude of the acquirers to international activities during martial law were analyzed.

Key words: motivation, European integration processes, international cooperation, motives, academic mobility, professional training.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.11>

Пінчук І. О.

**РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ
ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Закономірною тенденцією розвитку сучасного суспільного життя є глобальні інтеграційні процеси, в умовах яких Європою обрано інтеграційний інтелектуально-інноваційний розвиток. Сутнісним проявом цього стали Європейська культурна конвенція і Болонський процес, члени якого мають дотримуватися їх основних принципів у системі вищої освіти. Відповідно, виникає потреба сьогодення вітчизняним фахівцям і науковцям, зокрема й освітньої галузі, вільно володіти хоча б однією іноземною мовою (найактуальнішою сьогодні є англійська як міжнародна мова науки й сучасних технологій). Тому в дослідженні наголошено на потребі розвитку англomовної комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти, що є передумовою успішної інтеграції України в європейський освітній простір. Вищезазначене обумовлює потребу вільного володіння іноземною мовою випускниками закладів вищої освіти України як важливого чинника конкурентноспроможності їх на світовому ринку праці. Метою статті є теоретичний аналіз особливостей розвитку англomовної комунікативної компетентності фахівців педагогічної галузі в професійній діяльності. Зазначено, що актуальним завданням розвитку іноземної комунікативної компетентності майбутніх фахівців є створення знань фахової терміносистеми та набуття вмінь і навичок використовувати вузькоспеціалізовану лексику для вико-

нання професійно орієнтованих завдань, спрямованих на досягнення успішного спілкування у виробничих ситуаціях. У ході добору автентичних наукових фахових текстів перевага надається оригінальним публікаціям професійно орієнтованого спрямування, оскільки саме вони дають змогу об'єднати в єдине ціле найважливіші напрями у навчанні іноземної мови: наукові монографії англійською мовою, матеріали конференцій, публікації результатів теоретичних і спеціальних досліджень, аналітичні статті у періодичних і фахових виданнях англійською мовою, що насичені відповідними професійними термінами й розкривають наукові поняття. Фахові тексти мають задовольняти інформаційно-пізнавальні потреби здобувачів вищої освіти й стимулювати англомовну мовленнєву взаємодію майбутніх фахівців на професійну тематику, доповнювати їхні знання зі спеціальності шляхом відтворення та смислової переробки здобутої інформації, розширювати комунікативну спроможність студентів до реального спілкування англійською мовою.

Ключові слова: інтеграція, європейський простір вищої освіти, здобувачі вищої освіти, англомовна комунікативна компетентність.

Курс України до європейської інтеграції потребує якісних змін у сфері науки й освіти, що, своєю чергою, вимагає розроблення нових механізмів співробітництва з урахуванням вимог Болонської декларації. Відповідно, сучасні вимоги до вищої освіти є сферою формування людського капіталу з високим рівнем знань, креативності, мобільності, сучасними професійними навичками, здатністю до інноваційної діяльності, значно підвищилися [1]. У більшості Європейських країн система вищої освіти розвивається відповідно до здобутків науки, нових технологій і потреб модернізації економіки, що мають тенденцію до постійного прискорення. Вищезазначене обумовлює потребу вільного володіння іноземною мовою випускниками закладів вищої освіти України як важливого чинника конкурентноспроможності їх на світовому ринку праці.

Метою статті є теоретичний аналіз особливостей розвитку англомовної комунікативної компетентності фахівців педагогічної галузі в професійній діяльності.

Глобальні інтеграційні процеси сучасного світу – об'єктивна й закономірна тенденція розвитку усіх сфер суспільного життя. Україна не може перебувати поза цивілізаційними процесами сучасності, оскільки належить до однієї з найбільших європейських країн [9]. Інтеграція України до Європейського дослідницького простору є частиною імплементації Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом через підтримку реформування та реорганізації системи управління науковою й освітньою сферами, участі у рамкових програмах ЄС з досліджень та інновацій, спільної реалізації міжнародних наукових програм та спільних досліджень [5].

У євроатлантичному векторі співробітництво у сфері науки та інновацій здійснюється через посилення взаємодії з міжнародними організаціями. Окрім того, ведеться робота над адаптацією принципу Відкритої науки, що сприятиме інтеграції української інфраструктури до європейських дослідницьких інфраструктур та їх консорціумів, а також долучення до розбудови Європейської Хмари Відкритої Науки [6].

В умовах світової глобалізації, змінності, конкурентності й мобільності Європою обрано інтеграційний інтелектуально-інноваційний шлях розвитку зі збереженням цінності європейської різноманітності, громадянської активності і відповідальності. Сутнісним проявом цього вибору стали Болонський процес (1999 р.) щодо створення європейського простору вищої освіти (ЄПВО) і Лісабонська стратегія (2000 р.) побудови європейського дослідницького простору (ЄДП) [4]. Україна офіційно приєдналася до Болонського процесу тільки на щорічній конференції міністрів вищої освіти європейських держав у Бергені (Норвегія) підписанням 19 травня 2005 р. Болонської декларації, в ході якої міністри 45 держав вищої освіти європейських країн, у тому числі України, 20 травня 2005 р. прийняли підсумкове комюніке “Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей”.

Учасниками Болонського процесу можуть стати не лише країни Європейського Союзу, оскільки цей процес не обмежений його географічними рамками, а й країни, що є членами Європейської культурної конвенції та доведуть готовність дотримуватися основних принципів Болонського процесу в системі вищої освіти. Очевидно, що альтернативи в Україні немає, вітчизняній освіті сьогодні необхідний перехід до реалізації стратегії євроінтеграції, що сприятиме підвищенню якості вітчизняної вищої освіти й вирішенню проблем визнання українських дипломів у Європі [2].

Пізніше, 21 жовтня 2020 року, під час установчого засідання Комісії з питань координації виконання Угоди про асоціацію між Україною та ЄС т.в.о. Міністра Сергій Шкарлет наголосив на тому, що євроінтеграційні прагнення України у сфері освіти й науки відображені в реформах Міністерства освіти і науки України та покликані покроково утвердити кращі стандарти європейської освітньої і наукової традиції в українському суспільстві. У 2021 році наказом Міністерства освіти і науки (від 10.02.2021 № 167) було затверджено оновлену дорожню карту інтеграції України до ЄДП, яка є стратегічним документом, що охоплює багатосторонні процеси з метою системної підтримки науки та інновацій [6].

Очевидно, що на шляху до європейської інтеграції, українським фахівцям і науковцям будь-якої галузі, зокрема й освітянської, необхідно вільно володіти хоча б однією іноземною мовою (найактуальнішою сьогодні є англійська як міжнародна мова науки й сучасних технологій). Тому в зазначених вище документах наголошено на потребі вдосконалення іншомовної підготовки студентів, що є передумовою успішної інтеграції України в європейський освітній простір.

Нами було проаналізовано низку публікацій, де зазначено досягнення і проблеми формування європейського простору вищої освіти. У науковій роботі Гарбен С. “Майбутнє вищої освіти в Європі” зацентровано

увагу на важливості створення потужного європейського простору вищої освіти та необхідності розробки повноцінної законодавчої бази [15]. У виданні “Європейський простір вищої освіти: між критичними роздумами та майбутньою політикою” представлено роботи більше 50 науковців Болонського процесу [19], представлено основні аспекти вищої освіти.

У ході аналізу наукової літератури було виявлено як переваги, так і недоліки європейської системи вищої освіти. У роботах Б. Сюра і Л. Дека [13; 14] розкрито особливості етапів розвитку європейського простору вищої освіти, зазначено на суттєвому реформуванні освітньої системи, проте увагу зацікавлено на зниженні оптимізму внаслідок зростання труднощів протягом останніх років щодо виконання зобов'язань. На сьогодні важливим видається виявлення основних напрямів розвитку вищої освіти в Європі й у світі з метою розробки більш ефективної освітньої політики [16; 20].

Окрім того, велика кількість вітчизняних науковців аналізують тенденції модернізації європейського простору вищої освіти й обґрунтовують необхідність активної участі в ньому України як основного вектору вдосконалення української системи вищої освіти. Фундаментальні наукові праці вітчизняних учених і педагогів були присвячені різним аспектам інтеграції України в європейський простір вищої освіти: В. Бунда [4], С. Бунда [4], Ф. Вашук [4], О. Жидкова [10], В. Луговий [5], О. Турута [10], А. Феєр [4], Є. Хан [11] та ін. Проблема оволодіння іноземними мовами як важливою вимогою підготовки фахівців в умовах Болонського процесу займалася Д. Білак [4]. У дослідженні М. Полужин розглядав знання іноземних мов як важливий чинник конкурентоспроможності випускників ЗВО України [4].

Вітчизняна вища освіта вже зробила певні кроки для досягнення основних цілей Болонського процесу: введення незалежного зовнішнього оцінювання випускників шкіл, що забезпечує прозорість вступу до закладів вищої освіти; введення трициклового навчання вищої освіти (бакалаврат, магістратура, доктор філософії); запровадження кредитно-модульної системи навчання (застосування академічних перевідних кредитів ECTS); участь здобувачів вищої освіти в організації освітнього процесу, що має на меті розвиток самостійності студентів і вибір ними дисциплін для вивчення; розширення мобільності здобувачів вищої освіти й викладачів; формування системи контролю якості вищої освіти; додатки до дипломів європейського зразка. Потужний поштовх розвитку дистанційної освіти був спричинений медичними карантинними обмеженнями у 2020 та 2021 рр. та військовою агресією Росії проти України в 2022 р.

Проте перед нами є ще ряд викликів, що потребують вирішення, зокрема інтеграція вищої освіти й досліджень, проблеми юридичного визнання дипломів вітчизняних закладів вищої освіти у країнах Європейського Союзу; забезпечення умов для молодих науковців і дослідників, які залишаються в Україні й розвиватимуть її потенціал у майбутньому; адаптування законодавства України до вимог Євросоюзу; підготовка фахівців, спроможних захистити інтереси країни у жорстких умовах сьогодення тощо.

Необхідною передумовою як євроінтеграційних процесів в Україні, так і формування висококваліфікованих фахівців, які були б конкурентоспроможними на загальносвітовому і європейському ринках праці, є вивчення якомога більшої кількості іноземних мов у сучасному світі. З цією метою українській освіті потрібні ефективні мовні стратегії, спрямовані на гармонійне й узгоджене вивчення мов національного, міжнаціонального й міждержавного спілкування та покликані навчати використовувати іноземну мову як інструмент міжкультурного спілкування й ведення неконфронтаційного діалогу між народами, культурами й цивілізаціями [4].

Сьогодні англійська мова стає головною у сфері науки, на користь чого свідчить, наприклад, те, що організатори міжнародних наукових конгресів фактично відмовляються від послуг синхронних перекладачів. Крім того, внутрішньою мовою переважної більшості європейських освітніх стейкхолдерів, первинне походження яких не є англійським або американським, стала англійська. Знання англійської мови є однією з важливих вимог підготовки фахівців в умовах Болонського процесу. Сьогодні істотно змінилися вимоги до володіння іноземною мовою фахівцями всіх рівнів, першорядного значення набувають практичні навички, що передбачають знання мови на усному та писемному рівнях, уміння використовувати її у власній професійній діяльності [8].

Ситуація, що склалася сьогодні на вітчизняному ринку освітніх послуг, не є найсприятливішою. Випробування пандемією, починаючи з 2019 року, вторгненням російських військ в Україну в лютому 2022 р. сприяли тому, що величезна кількість вітчизняних науковців і освітян виїхали за кордон, у результаті чого шукають альтернативу дистанційної роботи в Україні, бо відчули практичну неконкурентоспроможність без знання іноземних мов, і перш за все англійської. Адже умови сучасного світу динамічно змінюються, і коли ми говоримо про адекватний вимогам сучасності рівень знань, то маємо на увазі не тільки обсяг останніх, а й здатність людини постійно навчатися, швидко знаходити потрібну інформацію з різномовних джерел, систематизувати її та правильно застосовувати на практиці [4, с. 265].

Процеси глобалізації економіки та інтеграції сучасного українського суспільства до європейського освітнього простору висувають нові вимоги роботодавців щодо рівня володіння майбутніми спеціалістами англійською мовою. Одна з таких вимог полягає в тому, щоб вони могли здійснювати пошук в інтернеті професійно значущої інформації англійською мовою, ефективно її опрацьовувати й використовувати.

Підвищення компетентності через вивчення іноземних мов у вітчизняних ЗВО повинна мати чітку професійну спрямованість. На сучасному етапі модернізації вищої освіти в Україні все більшого значення

набувають практико-орієнтовані системи навчання, що дозволяють організувати освітній процес у закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням специфіки майбутньої професії. Ряд вітчизняних учених зазначають, що сучасна педагогічна освіта змінює вектор від підготовки вчителя-спеціаліста, здатного лише відтворювати традиційну модель педагогічної діяльності, до підготовки компетентного вчителя-професіонала, здатного будувати власну професійну діяльність відповідно до реальних умов і вимог праці. Одним із найпродуктивніших у цьому напрямі вони вважають контекстне навчання, під час якого професійний і соціальний зміст вивчається мовою окремих наук і за допомогою всієї системи традиційних і нових форм, методів і засобів навчання й моделюється як діяльність майбутнього вчителя [12].

Професійна ефективність залежить від багатьох факторів, а хороші навички вербальної іншомовної комунікації як основи для продуктивних стосунків, взаєморозуміння та реалізації цілей і завдань професійної ефективності як способу самовдосконалення, самореалізації та подолання особистісних криз мають велике значення. Вітчизняні вчені В. Ковальчук і Т. Єрмак у своїй роботі доводять, що комунікативні навички є основними у формуванні лідера [17].

Із метою розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів студентами вивчається курс англійської мови, що ставить на меті її подальше застосування в майбутній професійній діяльності, зокрема: оформляти й перекладати документи, спілкуватися у професійній діяльності, вести ділову кореспонденцію з іноземними партнерами.

Актуальним завданням у навчанні англійської мови студентів закладів вищої освіти України є створення ними знань фахової терміносистеми та набуття вмінь і навичок використовувати вузькоспеціалізовану лексику для виконання професійно орієнтованих завдань, спрямованих на досягнення успішного спілкування у виробничих ситуаціях. Виконуючи зростаюче соціальне замовлення на підготовку таких спеціалістів в умовах розширення міжнародних зв'язків, ряд нормативних документів Міністерства освіти і науки України визначають предметом навчання майбутніх фахівців спеціальну галузеву лексику. Уся робота в цьому напрямі має ґрунтуватися на вивченні науково-педагогічної літератури з обраної тематики та положень Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти [4], згідно з якими основні стратегії відбору лексики вміщують знаходження усних і писемних іншомовних автентичних текстів та ключових слів у тематичних полях із відповідним урахуванням потреб тих, хто вивчає іноземну мову. Тексти за спеціальністю є не лише основним джерелом накопичення фахового термінологічного словника здобувачів вищої освіти, а й засобом становлення та розвитку їхньої професійної майстерності, що сприяє підвищенню культури термінологічного спілкування та професійно орієнтованої ерудиції.

У процесі відбору фахових текстів, що задовольняють інформаційно-пізнавальні потреби студентів і слугують опорою для стимулювання навчальної іншомовної мовленнєвої взаємодії майбутніх фахівців на професійну тематику, доповнюють їхні знання з фаху шляхом відтворення та смислової переробки отриманої інформації, розширюють комунікативну спроможність студентів до реального спілкування англійською мовою, пріоритет під час добору автентичних текстів віддається оригінальним публікаціям професійно орієнтованого навчання, оскільки саме вони дають змогу об'єднати в єдине ціле найважливіші напрями у навчанні іноземної мови: наукові монографії англійською мовою, матеріали конференцій, публікації результатів теоретичних і спеціальних досліджень, аналітичні статті у періодичних і фахових виданнях англійською мовою. Важливо, щоб тексти були насичені відповідними термінами, що розкривають наукові поняття і дають їм однозначне трактування [4, с. 271].

Крім того, джерелом збагачення словникового запасу студентів є також автентичні англійськомовні матеріали у вигляді ділових листів, контрактів, угод, декларацій, рекламних проспектів фірм і компаній, протоколів ділових зустрічей, прайс-листів, анотацій і звітів про виконання проєктів, електронних повідомлень інформаційного характеру тощо. Такі багатогранні автентичні матеріали містять насичену термінами фактологічну інформацію і є зразком мовної норми іншомовного ділового стилю спілкування, а також несуть у собі екстралінгвальну інформацію, що є мотиваційним рушієм під час навчання іноземних мов.

Ефективність організації освітньої інтерактивної діяльності з розумінням смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики під час уживання її у висловлюваннях здобувачів освіти залежить від контенту, важливим критерієм якого є здатність бути ще й стимулом для породження власного висловлювання з використанням галузевої термінології, що дуже важливо для реалізації комунікативних намірів під час англійськомовного спілкування майбутніх фахівців. Важливим є і критерій практичної необхідності, який передбачає відбір лексики, необхідної для задоволення прагматичних потреб здобувачів освіти в оволодінні галузевою термінологією. Якщо відібрана лексика не має для студентів практичного значення у плані комунікації, якщо у них не відчувається потреби у сприйнятті й засвоєнні термінологічного вокабуляру, то свідомо чи не свідомо студент менше уваги звертатиме на запропоновані йому слова, що знизить ефективність засвоєння лексики, а відтак і впаде рівень сформованості англійськомовної комунікативної компетентності.

На наступному етапі інтеграції України в європейські освітні й культурні структури першочергового значення набуває питання підготовки спеціалістів, здатних успішно реалізувати процес співробітництва України з Європою та всім світом. Однією з найважливіших умов розв'язання цього завдання є необхідність озброєння молодих спеціалістів навичками й уміннями професійного спілкування іноземною мовою, передусім ведення ділових усних та писемних переговорів англійською мовою. У зв'язку з цим особливою

гостроти набуває питання підвищення якості іншомовної підготовки майбутніх фахівців, їх умінь і навичок міжкультурної комунікації, що є запорукою їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Лінгвістичною основою набуття студентами іншомовної комунікативної компетентності є оволодіння термінологічною лексику сфери майбутньої професійної діяльності. Одним із ефективних засобів для досягнення успіху у вивченні спеціальної лексики є використання технологій інтерактивного навчання, що охоплює: рольові та ділові ігри, симуляції, групові дискусії, проєкти, “круглі столи”, тренінги тощо, що розвиває вміння аргументувати свою точку зору на способи розв’язання певної виробничої проблеми, вміння інтерпретувати факти або статистичну інформацію, прогнозувати хід подальших дій, оцінити ситуацію через призму власного досвіду і прийняти правильне управлінське рішення [18].

Виконуючи серії професійно спрямованих завдань проблемного характеру, студенти активізують у мовленні термінологічну лексику, що робить іншомовне спілкування змістовним і предметним. Інтерактивне навчання активізує комплекс професійних знань і вмінь студентів, формує такі якості, як готовність адаптуватися в нових умовах, здатність до інноваційного мислення, креативність, ініціативність, відповідальність. У процесі розвитку іншомовної лексичної компетентності як компонента інноваційної комунікативної компетентності за допомогою широкого діапазону видів інтерактивної навчальної діяльності, здобувачі вищої освіти вдосконалюють і власну професійну компетентність, що має для них важливе значення.

У період значного поширення інформації іноземними мовами студентам немовних закладів вищої освіти необхідно вміти її знайти, переглянути, прочитати, виділити й опрацювати необхідний матеріал, тому читання у всіх його видах є для них одним із важливих пріоритетів.

Одним із важливих і необхідних для майбутніх фахівців немовних спеціальностей вмінь і навичок є реферування фахових текстів. Читання й подальше реферування спеціальної літератури дозволяє розширити обсяг термінологічного запасу студентів, оскільки засвоєння термінів у відповідному до спеціальності контексті уможливорює краще розуміння їх значення і сприяє їх запам’ятовуванню. Під час роботи над написанням реферату відбувається сприйняття і смислова переробка інформації, її трансформування й письмова презентація у вигляді вторинного тексту, анотації [4, с. 274].

Практика проведення такого типу роботи показала, що аналітично-синтетична розумова діяльність значно сприяє мимовільному запам’ятовуванню термінів, довготривалому утримувannya їх у пам’яті і швидкому відтворенню. Тому підготовка і написання рефератів та анотацій на різні публікації є дуже ефективним методом роботи, спрямованим на оволодіння студентами термінологічною лексику за фахом. Створення студентами вторинних текстів типу рефератів із їх подальшою усною презентацією може бути важливою формою проєктної роботи, що також виявилася ефективною технологією інтерактивного навчання, за якої іноземна мова сприймається як засіб взаємодії. При цьому акцент на вправляння як такому зміщується на розумову діяльність, що потребує володіння певними мовними засобами, вміння творчого застосування мовного матеріалу.

Проєктна робота, крім того, розвиває вміння працювати в команді, характеризується тісним співробітництвом учасників тимчасового творчого колективу у процесі міжособистісного спілкування. Працюючи над підготовкою такого проєктного продукту у складі міні-груп, студенти формують свої мовленнєві лексичні навички, розвивають аналітичні здібності і креативне мислення, вчать формулювати й обґрунтовувати власні судження з використанням у писемному мовленні термінологічної лексики, що забезпечує професіоналізацію навчання.

Принцип інтерактивності у процесі навчання писемного мовлення через написання рефератів реалізується також під час редагування робіт, виправлення недоліків під час взаємоперевірки, взаємооцінювання. Студенти активно взаємодіють як один із одним, так і з довідковою літературою, словниками, навіть комп’ютерними програмами, щоб домогтися правильного й логічного викладення у рефераті іншомовного матеріалу, кращої читабельності роботи [4, с. 275]. Особливої актуальності набуває взаємодія у процесі аудиторної та самостійної роботи, коли студенти використовують, наприклад, можливості електронної пошти для консультацій із викладачем, для взаємного обміну інформацією щодо значення того чи іншого терміна, для вироблення спільної оптимальної думки щодо вирішення різних питань, що дає кожному учаснику мовленнєвої взаємодії оптимальні можливості в його становленні як конкурентоспроможного фахівця. В аспекті навчання студентів термінологічної лексики інтерактивні технології навчання уможливають створення ґрунтовної лінгвістичної бази для формування іншомовної комунікативної компетентності й забезпечення якісного рівня української освіти відповідно до вимог Болонського процесу.

Основними завданнями самостійної роботи з опанування іноземної мови у позааудиторний час є вдосконалення знань, умінь і навичок використання іноземної мови у професійній галузі, набутих на заняттях в аудиторний час, розширення країнознавчого світогляду, всебічний та гармонійний розвиток, виховання культурних, етичних та естетичних смаків, самостійності та послідовності у навчанні, сприяння шанобливому ставленню до людей та країни, мова якої вивчається. У зв’язку з ними виникає потреба в успішній організації самостійної роботи, яка передбачає належне ресурсне забезпечення.

Основними формами самостійної роботи студентів під час вивчення іноземної мови є практичні та індивідуальні заняття, консультації, написання творчих робіт (так званих есе) на задану тему, домашні контрольні роботи, підготовка рефератів, повідомлень для аудиторних занять, опрацювання анотацій до курсових і дипломних робіт.

Висновки. Зважаючи на те, що зміни у структурі міжнародних відносин, глобалізація та міграційні процеси сприяли переосмисленню мети вивчення іноземних мов, змінилась і мотивація до оволодіння, зокрема, англійською мовою як засобом міжнародного спілкування. Відповідні зміни відбулися і в лінгвістичних та соціально-психологічних концепціях, що лежать в основі розвитку англійської комунікативної компетентності здобувачів вищої освіти. Отже, основними характеристиками євростандартів навчання англійської мови студентів вітчизняних педагогічних закладів вищої освіти є навчання за вимогами європейських університетів: усвідомлення відповідальності за власне навчання, розвиток навичок самостійного оволодіння англійським матеріалом, здатність до самоаналізу й самоконтролю, що дозволить майбутнім фахівцям інтегруватись у європейський освітній простір та витримати конкуренцію на міжнародному ринку праці.

Використана література:

1. Антонюк В. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір для розвитку людського капіталу. *Журнал європейської економіки*. 2021. Том 20, № 3(78). С. 573–595.
2. Артёмов І. В. Інтеграція вищої освіти України у світовий освітній простір: внесок Закарпатського державного університету. *Актуальні проблеми міжнародних відносин*. 2012. Вип. 108(1). С. 29–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmv_2012_108%281%29_6.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с.
5. Луговий В. І. Інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень – важлива складова геополітики України: успіхи і труднощі реалізації. *Геополітика України: історія і сучасність*: зб. наук. пр. Ужгород: Ліра, 2009. Вип. 1. 312 с.
6. Наказ Міністерства освіти і науки України № 167 від 10 лютого 2021 р. “Про затвердження дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України до європейського дослідницького простору”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-z-integraciyi-naukovo-innovacijnoyi-sistemi-ukrayini-do-yevropejskogo-doslidnickogo-prostoru>.
7. Підгорний А. З., Корольова Т. С., Павлова Т. В. Проблеми управління фінансами вищих навчальних закладів : монографія. Одеса : ФОП Гуляєва В. М., 2017. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6152018445567687863&hl=en&oi=scholar>.
8. Пінчук І. О. Іншомовна комунікативна компетентність учителя початкової школи: теорія та методика: монографія / за наук. ред. Л. Я. Бірюк. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2020. 330 с.
9. Суліма Є. М., Шепелев М. А. Глобалістика : підручник. Київ : Вища школа, 2010. 544 с.
10. Турута О. В., Жидкова О. О. Модернізація системи вищої освіти як необхідна складова частина інтеграції України в європейський освітній простір. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 10. Том 2. 2019. С. 181–183.
11. Хан Є. Інтеграція України у європейський простір вищої освіти як складова цивілізаційного вибору. *Вісник Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Історія*. 2015. № 3(126). С. 54–57.
12. Androschuk Ihor, Pohrebniak Dmytro, Kulchytskyi Vitalii, Zelman Lesia, Kuznetsova Halyna, Zhyhora Iryna. Application of context-based learning in modern pedagogy. *Ad alta-journal of interdisciplinary research*. Volume 12, Issue 2, Page 22–28. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000830963300004>.
13. Bergan Sjur, Ligia Deca. Twenty Years of Bologna and a Decade of EHEA: What is Next? *In European Higher Education Area: the Impact of Past and Future Policies*, edited by Curaj et al., 283–306. Heidelberg/București: Springer Open /UEFISCDI, 2018. Accessed April 8, 2019. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77407-7_19.
14. Bergan Sjur. The European Higher Education Area: A Road to the Future or at way's End? *Tuning Journal for Higher Education*. 2019. 6(2), 23–49. URL: [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019).
15. Garben S. The Future of Higher Education in Europe: The Case for a Stronger Base in EU Law. *LEQS Paper*. 2012. No. 50. 50 p. URL: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/pdfs/LEQSPaper50>.
16. Kelsey Miller. Top Trends in Higher Education in 2021. URL: <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/trends-in-higher-education/>.
17. Kovalchuk Vasyli, Iermak Tatiana. The development of communication skills of students of secondary school as a component of their leadership potential. *Society, integration, education*, vol ii, School pedagogy, preschool pedagogy. Page 292–303. DOI 10.17770/sie2021vol2.6384. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000832432500022>.
18. Pashko A., Pinchuk I. Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using on the Example of Intending Primary School Teachers. In: Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., V yshemyrskaya S. (eds) *Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making. ISDMCI 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1246. Springer, Cham. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7.
19. The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.). 2015. 1st ed. 2015, XLIV, 898 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783319187679>.
20. Trends in Higher Education. *Hanover Research HEDWP0519*. 2020. URL: <https://www.hanoverresearch.com/reports-and-briefs/2020-trends-in-highereducation/>.

References:

1. Antonyuk V. Intehratsiya vyshchoyi osvity Ukrayiny v yevropeyskyi osvitniy prostir dlya rozvytku liudskoho kapitalu. [Integration of higher education of Ukraine into the European educational space for the developing human capital]. *Zhurnal yevropeyskoyi ekonomiky*. 2021, volume 20, number 3 (78). P. 573–595. [in Ukrainian]
2. Artyomov I. V. Intehratsiya vyshchoyi osvity Ukrayiny u svitoviy osvitniy prostir: vnesok Zakarpatskoho derzhavnoho universytetu. [Integration of higher education of Ukraine into the global educational space: contribution of Transcarpathian State University]. *Aktualni problemy mizhnarodnykh vidnosyn*. 2012, issue 108 (1). P. 29–37. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apmv_2012_108%281%29_6 [in Ukrainian]

3. Zahalnoyevropeyski Rekomendatsiyi z movnoyi osvity: vyvchennya, vykladannya, otsynuvannya. [Recommendations on language education: study, teaching, evaluation]. / Scientific editor of the Ukrainian edition: Dr. Ped. Sciences, Prof. S. Yu. Nikolayeva. K.: Lenvit, 2003. 273 p. [in Ukrainian]
4. Intehratsiya v yevropeyskyi osvityniy prostor: zdobutky, problemy, perspektyvy. [Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects]: monohrafiya [monograph] / by general. ed. F. G. Vashchuk. Uzhgorod: ZakDU, 2011. 560 p. [in Ukrainian]
5. Luhovyi V. I. Intehratsiya v yevropeyski prostory vyshchoyi osvity i doslidzhen – vazhlyva skladova heopolityky Ukrainy: uspikhy i trudnoshchi realizatsiyi. [Integration into the European spaces of higher education and research is an important component of Ukraine's geopolitics: successes and difficulties of implementation]: zb. nauk. pr. Uzhhorod: Lira, 2009. Issue 1. 312 p. [in Ukrainian]
6. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 167 vid 10 lyutoho 2021 r. "Pro zatverdzhennya dorozhnoyi karty z intehratsiyi naukovo-innovatsiynoyi systemy Ukrainy do yevropeyskoho doslidnytskoho prostoru". [Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine No. 167 of February 10, 2021 "On the approval of the road map for the integration of the scientific and innovative system of Ukraine into the European research space"]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-dorozhnoyi-karti-z-integratsiyi-naukovo-innovatsiynoyi-sistemi-ukrayini-do-yevropeyskoho-doslidnytskoho-prostoru> [in Ukrainian]
7. Pidhornyi A. Z., Korolova T. S., Pavlova T. V., Lapina I. S. Problemy upravlinnya finansamy vyshcheykh navchalnykh zakladiv. [Problems of financial management of higher educational institutions] : Monohrafiya [Monograph]. Odesa: FOP Hulyayeva V. 2017. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=6152018445567687863&hl=en&oi=scholar> [in Ukrainian]
8. Pinchuk I. O. Inshomovna komunikatyvna kompetentnist uchytelya pochatkovoyi shkoly: teoriya ta metodyka: monohrafiya. [Foreign language communicative competence of the primary school teacher: theory and methodology: monograph] / za nauk. red. L. Ya. Biryuk. Cherkasy: Chabanenko Yu. A., 2020. 330 p. [in Ukrainian]
9. Sulima Ye. M., Shepieliev M. A. Hlobalistyka: pidruchnyk. [Global studies: a textbook]. K.: Vysheha shkola, 2010. 544 p. [in Ukrainian]
10. Turuta O. V., Zhydkova O. O. Modernizatsiya systemy vyshchoyi osvity yak neobkhidna skladova chastyna intehratsiyi Ukrainy v yevropeyskyi osvityniy prostor. [Modernization of the higher education system as a necessary component of Ukraine's integration into the European educational space]. Innovatsiyna pedahohika. [Innovative pedagogy]. Issue 10. Volume 2. 2019. P. 181-183. [in Ukrainian]
11. Khan Ye. Intehratsiya Ukrainy u yevropeyskyi prostor vyshchoyi osvity yak skladova tsyvilizatsiynoho vyboru. [Integration of Ukraine into the European space of higher education as a component of civilizational choice]. Visnyk Kyiv. nats. un-tu im. Tarasa Shevchenka. [Visnyk Kyiv national University named after Taras Shevchenko]. Istoriya. [History]. 2015. № 3 (126). P. 54–57. [in Ukrainian]
12. Androshchuk Ihor, Pohrebniak Dmytro, Kulchytskyi Vitalii, Zelman Lesia, Kuznetsova Halyna, Zhyhora Iryna. Application of context-based learning in modern pedagogy. Ad alta-journal of interdisciplinary research. Volume 12, Issue 2, Page 22-28. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000830963300004>
13. Bergan, Sjur, Ligia Deca. Twenty Years of Bologna and a Decade of EHEA: What is Next? In European Higher Education Area: the Impact of Past and Future Policies, edited by Curaj et al., 283–306. Heidelberg/București: Springer Open /UEFISCDI, 2018. Accessed April 8, 2019. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-77407-7_19.
14. Bergan Sjur. The European Higher Education Area: A Road to the Future or at way's End? Tuning Journal for Higher Education. 2019. 6 (2), 23–49. URL: [https://doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019](https://doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019).
15. Garben S. The Future of Higher Education in Europe: The Case for a Stronger Base in EU Law. LEQS Paper. 2012. No. 50. 50 p. URL: <http://www.lse.ac.uk/europeanInstitute/pdfs/LEQSPaper50>.
16. Kelsey Miller. Top Trends in Higher Education in 2021. URL: <https://www.northeastern.edu/graduate/blog/trends-in-higher-education/>
17. Kovalchuk Vasyl, Iermak Tatiana. The development of communication skills of students of secondary school as a component of their leadership potential. Society, integration, education, vol ii, School pedagogy, preschool pedagogy. Page 292-303 DOI 10.17770/sie2021vol2.6384. URL: <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000832432500022>.
18. Pashko A., Pinchuk I. Methods of Classifying Foreign Language Communicative Competence Using on the Example of Intending Primary School Teachers. In: Babichev S., Lytvynenko V., Wójcik W., V yshemyrskaya S. (eds) Lecture Notes in Computational Intelligence and Decision Making. ISDMCI 2020. Advances in Intelligent Systems and Computing, vol 1246. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54215-3_7.
19. The European Higher Education Area Between Critical Reflections and Future Policies. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Eds.). 2015. 1st ed. 2015, XLIV, 898 p. URL: <https://www.springer.com/gp/book/9783319187679>.
20. Trends in Higher Education. Hanover Research HEDWP0519. 2020. URL: <https://www.hanoverresearch.com/reports-and-briefs/2020-trends-in-highereducation/>

Pinchuk I. Developing english speaking communicative competence of higher education students as a prerequisite for the integration of Ukraine into the European educational area

Global integration processes, under which Europe has chosen integrative intellectual and innovative development, are a regular trend in the developing modern social life. The main manifestation of this is the European Cultural Convention and the Bologna Process, whose members should adhere to their basic principles in the higher education system. Accordingly, there is a need for today's Ukrainian specialists and scientists, in particular in the field of education, to be fluent in at least one foreign language (the most relevant today is English as the international language of science and modern technologies). Therefore, the article emphasizes the need to develop English-speaking communicative competence of higher education students, which is a prerequisite for the successful integration of Ukraine into the European educational space. The above determines the need for fluency in a foreign language by higher education institutions graduates of Ukraine as an important factor in their competitiveness on the world labor market. The purpose of the paper is a theoretical analysis of the peculiarities of developing the English-speaking communicative competence of specialists in the pedagogical field in their professional activities. It is noted that the urgent task of developing the foreign language communicative competence of intending specialists is the acquisition of professional terminology knowledge and the skills of using specialized vocabulary to perform professionally oriented tasks

aimed at achieving successful communication in occupational situations. During the selection of authentic scientific professional texts, preference is given to original publications of a professionally oriented direction, since they make it possible to combine the most important directions in foreign language learning into a single whole: scientific monographs in English, conference materials, publications of theoretical and special studies results, analytical articles in periodicals and specialist publications in English, which are saturated with relevant professional terms and reveal scientific concepts. Specialized texts should satisfy the informational and cognitive needs of higher education students and stimulate the English speaking interaction of intending specialists on professional topics, supplement their knowledge of the specialty by means of reproduction and semantic processing of the acquired information, expand the students' communicative ability to real communication in English.

Key words: integration, the European area of higher education, higher education students, English-speaking communicative competence.

УДК 378-057.212(4)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.12>

Подпльота С. В

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО ТЬЮТОРСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах освітній процес в європейських закладах вищої освіти спрямований на виконання соціального замовлення – формування самостійної, активної, ініціативної, творчої особистості. Поява студентського тьюторства викликана насамперед тенденцією оновлення змісту освіти, пошуком оптимальних методів та форм активізації навчально-виховної діяльності зі студентами та необхідністю розкриття їхнього внутрішнього потенціалу. У статті подано аналіз студентського тьюторства як педагогічної практики в умовах вищої освіти європейських країн, визначено передумови та переваги студентського тьюторства. Наголошено, що студенти-тьютори – взірці в очах своїх підопічних, тому що досягли кращих результатів у навчальній, виховній і організаційній роботі. Також це, як правило, креативні особистості, які, знаючи, що може зацікавити їхніх ровесників, вносять пропозиції з проведення тьюторіалів. Розглянуто три основні моделі студентського тьюторства, а саме: різновікове студентське тьюторство (Cross-Age Peer Tutoring), взаємне студентське тьюторство (Reciprocal Peer Tutoring), студентське тьюторство однолітків (Same-age Peer Tutoring). Описано способи об'єднання студентів у пари, наприклад, за рівнем здібностей, освоєними навичками чи віком тощо. Описано основні принципи, на які студент-тьютор спирається на тьюторіалах, а саме: принцип індивідуалізації, відкритості, гнучкості, безперервності, варіативності та взаємозв'язку гуманізму і поваги до тьюторантів. Запорука ефективності студентського тьюторства розглядається з позиції ефективності і безпосередності передачі знань. Наголошено, що у зв'язку з тим, що студент-тьютор сприймається як "рівний", порада та допомога, що надаються такими тьюторами, можуть бути сприйняті з більшою готовністю і бажанням, ніж аналогічна допомога викладача. Навчання студентів-тьюторів може проводитися за допомогою спеціальних програм, за рахунок безпосереднього включення в тьюторську роботу або як супровід і спостереження за роботою досвідчених тьюторів.

Ключові слова: європейські заклади вищої освіти, моделі тьюторства, студент-тьютор, тьютор, тьюторант, тьюторство, студентське тьюторство, тьюторські практики, тьюторіал.

Аналіз академічної успішності студентів закладів вищої освіти за останні два десятиліття підтверджує, що успішність студентів бакалаврату була досить низькою, незважаючи на позитивну динаміку останніх років [17]. Міжнародні звіти вказують на досить високі показники відрахування студентів – від 7% до 48% [7; 27]. Щоб підвищити якість вищої освіти з огляду на успішність студентів, було впроваджено низку політичних (наприклад, фінансові стимули), організаційних (наприклад, програми успіху студентів) і освітніх (наприклад, активне навчання на основі досвіду, орієнтоване на студента) заходів, стратегій та практик [1]. Університети європейських країн дедалі більше шукають творчі та динамічні підходи до організації освітнього процесу з метою покращення досвіду викладання та навчання. Багато закладів освіти виділили значні ресурси на нові програми адаптації студентів [1]. Ці програми в основному зосереджені на допомозі й підтримці студентів, сприянні їх інтеграції в соціальне та академічне середовище [20] і набувають різноманітних форм, наприклад, навчальні спільноти, тьюторство, студентське тьюторство тощо.

У зарубіжній педагогіці давно діє система наставників-тьюторів (англ. tutor і від латів. tueor – спостерігаю, дбаю). Ідея запровадження тьюторської системи виникла в закладах освіти Великобританії XII–XIII ст., де протягом багатьох століть вона зарекомендувала себе як ефективний засіб навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти. Основне завдання тьютора – підтримка активності студентів, спрямування на власний розвиток, стимулювання ініціативності, відповідальності, чіткого уявлення про рівень їхніх потенційних можливостей, життєвих орієнтирів у спільній діяльності.

Студентське тьюторство, яке розпочалося як освітній експеримент у 1970-х роках, є різновидом традиційного тьюторства. Студентське тьюторство – це стратегія навчання, яка використовує студентів як “репетиторів”. Завдяки студентському тьюторству викладачі також можуть позбутися зайвого навантаження через налагодження систематичної роботи серед студентів. Студентські пари можуть працювати над формуванням академічних, соціальних, поведінкових, функціональних або навіть соціальних навичок. Більшості студентів цікаво спілкуватися зі своєю групою однолітків, і вони комфортно навчаються разом [16, с. 7792].

За останні півстоліття в науковому співтоваристві спостерігається значний інтерес до студентського тьюторства: з'явилося багато досліджень, присвячених темі студентського тьюторства, та визначені його ролі для здобувачів знань. Більшість досліджень зосереджена на вивченні тьюторства в закладах загальної середньої освіти. Наприклад, А. Берджесс, Т. Дорнан, А. Кларк, А. Менезес і К. Мелліс [2] стверджували, що такий вид тьюторства надає цінний досвід для молодших школярів, відмінний від традиційного викладання вчителями, і можливість старшокласникам здобути та покращити свої педагогічні навички. М. Стігмар [24] проаналізував тридцять досліджень, пов'язаних зі студентським тьюторством, і довів його переваги. Набагато менше є досліджень студентського тьюторства в закладах вищої освіти. В останні роки потреба в дослідженнях такого виду тьюторства значно зросла через необхідність покращити якість навчання в закладах вищої освіти [26]. К. Дженкінсон і А. Бенсон [14], а також Е. Калпазиду-Шмідт і С. Фабер [15] досліджували вплив програми студентського тьюторства на результати навчання студентів і стверджували, що це шлях до розвитку педагогічного досвіду.

Переваги студентського тьюторства добре висвітлені в низці зарубіжних праць [3; 6; 11; 13; 21]. Дослідники доводять, що такий вид тьюторства орієнтує студентів на прогресивний розвиток, творчу самореалізацію, досягнення успіху, покращує результативність тьютора та тьюторанта у навчанні, підвищує рівень мотивації студентів до навчання, зменшує стрес і тривогу, викликає почуття впевненості в собі та власних силах, підвищує задоволеність студентів від освітнього процесу тощо.

Метою статті є аналіз моделей студентського тьюторства та розгляд основних принципів ефективних тьюторських програм.

Студентське тьюторство можна визначити як “набуття знань і навичок шляхом активної допомоги та підтримки серед рівних за статусом або підібраних партнерів, де як тьюторанти, так і студенти-тьютори отримують користь від взаємодії” [25, с. 1]. Студентське тьюторство, як стратегія сприяння успіху студентів, використовується не ізольовано, а разом з іншими видами діяльності, спрямованими на покращення навчання та викладання. Отже, частково це може пояснити відсутність емпіричних доказів, доступних для оцінки впливу студентського тьюторства. М. Якобі стверджує, що тьюторство сприяє успіху в навчанні і керується щирим бажанням допомогти студентам досягти успіху, тому “залишається інтригуючою, але неперевіреною стратегією підвищення успіху студентів” [13].

Г. Крісп та І. Круз переглянули твердження М. Якобі, проаналізували літературу про тьюторство за період між 1990 і 2007 роками та дійшли висновку, що, хоча понад 50 емпіричних досліджень тьюторства було опубліковано протягом цього періоду, занепокоєння викликає теоретична основа студентського тьюторства, про яку говорив М. Якобі, якій, як і раніше, бракує чіткості та обґрунтованості [6]. Цю думку підтримують Х. Коллі [4] і Х. Пайпер і Дж. Пайпер [19], які припускають, що доступні дослідження низької якості не мають наукового обґрунтування і часто складаються з описових розповідей або оглядів наявних досліджень. Т. Кемпбелл і Д. Кемпбелл [3] стверджують, що більшість опублікованих досліджень студентського тьюторства стосується процесу сприйняття його учасниками. Л. Пагліс, С. Грін та Т. Бауер у масштабному лонгitudному дослідженні, вивчаючи ефективність студентського тьюторства, не надали переконливих доказів [18]. Вплив тьюторства важко кількісно оцінити. Основними індикаторами ефективності впровадження студентського тьюторства в освітній процес є середній бал, зворотний зв'язок студентів та тьюторів, успішність, працевлаштування та ін. Роль студента-тьютора має бути визначена, межі діяльності чітко окреслені, а деталі навчання та підготовки тьютора зафіксовані.

К. Топпінг припускає, що коли студентське тьюторство набуває відповідної форми організації, яка “найкраще відповідає меті, контексту та аудиторії, і з доволі високою цілісністю впровадження, результати зазвичай дуже хороші” [25, с. 2], хоча дослідження щодо його ефективності, принаймні щодо академічної успішності на рівні бакалаврату, “не встигають за широким використанням студентського тьюторства” [12].

Я. Капіл та Дж. Маліні визначають п'ять переваг, які ілюструють важливість студентського тьюторства: підвищення успішності; розвиток навичок міркування та критичного мислення; поліпшення впевненості в собі та навичок міжособистісної взаємодії; підвищення комфорту та відкритості; універсальність, тобто можливість використання величезної кількості форм, методів і засобів на тьюторіалі [16, с. 7794–7795].

Програми студентського тьюторства відрізняються поєднанням організаційних параметрів (зміст навчального плану, час, місце, цілі тощо). Більшість програм студентського тьюторства націлена на підвищення рівня навчальних досягнень і зниження рівня відрахування студентів [8]. У Великій Британії є програми студентського тьюторства, розроблені М. Сноуденом з метою інтеграції студентів до університетського життя [5]. Форми взаємодії студента-тьютора та тьюторантів різноманітні: груповий тьюторіал [8], індивідуальна підтримка [22] або онлайн-наставництво [9].

Студент-тьютор, пропонуючи додаткову підтримку для студентів-однолітків або студентів молодших курсів, відіграє важливу роль в успішності, і ця роль є складною та багатогранною. Участь у тьюторіалах дає змогу тьюторанту отримати доступ до внутрішніх знань, які студент-тьютор здобув протягом навчання, розвинути навички критичного мислення, практичного застосування набутих знань, умінь та навичок [21]. Студенти-тьютори сприяють самоефективності підопічних. Вони тісно співпрацюють з іншими викладачами закладів вищої освіти. Роль викладача має включати забезпечення студентів-тьюторів усіма необхідними ресурсами для проведення тьюторіалів, сприяння навчанню та організацію підтримки для тьюторів. Викладач супроводжує організацію тьюторіалів: встановлює та контролює виконання короткострокових і довгострокових цілей, забезпечує ефективну взаємодію тьютора та тьюторанта, відбирає кандидатів на виконання ролі тьюторів, погоджує розклад проведення тьюторіалів, вибирає матеріалів для викладання тощо. Спеціальні відділи закладів вищої освіти формують кадровий резерв кваліфікованих тьюторів, створюють та затверджують програми студентського тьюторства, забезпечують взаємозв'язок викладачів та студентів-тьюторів.

Розглянемо три основні моделі студентського тьюторства, а саме: різновікове студентське тьюторство (Cross-Age Peer Tutoring), взаємне студентське тьюторство (Reciprocal Peer Tutoring) і студентське тьюторство однолітків (Same-age Peer Tutoring).

Особливістю різновікового студентського тьюторства (Cross-Age Peer Tutoring) є те, що студенти старших курсів (тьютори) допомагають у формуванні функціональних, адаптаційних або соціальних навичок у студентів-першокурсників (тьюторантів), працюють над моделюванням відповідального ставлення до успішного навчання. Тьютор і тьюторант можуть мати схожі чи різні кваліфікації. Така взаємодія особливо корисна для студентів з інвалідністю. Вибираючи студентів-тьюторів, викладачі мають знати, які студенти можуть бути найбільш корисними у процесі навчання, враховувати особливості, потреби та уподобання тьюторантів.

Модель, за якої два або більше студентів по черзі виступають як тьютор та тьюторант під час тьюторіалів, називається *взаємним студентським тьюторством* (Reciprocal Peer Tutoring). Студенти допомагають один одному усувати прогалини в знаннях. Ролі тьютора та тьюторанта можуть змінюватися залежно від того, який студент потребує допомоги у формуванні певної навички. Тьютором виступає більш здібний з того чи іншого предмета студент. Наприклад, один студент може допомогти своєму партнерові з вивченням іноземної мови, а потім ролі змінюються, коли тьюторант стає тьютором у процесі вивчення іншого предмета. Студенти готують навчальні матеріали та несуть відповідальність за моніторинг та оцінку однолітків. У формуванні пар провідними є такі критерії: різні навчальні можливості (рівень навченості); психологічна сумісність студентів (міжособистісні відносини, тип темпераменту).

Студентське тьюторство однолітків (Same-age Peer Tutoring) передбачає об'єднання студентів у пари або невеликі підгрупи до п'яти студентів із невеликою різницею у віці для визначення пріоритетів у навчанні. Склад групи може коригуватися відповідно до різних предметних областей або необхідності формування певних навичок [23]. Особливістю студентського тьюторства однолітків є те, що тьютори та тьюторанти можуть бути студентами як з однієї групи, так і з різних факультетів. Групи включають студентів з різним рівнем здібностей, де одні студенти виступають як тьютори, а інші – як тьюторанти. Студенти беруть участь у структурованих тьюторіалах два або більше разів на тиждень [10]. Якісний склад групи визначає те, наскільки ефективно взаємодіятимуть студенти в процесі спільної діяльності, наскільки успішно впораються із завданням. Вдало підібрана за складом група вже сама собою створює мотивацію до взаємодії її членів.

На тьюторіалах студент-тьютор спирається на такі основні принципи: індивідуалізації, відкритості, гнучкості, безперервності, варіативності та взаємозв'язку гуманізму і поваги до тьюторантів. Мета студента-тьютора під час реалізації принципу індивідуалізації полягає в допомозі кожному тьюторанту у визначенні власного освітнього шляху і супроводі у створенні індивідуальної освітньої програми. Завдання тьютора – побудувати освітній простір як простір прояву пізнавальних ініціатив та інтересів студентів. Суть принципу відкритості пов'язана з розумінням того, що кожен елемент соціального і культурного середовища може мати певний освітній ефект, якщо його використовувати належним чином. Кожному студенту необхідно володіти культурою вибору й організації різних освітніх пропозицій у власну освітню програму. Відкритий освітній простір надає студентові вибір шляху і мети, адже кожен мусить бути вільним у визначенні свого шляху, а завдання студента-тьютора – розширити освітній простір кожного студента до перетворення цього простору на відкритий. Принцип гнучкості виявляється в орієнтації тьюторських практик на будь-який напрям індивідуальної освітньої програми тьюторанта, підтримці будь-якої ініціативи у виборі способів, темпів, форм отримання власної освіти. Дотримання принципу безперервності дає змогу забезпечити послідовність і циклічність процесу тьюторського супроводу на кожному етапі розвитку підопічного. Принцип варіативності передбачає створення різноманітного середовища, завдяки якому стає можливим здійснення тьюторантами реального вибору в побудові індивідуальної освітньої програми. В основі принципу взаємозв'язку гуманізму і поваги до особистості студента – надійні взаємовідносини студента-тьютора з тьюторантами, засновані на повазі, довірі, партнерстві.

Висновки. Отже, студентське тьюторство – це широко досліджувана практика в різних вікових категоріях, групах та предметних областях. Є такі переваги студентського тьюторства:

- студентське тьюторство дозволяє студентам отримати індивідуальну підтримку в закладі вищої освіти;
- студентське тьюторство допомагає студентам швидше адаптуватися до освітнього процесу;
- студенти отримують більше можливостей здобути знання, працюючи в менших тьюторських групах;
- студентське тьюторство сприяє академічному та особистісному розвитку як тьютора, так і тьюторанта;
- студентське тьюторство підвищує впевненість студентів у собі та їх самоефективність.

Є три основні моделі студентського тьюторства, а саме: різновікове студентське тьюторство (Cross-Age Peer Tutoring), взаємне студентське тьюторство (Reciprocal Peer Tutoring), студентське тьюторство однолітків (Same-age Peer Tutoring). Моделі студентського тьюторства є цілеспрямованими, гнучкими та можуть бути адаптовані до індивідуальних потреб студентів. Моделі студентського тьюторства вибираються залежно від академічного завдання на основі змісту та цілей навчальних програм.

Подяка. Це дослідження було виконано за підтримки Цукунфт Коледжу (Університет Констанца) за фінансування Стратегії досконалості федерального та земельних урядів Німеччини.

Acknowledgements. This research was kindly supported by the Zukunftscolleg, University of Konstanz with funding from the Excellence Strategy of the German Federal and State Governments.

Використана література:

1. Brint, S. & Clotfelter, C. T. (2016). US Higher Education Effectiveness. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2 (1): 2–37. doi:10.7758/rsf.2016.2.1.01.
2. Burgess, A., Dornan, T., Clarke, A. J., Menezes, A. & Mellis, C. (2016). Peer Tutoring in a Medical School: Perceptions of Tutors and Tutees. *BMC Medical Education*, 161. doi:10.1186/s12909-016-0589-1.
3. Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (2007). Outcomes of mentoring at-risk college students: Gender and ethnic matching effects. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 135–148.
4. Colley, H. (2001). Righting rewritings of the myth of mentor: A critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(2), 177–197.
5. Collings, R., Swanson, V. & Watkins, R. (2016). Peer mentoring during the transition to university: Assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995–2010.
6. Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
7. European Commission/EACEA/Eurydice (2014). Modernization of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/72146.
8. Fox, A., Stevenson, L., Conelly, P., Duff, A. & Dunlop, A. (2010). Peer-mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 145–156.
9. Fransson, G. (2016). Online (web based) education for mentors of newly qualified teachers: Challenges and opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111–126.
10. Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Kazdan, S. (1999). Effects of peer assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20, 309–318.
11. Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational research*, 84(3), 365–391.
12. Holliday, T. (2012). Evaluating the Effectiveness of Tutoring: An Easier Way. *Learning Assistance Review (TLAR)*, 17 (2), 21–32.
13. Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.
14. Jenkinson, K. A. & Benson, A. C. (2016). Designing Higher Education Curriculum to Increase Graduate Outcomes and Work Readiness: The Assessment and Mentoring Program (AMP). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (5), 456–470. doi:10.1080/13611267.2016.1270900.
15. Kalpazidou-Schmidt, E. & Faber, S. T. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2), 137–157. doi:10.1080/13611267.2016.1170560.
16. Kapil, Y. & Malini, S.J. (2018). Peer tutoring an instructional strategy: A systematic approach. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 6(27), 7792–7798.
17. Organization for Economic Cooperation and Development (2018). Education at a Glance 2018. OECD Indicators. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2018-en
18. Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451–476.
19. Piper, H., & Piper, J. (2000). Disaffected young people as the problem. Mentoring as the solution. Education and work as the goal. *Journal of Education and Work*, 13(1), 77–94.
20. Ruffalo Noel-Levitz (2015). Student Retention and College Completion Practices Benchmark Report for Four-year and Two-year Institutions. Cedar Rapids, IA: Ruffalo Noel-Levitz. <http://learn.ruffalonl.com/rs/395-EOG-977/images/2015RetentionPracticesBenchmarkReport.pdf>
21. Snowden, M. (2017). Heutagogy in an emerging curriculum. The pedagogy of the social sciences curriculum. New York : Springer International Publishing.
22. Snowden, M. & Hardy, T. (2013). Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 76–92.
23. Spencer, V. G., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28(2), 77–93. <https://doi.org/10.1177/019874290302800208>.
24. Stigmar, M. (2016). Peer-to-Peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2), 124–136. doi:10.1080/13611267.2016.1178963.
25. Topping, K. J. (2015). Peer Tutoring: old Method, New Developments. *Tutoría Entre Iguales: Método Antiguo, Nuevos Avances. Infancia y Aprendizaje*, 38 (1): 1–29. doi:10.1080/02103702.2014.996407.

26. Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321-345
27. Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., et al. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report. European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>

References:

1. Brint, S. & Clotfelter, C. T. (2016). US Higher Education Effectiveness. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2 (1): 2–37. doi:10.7758/rsf.2016.2.1.01.
2. Burgess, A., Dornan, T., Clarke, A. J., Menezes, A. & Mellis, C. (2016). Peer Tutoring in a Medical School: Perceptions of Tutors and Tutees. *BMC Medical Education*, 161. doi:10.1186/s12909-016-0589-1.
3. Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (2007). Outcomes of mentoring at-risk college students: Gender and ethnic matching effects. *Mentoring and Tutoring*, 15(2), 135–148.
4. Colley, H. (2001). Righting rewritings of the myth of mentor: A critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance and Counselling*, 29(2), 177–197.
5. Collings, R., Swanson, V. & Watkins, R. (2016). Peer mentoring during the transition to university: Assessing the usage of a formal scheme within the UK. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1995–2010.
6. Crisp, G. & Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525–545.
7. European Commission/EACEA/Eurydice (2014). Modernization of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi:10.2797/72146.
8. Fox, A., Stevenson, L., Conelly, P., Duff, A. & Dunlop, A. (2010). Peer –mentoring undergraduate accounting students: The influence on approaches to learning and academic performance. *Active Learning in Higher Education*, 11(2), 145–156.
9. Fransson, G. (2016). Online (web based) education for mentors of newly qualified teachers: Challenges and opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 111–126.
10. Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Kazdan, S. (1999). Effects of peer assisted learning strategies on high school students with serious reading problems. *Remedial and Special Education*, 20, 309–318.
11. Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational research*, 84(3), 365–391.
12. Holliday, T. (2012). Evaluating the Effectiveness of Tutoring: An Easier Way. *Learning Assistance Review (TLAR)*, 17 (2), 21–32.
13. Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate success: A literature review. *Review of Educational Research*, 61(4), 505–532.
14. Jenkinson, K. A. & Benson, A. C. (2016). Designing Higher Education Curriculum to Increase Graduate Outcomes and Work Readiness: The Assessment and Mentoring Program (AMP). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (5), 456–470. doi:10.1080/13611267.2016.1270900.
15. Kalpazidou-Schmidt, E. & Faber, S. T. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2), 137–157. doi:10.1080/13611267.2016.1170560.
16. Kapil, Y. & Malini, S.J. (2018). Peer tutoring an instructional strategy: A systematic approach. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 6(27), 7792–7798.
17. Organization for Economic Cooperation and Development (2018). Education at a Glance 2018. OECD Indicators. Paris, France: OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2018-en
18. Paglis, L. L., Green, S. G. & Bauer, T. N. (2006). Does adviser mentoring add value? A longitudinal study of mentoring and doctoral student outcomes. *Research in Higher Education*, 47(4), 451–476.
19. Piper, H., & Piper, J. (2000). Disaffected young people as the problem. Mentoring as the solution. Education and work as the goal. *Journal of Education and Work*, 13(1), 77–94.
20. Ruffalo Noel-Levitz (2015). *Student Retention and College Completion Practices Benchmark Report for Four-year and Two-year Institutions*. Cedar Rapids, IA: Ruffalo Noel-Levitz. <http://learn.ruffalonl.com/rs/395-EOG-977/images/2015RetentionPractices-BenchmarkReport.pdf>.
21. Snowden, M. (2017). *Heutagogy in an emerging curriculum*. The pedagogy of the social sciences curriculum. New York: Springer International Publishing.
22. Snowden, M. & Hardy, T. (2013). Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 76–92.
23. Spencer, V. G., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (2003). Content area learning in middle school social studies classrooms and students with emotional or behavioral disorders: A comparison of strategies. *Behavioral Disorders*, 28(2), 77–93. <https://doi.org/10.1177/019874290302800208>.
24. Stigmar, M. (2016). Peer-to-Peer Teaching in Higher Education: A Critical Literature Review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2), 124-136. doi:10.1080/13611267.2016.1178963.
25. Topping, K. J. (2015). Peer Tutoring: old Method, New Developments. *Tutoría Entre Iguales: Método Antiguo, Nuevos Avances. Infancia y Aprendizaje*, 38 (1): 1–29. doi:10.1080/02103702.2014.996407.
26. Topping, K.J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature. *Higher Education*, 32, 321–345.
27. Vossensteyn, J. J., Kottmann, A., Jongbloed, B. W. A., et al. (2015). Dropout and Completion in Higher Education in Europe: Main Report. European Union. <https://doi.org/10.2766/826962>.

Podplota S. Peculiarities of Peer-Tutoring Models in European Institutions of Higher Education

Nowadays the educational process in European institutions of higher education is aimed at fulfilling a social order – the formation of an independent, active, creative personality. The appearance of peer-tutoring is caused primarily by the trend of updating the content of education, the search for optimal methods and forms of activation of educational activities with students, and the need to reveal their inner potential. The article presents an analysis of peer-tutoring as a pedagogical practice in the conditions of higher education in European countries; prerequisites and advantages of peer-tutoring are determined. It is emphasized that peer-tutors are role models in the eyes of their tutees, because they have achieved better results in educational and organizational work. Also, as a rule, they are creative individuals who, knowing what may interest their tutees, make sug-

gestions for conducting tutorials. The main three models of student tutoring are considered, namely: Cross-Age Peer Tutoring, Reciprocal Peer Tutoring, Same-Age Peer Tutoring. Methods of pairing students are described, for example, by ability level, mastered skills, age, etc. The main principles on which the peer-tutor relies on tutorials are described, namely: the principle of individualization, openness, flexibility, continuity, variability, and the interrelation of humanism and respect for tutors. The key to the effectiveness of peer-tutoring is considered from the point of view of efficiency and immediacy of knowledge transfer. It is emphasized that due to the fact that the peer-tutor is perceived as an "equal", the advice and assistance provided by such tutors may be received more readily and willingly than similar assistance from an educator. The training of peer-tutors can be carried out with the help of special programs, due to direct inclusion in the tutoring work or as support and observation of the work of experienced tutors.

Key words: European institutions of higher education, models of peer-tutoring, peer-tutor; tutor; tutee, tutoring, peer-tutoring, tutoring practices, tutorial.

UDC 316.354:352

DOI href="https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.13">https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.13

Popovych V., Popovych Ya.

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF GREEN SOCIAL WORK IN UKRAINE: ABROAD EXPERIENCE

The transformation of the theory and modern technologies of social work is a decisive factor in social growth, which involves the formation of a new social work model. The problems and challenges of the modern development of society require social workers to take into account not only the social aspects of their activities, but also economic and environmental prospects that meet the concept of sustainable development. The goal of the development of mankind in general and during the crisis for the population, in particular, should be guidelines for the social cohesion of society to ensure the integration of efforts for economic growth, social support and environmental, rational nature management. Not only the repertoire of those techniques and interventions used by social workers is updated, but also the theory of social work as a set of ideas and concepts that reflect the trends in the development of the profession, substantiate models of intervention.

The article identifies potential opportunities for the development of green social work in Ukraine. The conceptual provisions of green social work as a modern model of social work in a number of European countries are defined. The possibility of integrating European models of green social work in the territorial community is analyzed – orientation towards ensuring environmental justice, focus on activation, implementation of social capital and the formation of society's resilience, psycho-social support in emergency situations. The factors of development of green social work based on the experience of foreign countries are identified: institutionalization of green social work through scientific research, academy and internalization by professional culture; development of intersectoral social partnership and strengthening of the information and communication component of the development of green social work in Ukraine; strengthening the role of social work in the political sphere and in the sphere of state environmental management. The mechanisms for the formation and development of a model of social work in a territorial community from an environmental perspective are identified: mechanisms for scientific and methodological support, social and organizational mechanisms, information and communication mechanisms, institutional and political mechanisms.

Key words: sustainable development, social work, green social work, territorial community, social work in the community, model of green social work in the community.

(статтю подано мовою оригіналу)

Social work, since the beginning of its professionalization at the end of the 19th century, has been constantly evolving. Not only the repertoire of those techniques and interventions (organizational procedures) used by social workers is updated, but also the theory of social work as a set of ideas and concepts that reflect the trends in the development of the profession, substantiate models of intervention. The current global definition of social work, adopted in 2014, emphasizes that it uses its own theories [4, p. 6]; while the tentative definition asserted the reliance of social work on theories of human behavior and the theory of social systems [6].

The transformation of the theory and modern technologies of social work is a decisive factor in social growth, which involves the formation of a new model of social work. The problems and challenges of the modern development of society require social workers to take into account not only the social aspects of their activities, but also economic and environmental prospects that meet the concept of sustainable development.

In Ukraine, which has experienced two waves of mass internal migration (in 1986 and 2014–2015) and is experiencing a third due to a full-scale war with the Russian Federation, has communities with an extremely unfavorable environmental situation, not to mention structural inequalities in communities and between communities, sustainable trend of urbanization, more attention should be paid to eco-social approaches and the formation of viability

(resilience) of vulnerable groups in communities, the training of social workers both for community development and for actions in extreme situations and martial law. Therefore, the question arises about the formation and development of a model of social work in society based on an ecological approach, the conceptualization of which is green social work.

One of the modern theories (concepts) of social work is considered to be “green social work”. This theory is widely represented in foreign literature, practice and academic disciplines (M. Gray, L. Dominelli, M. D. Zahoor, D. Coats, F. Crawford, A. Krings, E. Lucas-Darby, J. Peters, L. Staples, M. Taylor, M. Ungar and others). However, in Ukrainian scientific discourse (S. Bogdanov, A. Boiko, N. Gusak, A. Maximenko, T. Semygina, G. Slozanskaya, V. Chernobrovkina) green social work is not widely discussed by scientists properly. Although the ideas on which the new theoretical development is based seem to be quite relevant for Ukraine.

Formulation of the article objectives. The purpose of the study is to determine the potential opportunities for green social work in the territorial community.

The development of theoretical concepts of green social work is associated with the name of L. Dominelli, who is a supporter of structuralist approaches to solving social problems and activating oppressed groups of the population. The British researcher considers the goal of green social work to be “work on reforming the socio-political life and economic forces that negatively affect the quality of life of the poor and marginalized, promoting safe political changes and social transformations necessary to enhance the well-being of people and the planet today and in the future” [9, p. 25].

J. Peters (Belgium) made an essential heritage in strengthening the theoretical justification of the ecological orientation of modern professional social work. In his works [10; 11] he advocates the need to develop an eco-social approach. In his opinion, eco-social work has three components: activation (supply, empowerment), and it is mainly not about the individual, but about the collective dimension, i.e. on supplying communities; social capital, again as a resource of society; viability (resilience) as the ability of groups and communities to withstand challenges.

T. Semygina, summarizing the scientific works of foreign authors, notes that “the concept of green social work is based on a structural approach to solving the problems of social inequality and poverty, notes the need for such activities of social workers that would be focused on ensuring decent environmental conditions and environmental justice, proper and equal access to natural resources, speaks of changing the social context and preserving the environment, substantiates the specific practice of interventions of social workers in the context of environmental and man-made disasters” [5, p. 21].

Analyzing the practice of green social work, M. Ungar [14] identified the principle of an ecological perspective in social work in society, noting that the totality of society's resources is more important for its resistance to challenges than the personal qualities of each individual separately. On the basis of this thesis, the author singled out the following “ecological and social work interventions in the community: 1) facilitated navigation (community assistance in making its resources available to each of its representatives); 2) facilitated negotiations (the help of the community is that its representatives effectively negotiate for resources); 3) differential influence (the more vulnerable a person is, the more positively the resource will influence her or his psychosocial development); 4) complexity (to ensure the synergy of community resources, it is necessary to involve simultaneously many interrelated processes)” [5, p. 19].

So, the practice of green social work is a multi-level systemic approach, which is based on community development and building a network that will be sustainable, but capable of change, and psychosocial work with vulnerable categories of community residents (including psychosocial support for those affected by the consequences of environmental disasters, emergencies, active hostilities). Thus, we can say that green social work can serve as a modern model of social work in a territorial community.

G. Slozanskaya notes that in foreign scientific literature there are different points of view on the interpretation of social work in society: “Social work in society” is characterized as: the environment, the society in which social workers work; the main goal for the achievement of which changes are initiated and implemented; the mechanism of change itself; locally oriented practice and profession, which provides for the implementation of actions aimed at activating society and its members; well-planned sociocultural intervention strategy aimed at researching, defining and solving social problems” [7, p. 53].

Among the many foreign approaches to the classification of models of social work in society, the most scientifically based should be singled out: 1) the classification proposed by J. Rotman – a model of local development or development of a territorial society, a model of social planning, a model of social action [13]; 2) the classification proposed by K. Popl, supplementing the previous one – the model of social support and care in the community, the model of organization of society, the educational model, the model of feminist social work in the community, the model of “anti-racist policy” [12]; 3) B. Chekovei's classification – the model of “mobilization of the masses”, the model of social action, the model of citizen participation, the model of representing interests, the model of popularization of education, the model of social networks development [8].

Among domestic classifications, it should be noted the classification of G. Slozanskaya, which highlights the administrative model for the provision of social services in society, the model for the organizational development of society, the model for the provision of integrated social services [7].

The administrative model of social work in society is based on the idea of building a flexible management system in the field of planning, organizing and providing social services to the population through the creation of a network of social institutions, coherence and coordination of the joint work of all subjects of public relations at the level of society. Organizational development models are a complex model based on the idea of developing and implementing a strategic plan for the organizational development of a region/community in order to produce positive changes aimed at improving the level and quality of life, creating conditions and providing equal opportunities for all residents of the region/community. And the improvement of the situation in society depends very much on the social order, on the possibility of providing services, on the model of providing services [3, p. 13]. The model for the provision of integrated social services in a territorial community is based on the idea of the integrated provision of a wide range of social services, concentrated as much as possible in a place that has a geographically convenient location and takes into account the age, gender, physical and other characteristics of the population.

To study the potential opportunities for the development of green social work in the territorial community, an expert survey was conducted among managers and employees of social services and social service institutions in Zaporizhzhia (n=96, May–July 2022).

To determine the potential opportunities for the development of green social work in the territorial community, the experts were asked to answer several questions. Thus, the level of experts' awareness of green social work was determined – 36% of experts noted that they were familiar with the concept of green social work, another 39% showed interest and desire to learn more, another 25% know almost or nothing about the environmental direction of social work in the community. The prospects for the development of green social work in Ukraine were also identified: 57% of experts noted that this area of social work will become important in the context of the implementation of the sustainable (balanced) development goals, 24% believe that green social work will not be widely used in Ukraine, linking this with the priority tasks of restoring the social sphere and social infrastructure after the victory in the Russian-Ukrainian war - social work will be aimed primarily at psychosocial support for those affected by the war, socio-psychological rehabilitation of the population. 29% of experts did not define their position on the prospects for the development of green social work in the next five years.

To identify the content features of the level of experts' awareness of the green social work concept, the respondents were asked to answer an open question: "What, in your opinion, is the essence and content of green social work?". A total of 64 responses were received. The results of content analysis (semantic grouping of statements) are shown in fig. one.

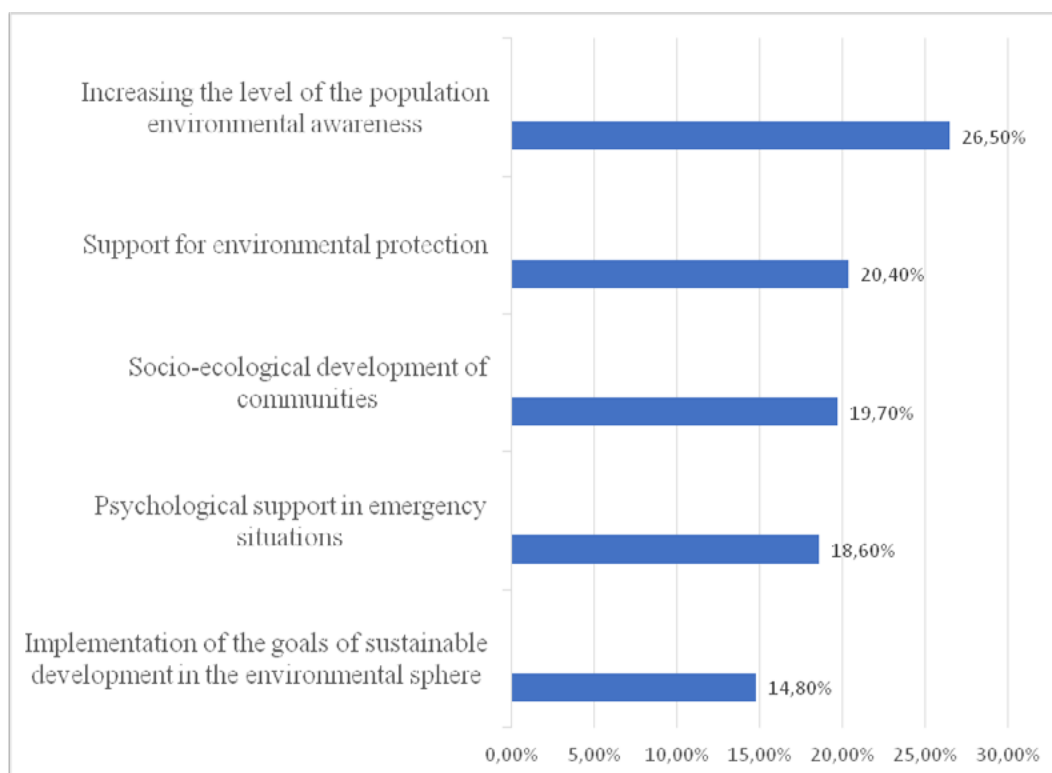


Fig. 1. Essence-content features of green social work (results of content analysis)

In general, the results of the content analysis correspond to the definition of the green social work directions in the publications of Western scientists [47]. The selected categories are presented as follows:

1) increasing the level of environmental consciousness of the population (26,5% of all answers) – “environmental education”, “support for an ecological lifestyle”; this direction involves social work mainly as educational and preventive, aimed at the formation of environmental consciousness, thinking and behavior;

2) promotion of environmental protection (20,4% of all answers) – “development and implementation of social and environmental projects”, “cooperation with public environmental organizations”, etc.; in this aspect, the role of social work in the implementation of state environmental policy through the mechanisms of social partnership and project management is emphasized;

3) socio-ecological development of communities (19,7%) – “support for members of territorial communities in protecting the environment”, “preservation of the natural resources of the society”, “support for environmental initiatives of the society members”, etc.; this direction is connected with the introduction of the society’s organizational development model in social work;

4) psychosocial support in emergency situations (18,6%) – “overcoming the consequences of environmental disasters and emergencies”, “social work with the affected population during military conflicts”, “formation of stress resistance and adaptability of individuals and communities to negative impacts and threats”; this direction is associated with a reactive strategy of green social work and the application of the “resilience” approach to social work in emergency situations, environmental disasters and martial law;

5) implementation of sustainable development goals in the environmental sphere (14,8%).

To complement the identified essential and content features of green social work, the experts were asked to evaluate (on a 5-point scale) the potential of green social work in the territorial community in Ukraine based on the areas of training of social workers in foreign schools of social work identified by T. Semygina in an environmental perspective. [4, p. 21].

As can be seen from the diagram, experts see the greatest potential of green social work in social work on the socio-economic and environmental development of communities, linking the very term “green social work” with activities in the environmental sphere – the formation of environmental consciousness and models of environmental behavior, environmental protection in society, cooperation with environmental non-governmental organizations.

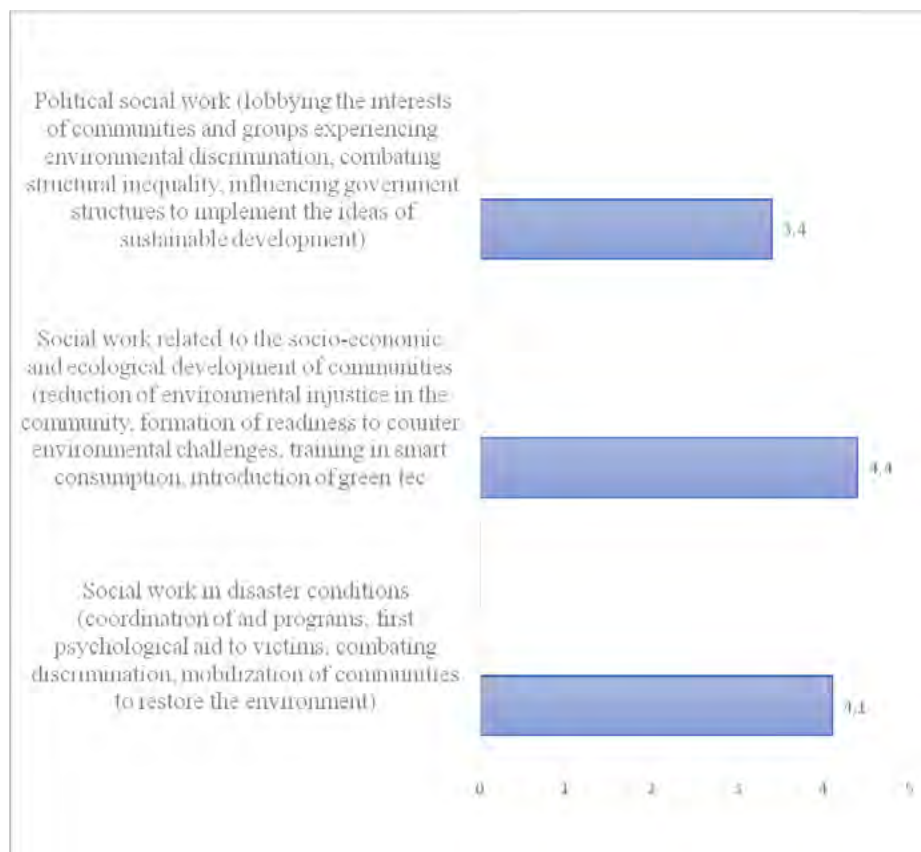


Fig. 2. Assessing the potential of green social work areas in Ukraine

Experts provide significant potential for green social work in the direction of psychosocial support for victims of emergencies, environmental disasters, hostilities, etc., which, under martial law in Ukraine, has become relevant and significant. Experts see the smallest role of green social work in the political aspect of social work in general, which is possibly due, firstly, to the traditional removal of the sphere of activity of social workers from political participation and influence on power structures, and, secondly, not widespread in Ukrainian realities the role of a social

worker as an intermediary and mediator between society and government, a lobbyist for the interests of community members, incl. political and environmental.

Factors for the development of green social work in the territorial community in Ukraine were identified (Fig. 3).

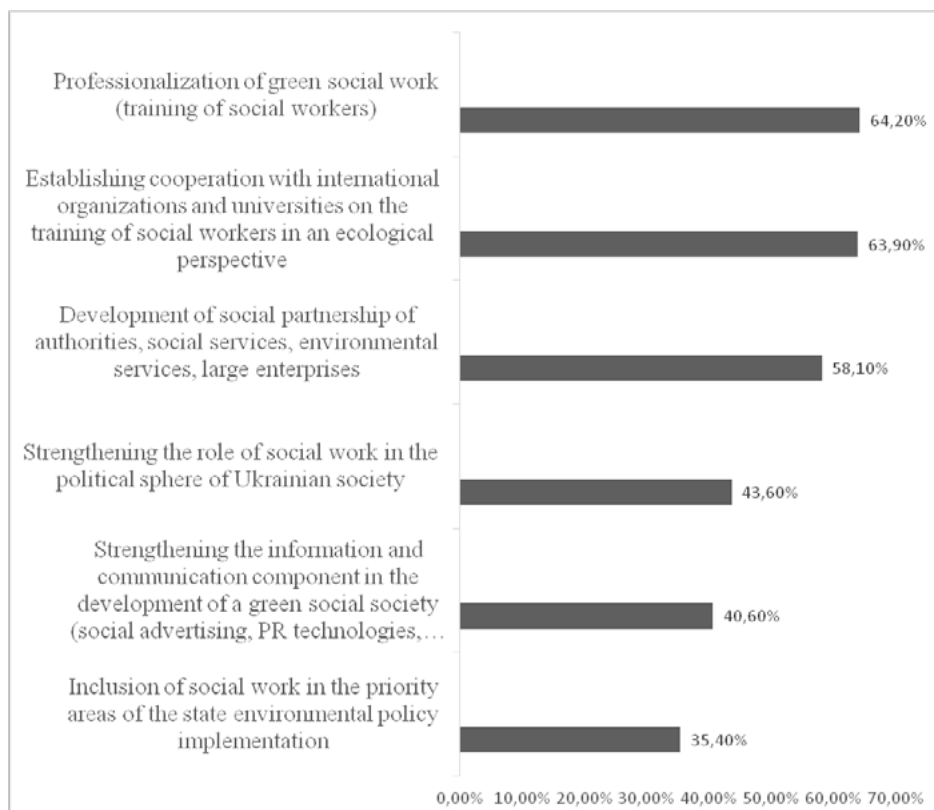


Fig. 3. Factors for the development of green social work in the territorial community in Ukraine (you could choose several options)

The factors of green social work development presented in the diagram can be divided into the following groups: 1) institutionalization of green social work through scientific research (development of scientific and methodological support of the concept in Ukrainian realities), academy (training of social workers), internalization of professional culture (cooperation and interaction with international organizations, universities and practitioners in the field of green social work); 2) development of intersectoral social partnership and strengthening of the information and communication component of the green social work development in Ukraine; 3) strengthening the role of social work in the political sphere and in the sphere of state environmental management at all levels: national, regional, local, at the level of UTC.

The results of the expert survey make it possible to identify the mechanisms for the formation and development of a social work model in a territorial community in an environmental perspective – a model of green social work in a territorial community: 1) the mechanisms of scientific and methodological support are aimed at developing and implementing the theoretical concept of green social work; systems of green social work methods; criteria and standards for the implementation of green social work objectives; academicization of green social work through the creation of an appropriate area of professional training of social workers; professionalization of the national system of social work through cooperation and interaction with international organizations, universities and practitioners in the field of green social work; 2) socio-organizational mechanisms (social partnership [2, p. 157], project management [1]) associated with the establishment of effective interaction between state authorities, local governments, civil society institutions, socially responsible business structures, members of a territorial society managing the sphere of social work in the context of sustainable (balanced) development; 3) information and communication mechanisms for the development of green social work in the territorial community, providing for coordinated information and communication interaction between state authorities and local self-government, effective interaction between local authorities and the media, social advertising and the use of PR technologies, the dissemination and development of e-governance; 4) institutional and political mechanisms aimed at strengthening the role of social work in the political sphere and in the sphere of state environmental management.

Conclusions and prospects for further research. The theoretical analysis of the conceptual provisions of green social work and the results of an expert survey of the potential opportunities for green social work in territorial communities in the conditions of Ukrainian society made it possible to summarize the following conclusions:

– firstly, the conceptual provisions of green social work as a modern model of social work in a territorial community are defined: 1) focus on ensuring decent environmental conditions and environmental justice, proper and equal access to natural resources; 2) work to reform the socio-political life and economic forces that negatively affect the quality of life of the poor and marginalized sections of the population; 3) focus on the activation (supply, empowerment) of the community, the implementation of social capital as a community resource, the formation of viability (resilience) as the ability of groups and communities to withstand challenges; 4) the practice development of psychosocial interventions of social workers in the context of environmental and man-made disasters, active hostilities and martial law;

– secondly, it was found that green social work has the greatest potential in the areas of social work on the socio-economic and environmental development of communities and psychosocial support for victims of emergencies, environmental disasters, hostilities, etc., which in the conditions of martial law in Ukraine has acquired relevance and significance;

– thirdly, groups of factors for the development of green social work are identified: 1) institutionalization of green social work through scientific research, academicization and internalization of professional culture; 2) development of intersectoral social partnership and strengthening of the information and communication component of the green social work development in Ukraine; 3) strengthening the role of social work in the political sphere and in the sphere of state environmental management at all levels: national, regional, local, at the level of UTC;

– fourthly, mechanisms for the formation and development of a model of social work in a territorial community in an environmental perspective are identified: mechanisms for scientific and methodological support, social and organizational mechanisms, information and communication mechanisms, institutional and political mechanisms.

A promising direction for further research is the development and justification of the conceptual model of green social work in the territorial community, taking into account the characteristics of the national system of social work.

Bibliography:

1. Козаченко Т. П. Публічне управління на засадах проектного менеджменту: сучасний погляд. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2018. № 2(62). С. 50–55.
2. Мещан І. Соціальне партнерство в управлінні закладами соціального обслуговування: результати експертного опитування. *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна*. 2015. Вип. 9. С. 155–163.
3. Попович В. М., Дударов В. В. Соціальне замовлення як інструмент підвищення ефективності надання соціальних послуг на регіональному рівні. *Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право*. 2019. № 2. С. 11–17.
4. Семігіна Т. Міжнародна соціальна робота: глобальні пріоритети соціального розвитку і нове визначення соціальної роботи. *Вісник АПСВ*. 2015. № 1. С. 6–11.
5. Семігіна Т. Чому соціальна робота набуває зеленого кольору? *Вісник Академії праці соціальних відносин і туризму*. 2018. № 2. С. 11–27.
6. Семігіна Т. В., Брижовата О. С. Міжнародне визначення соціальної роботи. *Соціальна політика і соціальна робота*. 2020. № 3–4. С. 144–157.
7. Слозанська Г. І. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи у територіальних громадах : дис. ... д. пед. н. : 13.00.05 – соціальна педагогіка (231 – соціальна робота). Тернопіль, 2019. 687 с.
8. Checkoway B. Six strategies of community change. *Community Development Journal*. 1995. № 30(1). P. 2–20.
9. Dominelli L. Green social work: From environmental crises to environmental justice. Cambridge : Polity Press, 2012. 207 p.
10. Peeters J. Social Work and Sustainable Development: Towards Social-Ecological Practice Model. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. 2012. Vol. 21(3). P. 5–26.
11. Peeters J. The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*. 2012. Vol. 21(3). P. 287–298.
12. Popple K. Community work: British models. *Journal of Community Practice*. 1996. № 3(3/4). P. 147–181.
13. Rothman J. Approaches to community intervention. *Strategies of community intervention*. 1995. 5. P. 26–63.
14. Ungar M. Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*. 2011. № 33. P. 1742–1748.

References:

1. Kozachenko T. P. (2018). Publichne upravlinnia na zasadaх proektnoho menedzhmentu: suchasnyi pohliad [Public administration on the basis of project management: a modern view]. *Derzhava ta rehiony. Serii: Derzhavne upravlinnia*. № 2(62). S. 50–55 [in Ukrainian]
2. Meshchan I. (2015). Sotsialne partnerstvo v upravlinni zakladamy sotsialnoho obsluhovuvannia: rezultaty ekspertnoho opytuvannia [Social partnership in the management of social service institutions: results of an expert survey]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii: sotsiologichna*. Vyp. 9. S. 155–163 [in Ukrainian]
3. Popovych V. M., Dudarov V. V. (2019). Sotsialne zamovlennia yak instrument pidvyshchennia efektyvnosti nadannia sotsialnykh poslug na rehionalnomu rivni [Social ordering as a tool for improving the efficiency of social services at the regional level]. *Visnyk natsionalnoho tekhnichnoho universytetu «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Politologiya. Sotsiologiya. Pravo*. № 2. S. 11–17 [in Ukrainian]
4. Semyhina T. (2015). Mizhnarodna sotsialna robota: hlobalni priorytety sotsialnoho rozvytku i nove vyznachennia sotsialnoi roboty [International social work: global priorities of social development and a new definition of social work]. *Visnyk APSV*. № 1. S. 6–11 [in Ukrainian]
5. Semyhina T. (2018). Chomu sotsialna robota nabuvaie zelenoho koloru? [Why is social work green?]. *Visnyk Akademii pratsi sotsialnykh vidnosyn i turizmu*. № 2. S. 11–27 [in Ukrainian]

6. Semyhina T. V., Bryzhovata O. S. (2020). Mizhnarodne vyznachennia sotsialnoi roboty [International definition of social work]. *Sotsialna polityka i sotsialna robota*. № 3–4. S. 144–157 [in Ukrainian]
7. Slozanska H. I. (2019). Teoriia i praktyka profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv do roboty u terytorialnykh hromadakh [Theory and practice of professional training of future social workers to work in territorial communities]: dys. ... d.ped.n.: 13.00.05 – sotsialna pedahohika (231 – sotsialna robota). Ternopil, 687 s. [in Ukrainian]
8. Checkoway B. (1995). Six strategies of community change. *Community Development Journal*. № 30(1). P. 2–20.
9. Dominelli L. (2012). Green social work: From environmental crises to environmental justice. Cambridge : Polity Press. 207 p.
10. Peeters J. (2012). Social Work and Sustainable Development: Towards Social-Ecological Practice Model. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. Vol. 21(3). P. 5–26.
11. Peeters J. (2012). The place of social work in sustainable development: Towards ecosocial practice. *International Journal of Social Welfare*. Vol. 21(3). P. 287–298.
12. Popple K. (1996). Community work: British models. *Journal of Community. Practice*. № 3(3/4). P. 147–181.
13. Rothman J. (1995). Approaches to community intervention. *Strategies of community intervention*. 5. P. 26–63.
14. Ungar M. (2011). Community resilience for youth and families: Facilitative physical and social capital in contexts of adversity. *Children and Youth Services Review*. № 33. P. 1742–1748.

Попович В. М., Попович Я. М. Можливості розвитку зеленої соціальної роботи в Україні: закордонний досвід

Трансформація теорії та сучасних технологій соціальної роботи – вирішальний чинник соціального зростання, який припускає формування нової моделі соціальної роботи. Проблеми та виклики сучасного розвитку суспільства вимагають від соціальних працівників всебічного врахування не тільки соціальних аспектів їх діяльності, але й економічних та екологічних перспектив, що відповідають концепції сталого розвитку. Метою розвитку людства загалом та під час кризи для населення, зокрема, мають бути орієнтири соціальної згуртованості суспільства щодо забезпечення інтеграції зусиль економічного зростання, соціальної підтримки та екологічного, раціонального природокористування. Оновлюється не лише репертуар тих технік та інтервенцій, які використовують соціальні працівники, а й теорія соціальної роботи як сукупність уявлень та концепцій, що відбивають тенденції розвитку професії, обґрунтовують моделі втручання.

У статті визначено потенційні можливості розвитку зеленої соціальної роботи в Україні. Визначено концептуальні положення зеленої соціальної роботи як сучасної моделі соціальної роботи в низці європейських країн. Проаналізовано можливість інтеграції європейської моделі зеленої соціальної роботи в територіальній громаді – орієнтацію на забезпечення екологічної справедливості, спрямованість на активізацію, реалізацію соціального капіталу і формування резилієнсу громади, психосоціальної підтримки в надзвичайних ситуаціях. Виокремлено чинники розвитку зеленої соціальної роботи на досвіді закордонних країн: інституціоналізація зеленої соціальної роботи через наукові дослідження, академізація та інтерналізація професійною культурою; розвиток міжсекторного соціального партнерства і посилення інформаційно-комунікаційної складової частини в розвитку зеленої соціальної роботи в Україні; посилення ролі соціальної роботи в політичній сфері і сфері державного екологічного управління. Виділено механізми формування і можливості розвитку моделі соціальної роботи в територіальній громаді в екологічній перспективі: механізми науково-методичного забезпечення, соціально-організаційні механізми, інформаційно-комунікаційні механізми, інституційно-політичні механізми.

Ключові слова: сталий розвиток, соціальна робота, зелена соціальна робота, територіальна громада, соціальна робота в громаді, модель зеленої соціальної роботи в громаді.

УДК 327.39:615.8:378.14

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.14>

Пюрко В. Є., Христова Т. Є., Пюрко О. Є.

**ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Одним з пріоритетних векторів професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в українських реаліях освітнього процесу виступає євроінтеграційна компонента. Зазначено, що фізична терапія та ерготерапія займають провідне місце в синергійній системі реабілітації хворих та інвалідів, які постраждали під час збройного конфлікту на Сході України та війни України з Російською Федерацією. Практична діяльність фахівців цієї галузі охорони здоров'я здійснюється з урахуванням Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, яка схвалена у 2001 році та з того часу використовується в усіх розвинених країнах. В Україні спеціальність 227 “Фізична терапія, ерготерапія” перебуває на етапі становлення, приведення нормативно-правової бази до міжнародних стандартів. Цей процес вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності фахівця зі здоров'я людини. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців фізичної терапії та ерготерапії надає можливість визначити ступінь готовності здобувачів вищої освіти до цілеспрямованої професійної діяльності, їх

взаємодії з навколишнім середовищем, поведінки в складних професійних ситуаціях. Основними вимогами до процесу розвитку професійної компетентності фахівців з фізичної терапії та ерготерапії є забезпечення таких складових частин: безперервності процесу навчання здобувачів вищої освіти; відбору раціонального змісту професійної підготовки, виходячи з необхідності формування важливих для суспільства якостей і видів діяльності фахівців; оптимального вибору та оптимального поєднання традиційних та інноваційних технологій, методів, форм, засобів і дидактичних прийомів поетапного розвитку знань, навичок, умінь та якостей. Доведено, що в турбулентні часи модернізації вітчизняної освіти з метою оптимізації євроінтеграційної компоненти професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в українських реаліях освітнього процесу магістральним трендом є європейський підхід до компетентнісного навчання.

Ключові слова: євроінтеграція, професійна підготовка, фахівець з фізичної терапії та ерготерапії, компетентнісний підхід, освітній процес, українські реалії.

У сучасних стратегічних орієнтирах української держави визначено, що до основних напрямів і пріоритетів належить діяльність, спрямована на європейську інтеграцію України, яка реалізується протягом певного періоду та має відповідну етапність реалізації [7, с. 21]. Слід зазначити, що підтримка європейського вектору інтеграції стала домінувати в українському суспільстві саме з кінця 2011 р. Масштабність процесу європейської інтеграції України та впровадження положень Угоди про асоціацію, вплив цих процесів на життя кожного громадянина робить необхідним проведення цілеспрямованої роз'яснювальної та комунікаційної роботи [9].

Тому Кабінет Міністрів України 25 жовтня 2017 р. схвалив Стратегію комунікації у сфері європейської інтеграції на 2018–2021 рр. Очікуваним результатом реалізації стратегії є забезпечення свідомої підтримки широкими верствами населення України процесів європейської інтеграції як здійснення перетворень у державі, орієнтованих на впровадження в Україні соціальних стандартів держав-членів ЄС, а також підвищення рівня підтримки суспільством стратегічної мети України – вступу до ЄС [9, с. 18].

Вітчизняна система вищої освіти перебуває на перехідному етапі розвитку, для якого характерні процеси пошуку й затвердження нових підходів до навчання, що покликані найбільш повно узгоджуватися з потребами реформування українського суспільства [2; 7; 15]. Це зумовлено інтеграцією вітчизняної системи вищої освіти до єдиного європейського освітнього простору. Із позицій сьогодення зміна освітніх парадигм на межі століть і перехід від репродуктивно-педагогічної до креативно-педагогічної культури пов'язаний зі зміною розвитку людини, де пріоритетним стає формування цілісної, творчої та вільної особистості [8; 16; 22; 28]. Цей процес потребує залучення суспільства до фундаментальних культурних цінностей, до яких належать і цінності сфери охорони здоров'я, фізичної терапії та ерготерапії.

Сучасному періодові властиві складні процеси реформування вищої освіти, які пов'язані з підвищенням якості професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії. Новому українському суспільству потрібні фахівці з фізичної терапії та ерготерапії інноваційного типу, які поєднують здатність до творчої співпраці в міждисциплінарній команді, володіють сучасними інноваційними реабілітаційними технологіями та покликані спрямовувати власні зусилля на відновлення, корекцію й підтримку рухових функцій людини [3; 6; 20; 23–28]. Ці базисні ідеї відображено в таких нормативних документах, як Закон України “Про вищу освіту” (редакція 2022), Закон України “Про освіту” (2017), “Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” (2013), “Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року “Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація” (2016), “Концепція Загальнодержавної програми “Здоров'я 2020: український вимір 2012–2020 рр.” (2011), “Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки” (2020), “Концепції “Український університет нового покоління” (2019) [1].

Отже, в умовах значного погіршення здоров'я нації особливої актуальності набувають питання оптимізації професійної підготовки фахівців із фізичної терапії та ерготерапії, діяльність яких спрямована на оздоровлення й підвищення якості життя населення. А. Почтовюк вказує, що принципова відмінність української системи вищої освіти від західноєвропейської обумовлена наявністю в нашій країні державних стандартів, які регламентують не тільки перелік нормативних освітніх компонентів за кожною програмою підготовки, але й їх зміст, що в результаті дозволяє покращити якість освіти [8].

У зв'язку з погіршенням стану здоров'я українців перед суспільством гостро постала потреба у фахівцях з фізичної терапії та ерготерапії. Так, на думку Л. Рибалко, з позицій сьогодення висококваліфіковані спеціалісти з фізичної терапії та ерготерапії повинні мати якісну підготовку, володіти фундаментальними знаннями, вміннями та навичками, бути готовими до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів і творчо підходити до вирішення неординарних питань як на державному, так і регіональному рівнях [9]. М. Романішин зазначає, що “однією з суттєвих особливостей особистості фахівця з фізичної терапії та ерготерапії стають професійно й особистісно значущі якості, що базуються на гуманістичних професійних цінностях, які сприяють ефективності професійної діяльності у питаннях збереження здоров'я населення” [10, с. 5]. Сьогодення діяльність фізичного терапевта та ерготерапевта в нашій державі пов'язана, насамперед, із реабілітацією значної кількості поранених та інвалідів, які постраждали під час збройного конфлікту на Сході України та війни України з Російською Федерацією [16; 20; 23].

Важливим ресурсом для розвитку “інноваційної людини” є магістерський рівень підготовки фахівців, зокрема фахівців із фізичної терапії та ерготерапії. Згідно зі статтею 5 (Розділ II. “Рівні, ступені та кваліфікації вищої освіти”) Закону України “Про вищу освіту” (редакція 2022 р.) такий рівень передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності [6; 12–14; 16–19]. Професійна підготовка фахівців із фізичної терапії та ерготерапії вимагає сформованості професійних компетентностей і оволодіння спеціальними знаннями фундаментальних, педагогічних, психологічних, медичних дисциплін, володіння практичними вміннями та навичками у сфері відновлення здоров’я й умілого використання набутого досвіду в різних сферах реабілітаційної діяльності.

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я доповнює іншу відому класифікацію ВООЗ – Міжнародну класифікацію хвороб. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я (International Classification of Functioning, Disability and Health, ICF) є класифікацією компонентів функціональності та обмеження життєдіяльності [2; 11]. В основі методології Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я лежить холистична модель, що розглядає здоров’я як результат взаємодії особистості й оточення, яке не можна оцінювати без комплексного вивчення біосоціального феномену людини [6; 11; 17]. Класифікація виходить з того, що діагноз не розкриває функціональні можливості людини, він важливий для визначення причини та прогнозу. Проте для планування та реалізації реабілітаційних втручань потрібна інформація саме про обмеження функцій організму, на основі якої може бути запропонована послідовність вирішення проблеми реабілітації на основі Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я [6–9; 28].

Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я складається з таких основних компонентів: функції та структура тіла (Body), діяльність (Activity, пов’язана із діями індивіда) та участь (participation – залученість у життєву ситуацію), додаткова інформація щодо тяжкості та факторів зовнішнього середовища. Базові набори Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я (ICF CoreSets) є опорною схемою та практичним інструментом для ефективної класифікації й опису функціонування пацієнта. Класифікація ICF включає понад 1400 категорій, що обмежують її використання на практиці.

Для стандартизації та розуміння функціонування в міждисциплінарній оцінці використовують кваліфікатори. Вони дозволяють усім членам мультидисциплінарної команди кількісно оцінити масштаб проблем, навіть у тих сферах функціонування, де певний з них не є фахівцем. Без кваліфікаторів коди не мають внутрішнього значення. Погіршення або обмеження кваліфікується таким чином: 0 – немає проблеми: 0-4%, 1 – помірна проблема: 5-24%, 2 – середня проблема: 25-49%, 3 – тяжка проблема: 50-95%; до 4 – повна проблема: 96-100%. Фактори навколишнього середовища визначаються кількісно у вигляді від’ємних чи додатних величин, що вказує на ступінь впливу навколишнього середовища або як бар’єра, або сприятливого фактора. Кваліфікатори оцінюють ефективність лікування та реабілітації, отже, зменшення оцінки кваліфікатора можна інтерпретувати як збільшення функціональних можливостей пацієнта [11–22].

Враховуючи складність та громіздкість Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я, у світі розроблено чимало кількісних інструментів, що спростують її застосування, зокрема скорочені та мінімальні базові набори цієї класифікації, шкала оцінки інвалідності ВООЗ (WHODAS (WHO Disability Assessment Schedule) 2.0) [6; 24], опитувальник професійної реабілітації WORQ, індекс здоров’я ASAS.

Спеціальність 227 “Фізична терапія, ерготерапія” перебуває на етапі становлення, приведення нормативно-правової бази до міжнародних норм. Підтвердженням цього стало затвердження у 2018 році стандарту вищої освіти за спеціальністю 227 “Фізична терапія, ерготерапія” для першого (бакалаврського) рівня (наказ МОН України № 1419 від 19.12.2018 р.), в якому визначено вимоги до практичних результатів навчання майбутніх фізичних терапевтів, зокрема ПР 07 – трактувати інформацію про наявні у пацієнта/клієнта порушення за Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я та Міжнародною класифікацією функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я дітей та підлітків. Наказом № 791 від 5 вересня 2022 р. Міністерство освіти та науки України затвердило стандарт вищої освіти зі спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія для другого (магістерського) рівня вищої освіти [17]. Знання особливостей застосування Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я є важливим практико-орієнтованим завданням системи підготовки цих фахівців до професійної діяльності [2; 26]. Зазначимо, що в Україні переклад Міжнародної фахової класифікації був затверджений у 2018 році (наказ МОЗ України № 981 від 25.05.2018 р.) в рамках реалізації Плану заходів із впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров’я (розпорядження КМУ від 28 грудня 2017 р. №1008), у той час як у світі Міжнародна класифікація функціонування була схвалена у 2001 р. на 54-й Всесвітній асамблеї з охорони здоров’я. У 2007 р. була прийнята версія ICF для дітей та підлітків [25; 28].

Розвиток професії та науки “фізична терапія, ерготерапія” у нашій країні з усією очевидністю вимагає підвищеної уваги до формування професійної компетентності фахівця зі здоров’я людини. Кардинальною метою професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, як зазначає Т. Д’яченко, є “важлива

громадська домінанта – подолання негативних тенденцій формування здоров'я у дорослих та дітей, сприяння відновленню здоров'я до його оптимальних значень в осіб, які страждають на хронічні недуги, повернення до нормального життя людей з фізичними дефектами, відставанні в розвитку і тих, кого називають “людина з особливими потребами” [4, с. 55]. В. Кукса вважає, що підготовка фахівців нового типу – фізичних реабілітологів – повинна здійснюватися не методами профілактики та лікування організму, а методами відновлення всіх видів і форм активної діяльності [6, с. 42].

Сучасний процес входження України до європейського освітнього і наукового простору пов'язаний із зростанням вимог до рівня професійної компетентності фахівців, зокрема, з фізичної терапії та ерготерапії, від якості знань та вмінь яких значною мірою залежить рівень розвитку ринку реабілітаційних і фізкультурно-оздоровчих послуг. Згідно із сучасними уявленнями професійну компетентність визначають як поєднання знань, умінь, навичок та досвіду виконання відповідних професійних дій [9]. Загалом більшість учених зазначає, що професійна компетентність – це, насамперед, професійні знання і вміння, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, культура, яка виявляється у мові, стилі спілкування, здібність до розвитку свого творчого потенціалу, а також професійно значущі особистісні якості. Зокрема, поняття “професійна компетентність” у педагогічних джерелах трактується як єдність теоретичної та практичної підготовки студентів (А. Алексюк) [1, с. 124]; поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями (І. Міщенко) [7, с. 12]; сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці (К. Платонов) [9, с. 38].

Існують різні підходи до визначення компонентів професійної компетентності. І. Зязюн включає у зміст цього поняття знання предмета, методики його викладання, педагогіки та психології, рівень розвитку професійної свідомості, індивідуально-типові особливості та професійно-значущі якості [5, с. 14]. С. Скворцова тлумачить поняття “професійна компетентність” як “найважливішу характеристику фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні професійні функції” [9; 27]. Н. Іванцова тлумачить поняття “професійна компетентність” як “сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності” [12; 25].

Компетентнісний підхід у підготовці фахівців фізичної терапії та ерготерапії надає можливість визначити ступінь готовності здобувачів вищої освіти до цілеспрямованої професійної діяльності, їх взаємодії з навколишнім середовищем, поведінки в умовах сучасних викликів. На думку Н. Белікової, компетентнісний підхід до підготовки фахівців зазначеної галузі передбачає можливість складання для кожного здобувача вищої освіти індивідуальної освітньої траєкторії, яка враховує рівень його початкової підготовки, стиль навчальної діяльності й орієнтацію на самостійну роботу, а також забезпечує розвиток професійно-особистісної компетентності фахівця для успішного здійснення здоров'язберігаючої діяльності [3, с. 42].

Основними вимогами, на нашу думку, до процесу розвитку професійної компетентності фахівців фізичної терапії та ерготерапії є забезпечення: безперервності освіти здобувачів; відбору раціонального змісту професійної підготовки, виходячи з необхідності формування потрібних суспільству якостей і видів діяльності фахівців; оптимального вибору та доцільного поєднання методів, форм, засобів і дидактичних прийомів поетапного розвитку знань, навичок, умінь та якостей. В системі вищої освіти сьогодні реалізуються різноманітні освітні здоров'язбережувальні технології. Практично це виражено в розробці й впровадженні комплексних програм і моделей в освітнє середовище закладу освіти, що охоплює всі аспекти підготовки (цілі, зміст, організацію навчання та виховання, форми та методи контролю, методики та технології навчання) та реалізуються на різних рівнях: від впровадження здоров'язбережувальних технологій на рівні закладу вищої освіти в цілому до реалізації локальних програм, які формують культуру здоров'я на окремому компоненті відповідної освітньої програми у фахівців з фізичної терапії та ерготерапії, щоб на засадах Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я ефективно здійснювати свою професійну діяльність.

В турбулентні часи модернізації вітчизняної освіти з метою оптимізації євроінтеграційної компоненти професійної підготовки фахівців з фізичної терапії та ерготерапії в українських реаліях освітнього процесу магістральним трендом є європейській підхід до компетентнісного навчання, який реалізується через систему нормативних документів держави, впровадження Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я, комплексний підхід до оволодіння спеціальними знаннями фундаментальних, педагогічних, психологічних, медичних дисциплін, практичними вміннями та навичками у сфері відновлення здоров'я й умілого використання набутого досвіду в різних сферах реабілітаційної діяльності.

Використана література:

1. Базильчук О. В. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної терапії, ерготерапії до роботи з відновлення здоров'я спортсменів: теоретично-методичний аспект: монографія. Хмельницький : Моноскрипт, 2018. 534 с.
2. Белікова Н. О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луцьк, 2012. 575 с.
3. Волошко Л. Б. Основні компоненти та характеристики професійної взаємодії фахівців з фізичної реабілітації. *Молодь і ринок*. 2017. № 9(152). С. 77–81.
4. Волошко Л. Б. Сучасні аспекти застосування Міжнародної класифікації функціонування у підготовці майбутніх фізичних терапевтів. *Фізична реабілітація та здоров'язбережувальні технології: реалії і перспективи*: зб. матеріалів V Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 14 листоп. 2019 р.). Полтава : Національний університет імені Юрія Кондратюка, 2019. С. 37–39.

5. Д'яченко Т. В. Актуальність наукового дослідження проблем професійної підготовки фізичних реабілітологів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 2. С. 53–56.
6. Закон України “Про вищу освіту”. Редакція від 12.05.2022. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
8. Карамушка Л. М., Канівець Т. М. Психологічна готовність студентів для здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура і чинники. *Правничий вісник університету “КРОК”*. 2013. Вип. 16. С. 211–219.
9. Кривоногова А. В. Історія української євроінтеграції: відносини між Україною та ЄС. URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11329/1/Krivoonogova__%20386-391.pdf.
10. Кукса В. О. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізичного реабілітолога. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2002. № 4. С. 40–47.
11. Міжнародна класифікація функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я. URL: <https://moz.gov.ua/mkf>.
12. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація. Київ : Олан, 2010. 488 с.
13. Почтовюк А. Б., Сухомлин Л. В. Вища освіта України: європейська інтеграція. *Економічний форум*. 2015. № 2. С. 98–104.
14. Рибалко Л. М. Професійна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації на засадах еколого-еволюційного підходу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 3(2). С. 295–299.
15. Романишин М. Я. Професійна підготовка фахівців з фізичної реабілітації до роботи із спортсменами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2009. 20 с.
16. Сластьонін В. А., Єлісєєв В. К. Рефлексивна культура вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності. *Педагогічна освіта і наука*. 2005. № 5. С. 3–41.
17. Стандарт вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 Охорона здоров'я, спеціальності 227 Фізична терапія, ерготерапія. Затверджено та введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 05.09.2022 р. № 791. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2022/09/06/227_Fizychna.terapiya.erhoterapiya.Mahistr-791-05.09.2022.pdf.
18. Стратегія комунікації у сфері європейської інтеграції на 2018–2021 роки: схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 25 жовтня 2017 р. № 779-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250383204>.
19. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2003. 296 с.
20. Danylevych M., Romanchuk O., Hrybovska I., Ivanochko V. Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. *Journal of Physical Education and Sport*. 2017. Vol. 17(3). Art 171. P. 1113–1119.
21. Gunn H., Hunter H., Haas B. Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. *Physiotherapy*. 2012. № 98(4). P. 330–335.
22. Kazakova S. M., Pyurko V. E., Zhabavliaieva T. A. An integrated approach to studying human health in applying the humanitarian aspects of transformation in society. *Problems and prospects of territories socio-economic development: monograph*. Opole. 2019. Part 3.2. URL: <https://www.wsia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>.
23. Measuring Health and Disability: Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS2.0) / ed. by T. B. Üstün, N. Kostanjsek, S. Chatterji, J. Rehm, 2010. 122 p.
24. Petty J. Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. *Article Nurse Education Today*. 2013. Vol. 33. Issue 1 (January). P. 53–59.
25. Prystupa E., Pavlova I. Evaluation of Health in Context of Life Quality Studying. *Postepy Rehabilitacji*. 2015. Vol. 29. № 2. P. 33–38.
26. Pyurko V. E., Khrystova T. E., Pyurko O. E. Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. Vol. 1049, special issue 1: 3rd International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters 24/05/2022 - 27/05/2022, Kryvyi Rih, Ukraine. 012070.
27. Pyurko V. E., Kazakova S. M., Shipilov D. A. System approach in the development of individual rehabilitation programs for people who have received wrenings in the results of combat actions. *Реабілітація учасників бойових дій в Україні: досвід та перспективи: тези доп. III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 23 листоп. 2018 р.)*. Хмельницький, 2018. С. 62–66.
28. Wikström-Grotell C., Erikss K. Movement as a basic concept in physiotherapy. A human science approach. *Physiotherapy Theory and Practice*. 2012. Vol. 28. Issue 6. P. 428–38.

References:

1. Bazilchuk O. V. (2018) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi terapii, erhoterapii do roboty z vidnovlennia zdorovia sportsmeniv: teoretychno-metodychnyi aspekt: monohrafiia [Professional training of future specialists in physical therapy, occupational therapy for the work of restoring the health of athletes: theoretical and methodological aspect: monograph]. Khmelnytskyi: Monoscript. 534 s. [in Ukrainian]
2. Bielikova N. O. (2012) Teoretychni i metodychni zasady pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04. [Theoretical and methodological principles of training future specialists in physical rehabilitation for health-preserving activities: diss. ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.04.]. Lutsk. 575 s. [in Ukrainian]
3. Voloshko L. B. (2017) Osnovni komponenty ta kharakterystyky profesiinoi vzaємodii fakhivtsiv z fizychnoi reabilitatsii. Molod i rynek. [Main components and characteristics of professional interaction of physical rehabilitation specialists. Youth and the market.]. № 9 (152). S. 77–81. [in Ukrainian]
4. Voloshko L. B. (2019) Suchasni aspekty zastosuvannia Mizhnarodnoi klasyfikatsii funktsionuvannia u pidhotovtsi maibutnikh fizychnykh terapevtiv. Fizychna reabilitatsiia ta zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii: realii i perspektyvy: zb. materialiv V vseukr. nauk.-prakt. konf. z mizhnar. uchastiu (m. Poltava, 14 lystop. 2019 r.). [Modern aspects of the application of the International Classification of Functioning in the training of future physical therapists. Physical rehabilitation and health-saving technologies: realities and prospects: coll. materials V All-Ukrainian. science and practice conf. from international participation (Poltava, November 14, 2019)]. Poltava: Yuri Kondratyuk National University. S. 37–39. [in Ukrainian]

5. Diachenko T. V. (2008) Aktualnist naukovooho doslidzhennia problem profesiinoi pidhotovky fizychnykh rehabilitolohiv. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu [The relevance of scientific research on the problems of professional training of physical rehabilitators. Pedagogy, psychology and medical and biological problems of physical education and sports]. № 2. S. 53–56. [in Ukrainian]
6. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” (Redaktsiia vid 12.05.2022) [Law of Ukraine “On Higher Education”. Editorial from 05/12/2022]. [in Ukrainian] URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Ziazun I. A. (2005) Filosofiia pedahohichnoi yakosti v systemi neperervnoi osvity. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu im. Ivana Franka [Philosophy of pedagogical quality in the system of continuous education. Bulletin of Zhytomyr State University named after Ivan Franko]. № 25. S. 13–18. [in Ukrainian]
8. Karamushka L. M., Kanivets T. M. (2013) Psykholohichna hotovnist studentiv dlia zdiisnennia maibutnoi profesiinoi kariery: zmist, struktura i chynnyky. Pravnychiy visnyk universytetu “KROK” [Psychological readiness of students for future professional careers: content, structure and factors. Legal Bulletin “KROK” University]. Issue 16. S. 211–219. [in Ukrainian]
9. Kryvonohova A. V. Istoriia ukrainskoi yevrointehratsii: vidnosyny mizh Ukrainoiu ta EU [History of Ukrainian European integration: relations between Ukraine and the EU]. [in Ukrainian] URL: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/11329/1/Kryvonogova_%20386-391.pdf.
10. Kuksa V. O. (2002) Pereorientatsiia profesiinoi samosvidomosti studenta-fizreabilitoloha. Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia i sportu. [Reorientation of the professional self-awareness of a physical rehabilitation student. Theory and methodology of physical education and sports]. № 4. S. 40–47. [in Ukrainian]
11. Mizhnarodna klasyfikatsiia funktsionuvannia, obmezhen zhyttiedialnosti ta zdorovia [elektronnyi resurs] [International classification of functioning, limitations of life activities and health [electronic resource]]. [in Ukrainian] URL: <https://moz.gov.ua/mkf>.
12. Murza V. P. (2010) Psykholoho-fizychna rehabilitatsiia. [Psychological and physical rehabilitation]. Kyiv: Olan. 488 s. [in Ukrainian]
13. Pochtoviuk A. B., Sukhomlyn L. V. (2015) Vyshcha osvita Ukrainy: yevropeiska intehratsiia. Ekonomichnyi forum. [Higher education of Ukraine: European integration. Economic Forum]. № 2. S. 98–104. [in Ukrainian]
14. Rybalko L. M. (2016) Profesiina pidhotovka maibutnikh fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii na zasadakh ekoloho-evoliutsiinoho pidkhodu. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport). [Professional training of future specialists in physical rehabilitation based on the ecological-evolutionary approach. Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sports)]. Issue 3 (2). S. 295–299. [in Ukrainian]
15. Romanyshyn M. Ya. (2009) Profesiina pidhotovka fakhivtsiv z fizychnoi rehabilitatsii do roboty iz sportsmenamy: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04. [Professional training of physical rehabilitation specialists to work with athletes: autoref. thesis ... candidate ped. Sciences: 13.00.04.]. Zhytomyr. 20 s. [in Ukrainian]
16. Slastonin V. A., Yelisieiev V. K. (2005) Refleksyivna kultura vchytelia yak subiekta pedahohichnoi diialnosti. Pedahohichna osvita i nauka. [Reflective culture of the teacher as a subject of pedagogical activity. Pedagogical education and science]. № 5. S. 37–41. [in Ukrainian]
17. Standart vyshchoi osvity drugoho (mahisterskoho) rivnia vyshchoi osvity haluzi znan 22 Okhorona zdorovia, spetsialnosti 227 Fizychna terapiia, erhoterapiia. Zatverdzheno ta vvedeno v diiu nakazom Ministerstva osvity i nauky Ukrainy. (2022) [Standard of higher education of the second (master's) level of higher education in the field of knowledge 22 Health care, specialties 227 Physical therapy, occupational therapy. Approved and put into effect by the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. № 791. [in Ukrainian] URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2022/09/06/227.Fizychna.terapiya.erhoterapiya.Mahistr-791-05.09.2022.pdf>
18. Stratehiia komunikatsii u sferi yevropeiskoi intehratsii na 2018 – 2021 roky: skhvaleno rozporiadzhenniam Kabinetu Ministriv Ukrainy (2017) [Communication strategy in the field of European integration for 2018–2021: approved by the order of the Cabinet of Ministers of Ukraine]. № 779. [in Ukrainian] URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/250383204>
19. Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitnoi polityky (2003) [Education reform strategy in Ukraine: recommendations for educational policy]. Kyiv: K.I.S. 296 s. [in Ukrainian]
20. Danylevych M., Romanchuk O., Hrybovska I., Ivanochko V. (2017) Pedagogical conditions of introduction of innovative educational technologies into the professional training of future specialists in the field of physical education and sport. Journal of Physical Education and Sport. Vol. 17 (3). Art 171. S. 1113–1119.
21. Gunn H., Hunter H., Haas B. (2012) Problem Based Learning in physiotherapy education: a practice perspective. Physiotherapy. № 98 (4). P. 330–335.
22. Kazakova S. M., Pyurko V. E., Zabavliaieva T. A. (2019) An integrated approach to studying human health in applying the humanitarian aspects of transformation in society. Problems and prospects of territories socio-economic development: monograph. Opole. Part 3.2. URL: <https://www.wsia.opole.pl/oferta-edukacyjna/pedagogika/ebooki/>
23. Measuring Health and Disability (2010): Manual for WHO Disability Assessment Schedule (WHODAS2.0) / ed. by T. B. Üstün, N. Kostanjsek, S. Chatterji, J. Rehm. 122 s.
24. Petty J. (2013) Interactive, technology-enhanced self-regulated learning tools in healthcare education: A literature review Review. Article Nurse Education Today. Vol. 33. Issue 1 (January). P. 53–59.
25. Prystupa E., Pavlova I. (2015) Evaluation of Health in Context of Life Quality Studying. Postepy Rehabilitacji. Vol. 29. № 2. P. 33–38.
26. Pyurko V. E., Khrystova T. E., Pyurko O. E., Kazakova S. M. (2022) Information concept of the human health phenomenon as a guarantee of bioecosystem stability. IOP Conference Series: Earth and Environmental Science. Vol. 1049, special issue 1: 3rd International Conference on Sustainable Futures: Environmental, Technological, Social and Economic Matters 24/05/2022 - 27/05/2022, Kryvyi Rih, Ukraine. 012070
27. Pyurko V. E., Kazakova S. M., Shipilov D. A. (2018) System approach in the development of individual rehabilitation programs for people who have received wrenings in the results of combat actions. Rehabilitatsiia uchasykiv boiovykh dii v Ukraini: dosvid ta perspektyvy: tezy dop. III Vseukr. nauk.-prakt. konf. (m. Khmelnytskyi, 23 lystop. 2018 r.). Khmelnytskyi. S. 62–66.
28. Wikström-Grotell C., Erikss K. (2012) Movement as a basic concept in physiotherapy. A human science approach. Physiotherapy Theory and Practice. Vol. 28. Issue 6. P. 428–38.

Pyrko V., Khrystova T., Pyurko O. Euro-integration component of professional training of physical therapy and occupational therapy in Ukrainian realities of the educational process

One of the priority vectors of professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy in the Ukrainian realities of the educational process is the European integration component. It is noted that physical therapy and occupational therapy occupy a leading place in the synergistic system of rehabilitation of patients and disabled people who suffered during the armed conflict in the East of Ukraine and Ukraine's war with the Russian Federation. The practical activity of specialists in this field of health care is carried out taking into account the International Classification of Functioning, Life Limitations and Health, which was approved in 2001 and has since been used in all developed countries. In Ukraine, specialty 227 'Physical therapy, occupational therapy' is at the stage of formation, bringing the legal framework to international standards. This process requires increased attention to the formation of professional competence of a specialist in human health. A competent approach in the training of physical therapy and occupational therapy specialists provides an opportunity to determine the degree of readiness of higher education graduates for purposeful professional activity, their interaction with the environment, and behavior in difficult professional situations. The main requirements for the process of developing the professional competence of specialists in physical therapy and occupational therapy are the provision of the following components: continuity of the process of training of students of higher education; selection of the rational content of professional training, based on the need to form important for society qualities and activities of specialists; the optimal choice and optimal combination of traditional and innovative technologies, methods, forms, means and didactic techniques for the step-by-step development of knowledge, skills, abilities and qualities. It has been proven that in the turbulent times of modernization of national education in order to optimize the European integration component of the professional training of specialists in physical therapy and occupational therapy in the Ukrainian realities of the educational process, the main trend is the European approach to competence training.

Key words: *European integration, professional training, specialist in physical therapy and occupational therapy, competence approach, educational process, Ukrainian realities.*

УДК [-043.61:331.54:-069.63](477):331.545

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.15>

Радомський І. П.

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В НАПРЯМІ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ З УРАХУВАННЯМ ГЛОБАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

У статті виокремлено низку суперечностей, що існують у системі освіти України, які потребують вирішення, та визначено спроєктовані в майбутнє ключові напрями перспективного розвитку вітчизняної освіти, реалізація яких дасть змогу вирішити визначені суперечності.

Окреслено наявні розбіжності системи підготовки педагогічного персоналу як безпосереднього рушія реалізації ключових напрямів перспективного розвитку вітчизняної освіти.

Висвітлено політику і діяльність ЮНЕСКО в освітній сфері. Розглянуто рекомендації ЮНЕСКО стосовно нової концепції освіти, що актуалізують необхідність створення кожній людині умов для формування та розвитку свого творчого потенціалу відповідно до ключових завдань освіти XXI століття: навчити вчитись (опановувати інструментарій, який необхідний для розуміння того, що відбувається у світі), навчити діяти (таким чином, щоб впроваджувати потрібні зміни у своєму середовищі), навчити жити разом (у суспільстві, беручи участь в усіх видах людської діяльності та співпрацюючи з іншими), насамкінець вчитися жити.

Ці завдання доцільно розглядати як орієнтири подальшого розвитку освіти в напрямі неперервної освіти людини впродовж життя та отримання максимальної користі від її результатів. Зазначено, що завдання, які постають перед освітою на сучасному етапі розвитку суспільства, та різноманітні форми, які вона може приймати, охоплюють увесь життєвий шлях людини та дають змогу кожному отримати доступ до пізнання світу, інших і самого себе.

За результатами проведеного дослідження виокремлено основні тенденції розвитку вітчизняної освіти, спрямовані на підготовку високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу. Зазначені тенденції спрямовані на реалізацію основної мети розвитку вітчизняної освіти – підвищення якості підготовки високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу.

Ключові слова: *ЮНЕСКО, ключові завдання освіти XXI століття, система освіти в Україні, основні тенденції розвитку освіти в Україні, підготовка професійних кадрів, освіта впродовж життя, педагогічний персонал.*

Одним із головних завдань системи освіти в Україні є підготовка висококваліфікованих кадрів з урахуванням вимог ринку праці та відповідно до загальноосвітніх критеріїв якості, які висуває сучасне інформаційне суспільство на тлі бурхливого розвитку сучасних технологій.

Мета дослідження. *Розглянувши суттєві суперечності та ключові напрями перспективного розвитку освіти в Україні, стратегічну політику та діяльність ЮНЕСКО в освітній сфері, можна виокремити основні тенденції розвитку вітчизняної освіти, спрямовані на підготовку високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу.*

Проблематикою сфери розвитку освітньої сфери, підготовки фахівців займалося велике коло дослідників із різних галузей знань. Серед них: Г. Ващенко, Я. Коменський, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, В. Андрущенко, В. Кремень, В. Скуратівський, В. Луговий та багато інших.

Для досягнення мети наукового пошуку ми використовували такі методи: загальнонаукові (аналіз, синтез, узагальнення), на основі яких виявлено суттєві суперечності системи освіти в Україні та ключові напрями її перспективного розвитку, розбіжності системи підготовки педагогічного персоналу як безпосереднього рушія реалізації ключових напрямів перспективного розвитку вітчизняної освіти; застосування методів аналізу документів, що сприяло вивченню політики та діяльності ЮНЕСКО в освітній сфері; методи екстраполяції та прогностики, що дозволили виокремити основні тенденції розвитку вітчизняної освіти, спрямовані на підготовку високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу.

Наявна система освіти в Україні характеризується низкою суперечностей, що потребують вирішення та визначення напрямів проведення змін, спрямованих на перспективний розвиток і удосконалення освіти.

Серед чинних суперечностей можна виділити такі:

- неузгодженість між розвитком надбудови сучасного суспільства та темпами розвитку економічного базису;
- невідповідність між знаннями та компетентностями, які отримують особи, що навчаються, і вимогами сучасного життя, що динамічно змінюються;
- дисонанс між процесом розвитку освіти та системою оцінювання результатів навчання.

Багаторічний досвід творення національної системи освіти, її наукового та методичного супроводу дав змогу вченим Національної академії педагогічних наук України визначити спроєктовані в майбутнє ключові напрями перспективного розвитку вітчизняної освіти, реалізація яких, на нашу думку, дасть змогу вирішити визначені суперечності.

Такими ключовими напрямами перспективного розвитку вітчизняної освіти визначено такі:

- провідна роль освіти та її науково-методичного супроводу в умовах інноваційного типу прогресу;
- безперервна освіта впродовж життя від народження людини;
- людиноцентризм, реалізація особистого потенціалу в освіті;
- компетентнісний підхід, орієнтація на ключові компетентності для навчання впродовж життя;
- інтеграція й синергія формальної, неформальної та інформальної освіти;
- забезпечення і вдосконалення якості освіти, підтримання її конкурентоспроможності як основи успішності нації;
- утворення європейського і світового просторів освіти й досліджень, європейська і глобальна освітня та дослідницька інтеграція;
- націєутворювальна місія освіти [3, с. 164].

Свою чергою система підготовки педагогічного персоналу як безпосереднього рушія реалізації ключових напрямів перспективного розвитку вітчизняної освіти нині також потребує суттєвого оновлення та вдосконалення на підставі розбіжностей:

між особистісною спрямованістю педагогічного мислення педагога-практика та усталеною моделлю професійної підготовки педагогічного персоналу, що зорієнтована на традиційну знаннєву парадигму педагогічної діяльності;

- між наповненням освітніх програм із підготовки педагогічного персоналу великою кількістю освітніх компонентів та усвідомленням того факту, що професіоналізація педагогів не зводиться до засвоєння лише наукових основ педагогічної діяльності, але й передбачає всебічний розвиток особистості самого педагога, його мотивації, менталітету, світогляду;
- між потребою постійно враховувати динамічні потреби до розвитку особистісного та творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу і локальним характером змін, що превалює в системі підготовки педагогічного персоналу;
- між сучасними тенденціями до інтеграції наукових знань у сучасній педагогічній науці та реальним станом теорії педагогічної освіти.

Зазначені суперечності та напрями подальшого розвитку вітчизняної освіти призводять до усвідомлення принципів конструювання змісту педагогічної освіти (за визначенням В. О. Сластьоніна), серед яких універсальність, інтегративність, цілісність картини світу, фундаментальність, професійність, варіативність та урахування думки науковця, що “ключовою фігурою освітньої системи, що реформується, є вчитель як творець педагогічного процесу, як носій та суб'єкт загальної та професійної культури” [6, с. 229].

Загалом актуалізується потреба удосконалення професійної підготовки педагогічного персоналу, її змісту, технологій. Зазначене вдосконалення має бути спрямоване на професійну підготовку педагогічного персоналу до розроблення та впровадження в освітній процес сучасних інтегрованих освітніх програм та виконання функцій освітнього фасилітатора, тьютора.

Удосконалення підготовки професійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі професійної підготовки педагогів, також потребує врахування сучасних глобальних тенденцій розвитку освіти: її багаторівневості, гнучкості та відкритості, полікультурності, безперервності.

Проблематика подальших глобальних тенденцій розвитку освіти є предметом досліджень багатьох науковців. Дороговказом у цьому напрямку виступає Організація Об'єднаних Націй та її гуманітарний підрозділ ЮНЕСКО, які здійснюють активну розробку та впровадження різноманітних програм, спрямованих на проведення позитивних змін особистості за допомогою виховання та навчання.

У доповіді Міжнародної комісії з розвитку освіти ЮНЕСКО, що була підготовлена науковцями під керівництвом Е. Фора (Faure) "Вчитися, щоб бути: світ освіти сьогодні та завтра", 1972 р. [9] зазначається, що людина може реалізуватися виключно завдяки процесу отримання протягом усього життя нового досвіду й актуалізації наявного. За такого розуміння освіта зможе забезпечити реалізацію важливих соціальних функцій.

Доповідь Е. Фора надала поштовх до розробки низки інших документів, спрямованих на розвиток освіти. Серед них доповідь Римського клубу Дж. Боткіна, М. Ельманджри, М. Маліці (Botkin, Elmandira, Malitza) "Немає меж навчанню" [8]. У доповіді автори намагались визначити роль і місце освіти в розв'язанні глобальних проблем, подолання прірви, що винила між людиною і створеною нею цивілізацією, приділили увагу взаємозв'язку освітньої діяльності з життєдіяльністю. Загалом вчені зосереджували увагу на необхідності орієнтації освіти на майбутні стани суспільства, підготовки людини до невизначених умов життєдіяльності та важливості неперервної освіти протягом усього життя, яка здатна забезпечити можливість звернення людини до навчання за потреби впоратися з новими життєвими викликами.

Наприкінці ХХ століття ЮНЕСКО ініціювало нові дослідження у сфері освіти, що зосереджувались на принципах:

- право на освіту є одним з основних прав людини й універсальною цінністю, до якої мають прагнути як індивіди, так і суспільство. Його слід удосконалювати та зробити доступним для кожної людини упродовж усього життя;
- освіта має слугувати суспільству інструментом створення та поширення знань і науки;
- оновлення і будь-яка реорганізація освіти мають бути результатом глибокого аналізу нових досягнень і розуміння специфіки кожної конкретної ситуації;
- в освітній політиці мають домінувати три цілі – справедливість, релевантність, висока якість [1].

У доповіді ЮНЕСКО "Освіта: прихований скарб" 1996 р. (відома як доповідь Жака Делора) було сформульовано ключові завдання освіти ХХІ століття: *навчити вчитись* (опановувати інструментарій, який необхідний для розуміння того, що відбувається у світі), *навчити діяти* (таким чином, щоб впроваджувати потрібні зміни у своєму середовищі), *навчити жити разом* (у суспільстві, беручи участь в усіх видах людської діяльності та співпрацюючи з іншими), насамкінець *вчитись жити* [2].

Задекларовано потребу постійного використання можливостей для оновлення, поглиблення, збагачення отриманих знань відповідно до розвитку суспільства.

Рекомендації ЮНЕСКО стосовно нової концепції освіти зосереджені на необхідності створення для кожної людини умов для формування та розвитку творчого потенціалу відповідно до ключових завдань освіти ХХІ століття.

Завдання «*навчити пізнавати*» спрямоване насамперед на опанування методів пізнання, що використовуються як засіб, як мета життя людини, а не спрямовані на набуття упорядкованих та кодифікованих знань. Кожна людина має володіти здібностями, що дають змогу розуміти довкілля, бодай такою мірою, щоб забезпечити умови для достойного життя, розвитку професійних навичок і спілкування. Коли пізнання розглядається як цільова установка, то йдеться про необхідність створення передумов для досягнення стану задоволення від самої змоги розуміти, пізнавати та робити відкриття. Ця мета актуальна вже через тенденцію до подовження термінів навчання та збільшення вільного часу індивідуума [2].

Процес набуття знань безмежний. У певному розумінні, оскільки трудова діяльність стає менш рутинною, вона дедалі більше зливається з нею. Першочергову освіту можна вважати успішною тією мірою, в якій в процесі її реалізації вдалось закласти основу для неперервної освіти, надати імпульс для навчання впродовж життя [2, с. 22–23].

Завдання «*навчити діяти*» спрямоване на формування та закріплення умінь людини пізнавати й діяти. Слід враховувати, що «діяльність» тісно пов'язана з професійною підготовкою. Саме тут особливо гостро виникають питання: як навчити використовувати на практиці отримані знання? Як організувати підготовку людей до майбутньої професійної діяльності в непередбачуваних умовах її змін? У рекомендаціях ЮНЕСКО можна знайти поради щодо зазначеного питання. У ХХ столітті автоматизація трудової діяльності призвела до того, що праця людини стала набувати нематеріального характеру. Економічне майбутнє залежить від того, наскільки будуть розвинені здібності до перетворення нових знань на нововведення, що зорієнтовані на створення нових підприємств та робочих місць. У зв'язку з цим наші старі уявлення про те, що значить «навчити працювати» втрачають сенс, відповідно, мають змінитись методи навчання, що не можна розглядати виключно з позицій простої трансляції більш-менш рутинних практичних навичок [2, с. 24–25].

Завдання «*навчити жити разом*» зумовлене тим, що сучасний світ переповнений насиллям, а це суперечить сподіванням, які пов'язувались із прогресом людства. Суспільство, сприймаючи світ через засоби масової інформації, стає пасивним спостерігачем, а іноді заручником тих сил, що породжують конфлікти. Освіта до теперішнього часу лише малою мірою сприяла зміні стану справ, що склались, а чи можна уявити її орієнтованою на запобігання конфліктам, наведення способів їх вирішення мирними шляхами [2, с. 24]?

Атмосфера конкуренції, що характерна для сучасного світу, призводить до того, що перевага надається духу змагання та індивідуальному успіху і є постійні конфлікти та напруження у взаємовідносинах. Чи є шляхи розв'язання цієї проблеми? Рекомендації ЮНЕСКО містять два підходи до розв'язання зазначеної проблеми, що доповнюють один одного. Перший декларує ідею поступового “відкриття один одного”, другий пов'язаний із реалізацією спільних проєктів [2, с. 24].

Одним із важливих завдань сучасної людини – здійснити на прикладах різноманіття суспільств “відкриття один одного”, усвідомити схожість і взаємозалежність народів, що проживають на планеті.

Слід зазначити, що “відкриття один одного” передбачає насамперед відкриття і пізнання самого себе, тільки тоді людина зможе поставити себе на місце іншого та зрозуміти його. Педагоги мають зрозуміти, що форми навчання мають враховувати ідеї визнання іншого, а зіставлення різноманітних думок у процесі діалогу та обмін аргументами є важливим методом навчання.

Працюючи над спільними проєктами, люди намагаються досягти спільних цілей, таким чином, відмінності і навіть конфлікти, що є між учасниками, долаються, локалізуються. Спільна робота ініціює народження нового способу ідентифікації, який дає змогу подолати індивідуальні звички та виявити спільне, те, що об'єднує. Крім того, проєкти, до участі в яких залучені усі учасники освітнього процесу (педагоги та здобувачі освіти), можуть допомогти опрацювати такі методи вирішення конфліктів, що слугуватимуть прикладом у майбутньому житті здобувачів освіти [2, с. 24].

Завдання “вчитися жити” з позиції ЮНЕСКО передбачає, що кожна людина має самостійно та критично мислити та мати власну думку. У преамбулі до спеціальної доповіді ЮНЕСКО “Вчитися жити” 1972 року зазначалось про небезпеку дегуманізації світу, що знайшло своє підтвердження в подальшому зміцненні впливу засобів масової інформації, яке триває і нині. За таких умов суттєвим завданням освіти є підготовка людини до самостійного усвідомлення навколишньої дійсності та формування стратегій власної відповідальної поведінки. Освіта має бути зорієнтована на розвиток у кожної людини навичок самостійного мислення, щоб вона залишалась господарем своєї долі [9].

ЮНЕСКО задекларувала необхідність забезпечення всебічного розвитку людини через просвіту та розвиток. Запропоновані чотири ключові завдання освіти не є абсолютними варіантами нових освітніх програм. Доцільно їх розглядати як орієнтири подальшого розвитку освіти в напрямі неперервної освіти людини впродовж життя та отримання максимальної користі від її результатів.

Загалом основною тенденцією розвитку освіти в сучасному світі є освіта впродовж життя. Навчання впродовж цілого життя “від колиски до домовини” (from cradle to grave) – це філософія, концептуальна основа та організаційний принцип усіх форм навчання, що базується на інклюзивних, емансипативних, гуманістичних і демократичних цінностях; вона всеосяжна і невіддільна в баченні суспільства, заснованого на знаннях [7].

З цього приводу в доповіді ЮНЕСКО “Освіта: прихований скарб” зазначено: “Освіта відіграє дедалі важливішу роль у житті кожної людини через те, що зростає її роль у загальній динаміці розвитку сучасного суспільства. Ця тенденція пояснюється низкою причин. Традиційний поділ людського життя на чіткі періоди – дитинство і юність (присвячені шкільній освіті), період професійної діяльності в дорослому віці, вихід на пенсію – більше не відповідає реаліям сучасного життя і ще більше вимогам майбутнього. Сьогодні ніхто не може розраховувати на те, що в юності людина зможе закласти багаж першочергових знань, яких їй вистачить на все життя через те, що швидкі темпи еволюції у світі потребують постійного оновлення знань.

Одночасно в самій освіті відбуваються процеси змін самої можливості навчання поза закладом освіти. При цьому поняття кваліфікації в традиційному сенсі цього слова поступається в багатьох сучасних сферах людської діяльності поняттю еволютивної компетентності та здатності до адаптації” [4].

Підсумовуючи результати розгляду матеріалів ЮНЕСКО з питань стратегічного розвитку освіти, треба зазначити, що неперервна освіта не може бути пов'язана з якимось одним періодом життя людини або бути обмежена однією ціллю, наприклад виключно професійною підготовкою. Завдання, які постають перед освітою на сучасному етапі розвитку суспільства, та різноманітні форми, які вона може приймати, охоплюють увесь життєвий шлях людини та дають змогу кожному отримати доступ до пізнання світу, інших і самого себе.

Система підготовки професійних кадрів, зокрема педагогічного персоналу, в Україні орієнтується на окреслені загальносвітові тенденції. Серед них – програмні документи ЮНЕСКО щодо розвитку системи підготовки кадрів, доповідь Міжнародної комісії про освіту для XXI століття “Освіта: прихований скарб” [2], завершальна доповідь Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО, що відбулася в жовтні 1998 р. в Парижі [5].

Висновки. Враховуючи розглянуті у статті матеріали, виокремимо основні тенденції розвитку вітчизняної освіти, що суголосні з європейськими та глобальними тенденціями розвитку освітньої сфери і спрямовані на підготовку високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу як безпосереднього рушія реалізації ключових напрямів перспективного розвитку вітчизняної освіти:

- диверсифікація вітчизняної освіти, що проявляється в багатоваріативності та багатомодельності;
- удосконалення системи вітчизняної освіти в напрямках гнучкості, врахування інтересів споживачів, орієнтація на парадигму “освіта для всіх”;

- активізація співпраці між освітянською спільнотою України та держав-членів Європейського Союзу щодо вивчення кращих європейських практик розвитку систем освіти та визначення шляхів та напрямів розвитку освітньої сфери в Україні з урахуванням європейського досвіду та національних пріоритетів;
- постійне вдосконалення освітніх програм відповідно до потреб суспільства;
- підготовка здобувачів освіти до активної участі в суспільному житті;
- орієнтація здобувачів освіти на формування внутрішнього потенціалу розвитку;
- забезпечення здобувачам освіти діапазону вибору, багатоваріативності в термінах початку та завершення навчання;
- підвищення ролі освіти щодо формування в здобувачів освіти здатності розуміння, інтерпретації, розвитку та поширення національних, міжнародних, історичних культур;
- перехід до освіти впродовж життя;
- впровадження студентоцентризованої моделі організації освітнього процесу;
- забезпечення балансу між когнітивним опануванням освітніх компонентів та комунікативними, творчими навичками;
- реалізація міждисциплінарних освітніх програм, спрямованих на підготовку кадрів для сучасних технологічних сфер;
- формування сучасного технологічного освітнього середовища, впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі та інші.

Зазначені тенденції спрямовані на реалізацію основної мети розвитку вітчизняної освіти – підвищення якості підготовки високопрофесійних кадрів для різних галузей економіки держави, в тому числі педагогічного персоналу, формування в них стійкої потреби в постійній неперервній освіті, опанування ними необхідних компетенцій і, як результат, досягнення високої якості професійної діяльності.

Використана література:

1. Всемирный доклад по образованию. Париж : UNESCO, 1991.
2. Делор Ж. Образование: сокровище внутри: доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Москва ; Париж : UNESCO, 1997. 297 с.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови); за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 384 с.
4. Образование преобразует жизнь людей. ЮНЕСКО: вебсайт. URL: <https://ru.unesco.org/themes/education> (дата звернення: 26.08.2022).
5. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ (Париж, 1995). Высшее образование в XXI веке. Заключительный доклад. ЮНЕСКО Париж, 5–9 октября 1998. С. 19–33
6. Сластенин В. А. Педагогический процесс как система. Москва : Издательский Дом магистр-Пресс, 2000. 488 с.
7. Сорока Н. Освіта дорослих як суспільна відповідальність та інвестиції в майбутнє. Вища школа адвокатури НААУ: вебсайт. URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/> (дата звернення: 26.08.2022).
8. No limits to Learning: Bridging the Human Gap, a Report to the Club of Rome by James Botkin, Mahdi Elmandira, and Mircea Malitza. Oxford: Pergamon Press, 1979. 159 p.
9. Faure E. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure ets. P.; L.: UNESCO/Harrap. 1972. 313 p.

References:

1. Vsemirnyy doklad po obrazovaniyu [World Education Report]. Parizh: UNESCO, 1991. [in Russian]
2. Delor Zh. Obrazovanie: sokrovishe sokrovishche: doklad Mezhdunarodnoy komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka, predstavleniy YuNESKO [Learning: the treasure within; report to UNESCO of the international commission on education for the twenty-first century]. M. ; Parizh: UNESCO, 1997. 297 s. [in Russian]
3. Natsionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]: monohrafiia / Nats. akad. ped. Nauk Ukrainy; redkol.: V. H. Kremen (holova), V. I. Luhovyi (zast. holovy), O. M. Topuzov (zast. holovy); za zah. red. V. H. Kremen. Kyiv : KONVI PRINT, 2021. 384 s. [in Ukrainian]
4. Obrazovanie preobrazhaet zhizn lyudey [Education transforms people's lives]. UNESCO. URL: <https://ru.unesco.org/themes/education> (data zvernennya: 26.08.2022) [in Russian].
5. Reforma i razvitie vysshego obrazovaniya. Programmnyy dokument (Parizh, 1995). Vyisshee obrazovanie v XXI veke. Zaklyuchitelnyy doklad [Reform and development of higher education. Policy Paper (Paris, 1995). Higher education in the XXI century. Final Report]. UNESCO. Parizh, 5–9 oktyabrya 1998. S. 19–33 [in Russian].
6. Slatenin V. A. Pedagogicheskiy protsess kak sistema [The pedagogical process as a system]. M.: Izdatelskiy Dom magistr-Press, 2000. 488 s. [in Russian]
7. Soroka N. Osvita doroslykh yak suspilna vidpovidalnist ta investytsii v maibutnie [Adult education as a social responsibility and investment in the future]. Vyscha shkola advokatury NAAU: URL: <https://www.hsa.org.ua/blog/osvita-doroslyh-yak-suspilna-vidpovidalnist-ta-investytsiyi-v-majbutnye/> (data zvernennia: 26.08.2022) [in Ukrainian].
8. No limits to Learning: Bridging the Human Gap, a Report to the Club of Rome by James Botkin, Mahdi Elmandira, and Mircea Malitza. Oxford: Pergamon Press, 1979. 159 pp.
9. Faure E. Learning to be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure ets. P.; L.: UNESCO/Harrap. 1972. 313 p.

Radomski I. Prospects for the development of the education system of Ukraine towards the training of professional staff taking global trends into account

The article singles out a number of contradictions that exist in the education system of Ukraine that need to be resolved, and defines the key directions projected for the future of the prospective development of national education, the implementation of which will resolve the identified contradictions.

The existing discrepancies in the system of teaching staff training as a direct driver of the realization of the key directions of the prospective development of domestic education are outlined.

The policy and activities of UNESCO in the field of education are highlighted. The recommendations of UNESCO regarding the new concept of education, which actualize the need to create conditions for each person to form and develop their creative potential in accordance with the key tasks of education of the 21st century: teach to learn (master the tools needed to understand what is happening in the world); teach to act (in such a way as to make the necessary changes in one's environment); teach to live together (in society, participating in all types of human activity and cooperating with others); finally learn to live.

Orientation of the further development of education in the direction of continuous education of a person throughout life and obtaining the maximum benefit from its results. It is noted that the tasks facing education at the current stage of the development of society and the various forms it can take cover the entire life path of a person and allow everyone to gain access to knowledge of the world, others and himself.

Based on the results of the research, the main trends in the development of domestic education aimed at training highly professional personnel for various branches of the state economy, including teaching staff, have been identified. The specified trends are aimed at realizing the main goal of the development of domestic education – improving the quality of training of highly professional personnel for various branches of the state economy, including teaching staff.

Key words: UNESCO, key tasks of education of the 21st century, education system in Ukraine, main trends of education development in Ukraine, training of professional personnel, lifelong education, teaching staff.

УДК 378:[371.13:629.7]

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.16>

Радул С. Г., Радул І. Г.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті визначено концептуальні основи діалогу культур в європейському освітньому просторі. Діалог культур знайшов практичне втілення в освітній практиці країн Європи. Діалог культур – це система цінностей іншої культури, долання стереотипів, синтез інонаціонального та самобутнього, що веде до взаємозбагачення та входження до загального світового та європейського культурного контексту. В європейському освітньому просторі діалог культур має реалізовуватись через взаємодію різних культур на базі рівності, довіри та толерантності та повноцінне взаєморозуміння суб'єктів діалогу культур, які є носіями певних культурних рис, сформованих під впливом рідної культури та її соціального і культурного контексту. Діалог культур в освітньому просторі Європи виступає освітньою стратегією. В освітньому просторі діалог культур виступає як контрастивно-зіставна освітня стратегія. Реалізація ефективного діалогу культур є пріоритетним завданням сучасної вітчизняної та європейської освіти. Питанням міжкультурного діалогу, міжкультурного виховання присвячується увага не лише окремих науковців, а й відповідних організацій Ради Європи. Так, прийнято та затверджено низку декларацій, проєктів та програм: Проєкт освіти та культурного розвитку мігрантів (1981 р.); Рекомендації Кабінету міністрів Ради Європи з підготовки викладачів на засадах культурного підходу (1984 р.); Проєкт “Демократія, права людини, меншини; освітні та культурні аспекти” (1997 р.); “Освіта на базі принципу демократичної моральності” (2000 р.); Міжкультурна проблема в системі освіти: релігійне розмаїття, діалог в Європі (2002 р.); Декларація постійної Конференції європейських міністрів освіти: “Міжкультурна освіта; керування розмаїттям, зміцнення демократії”; матеріали Міжнародного семінару з проблем міжкультурного діалогу в університетському кампусі (2008 р.), Біла книга з міжкультурного діалогу “Жити разом у рівності й гідності” (2008 р.)

Ключові слова: діалог, діалог культур, міжкультурна взаємодія, суб'єкт діалогу культур, європейський освітній простір.

Входження України у склад європейського освітнього простору зумовлює перегляд цілей та змісту української освіти загалом. Першочерговою задачею української освіти є підготовка суб'єктів діалогу культур, здатних брати участь у реалізації ефективної міжкультурної взаємодії. Саме тому питання сутності діалогу культур у процесі міжкультурної взаємодії в рамках європейського освітнього простору є актуальним. Потреба розв'язати поставлені задачі і зумовлює доцільність вивчення питання діалогу культур у контексті освітнього простору країн Європи.

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень свідчить, що питання діалогу культур є надзвичайно актуальним. У філософській парадигмі цій проблемі присвячені роботи М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Кагана, Д. Ліхачова та С. Лотмана. Дослідженню діалогу культур присвячені праці таких вчених, як А. Абрамян, В. Бойченко, О. Бондаревська, Н. Бордовська, Г. Волков, А. Гусейнов, Г. Дмитрієв, Г. Дьяконов, А. Кузьминський, В. Павленко, Г. Палаткіна, Л. Черток та інші. Особливу увагу діалогу культур у полікультурному освітньому просторі приділяли Н. Воскресенська, Я. Гулецька, О. Гукаленко, Н. Кифоренко.

Метою статті є визначення концептуальних основ діалогу культур в європейському освітньому просторі через детальне вивчення змісту цього поняття.

Ідея діалогу культур широко представлена у філософських концепціях М. Бубера, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Кагана, Д. Ліхачова та С. Лотмана. Автори розглядають діалог культур як “безальтернативну філософію світу”, основу життєдіяльності світової цивілізації. Згідно з філософською концепцією, культура за своєю природою діалогічна. В. Біблер вважає, що діалог культур є не просто порівнянням чи взаємодією культур, він сприяє породженню нових смислів. На думку М. Бубера, діалог культур є “взаєморозумінням та водночас збереженням власної думки та дистанції, де кожна окрема культура здатна повністю розкритися лише за наявності діалогу з іншими культурами, порушуючи замкненість у собі та взаємозбагачуючись” [16, с. 179].

Думки М. Бубера співзвучні ідеям М. Бахтіна: “Чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше й глибше. Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і зіткнувшись з іншим, чужим змістом, між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість і однобічність цих смислів, цих культур. При такій діалогічній зустрічі двох культур вони не зливаються і не змішуються, а взаємозбагачуються” [2, с. 354].

У ХХ ст. пошук інтегративних процесів призвело до формування концепцій діалогу культур як окремої наукової царини. Окремо проблему діалогу культур як діалогу логіки досліджували А. Аверинцев, Г. Гадамер, М. Гайдеггер, Е. Гуссерль, Д. Дюринг, В. Жирмунський та ін. У культурологічному словнику З. Гіптерса діалог культур визначається як обмін культурними ідеями та цінностями, що відбувається між двома культурами. Діалог культур є не просто порівнянням або взаємодією різних типів культур: він сприяє логічному породженню нових смислових значень кожної культури. Діалог культур розглядається як взаємодія, вплив, проникнення чи відштовхування різних історичних та сучасних культур, як форма їх

конфесійного чи політичного співіснування. Діалог культур передбачає вихід за межі будь-якої певної культури до її початків, можливостей, виникнення, до її небуття.

У широкому значенні діалог культур розглядається як форма і спосіб комунікації двох культур, коли кожна зі сторін визнає іншу як рівну, виявляє до неї інтерес, визнає її відмінність, поважає її унікальність і водночас через пізнання і визнання характеристик іншої культури поглиблює уяву про себе, чіткіше усвідомлює себе, свої контури і якості, поглиблює самоідентичність [14, с. 33].

Як зазначає Л. Черток, діалог культур – це взаємодія різних культур на базі рівності, довіри та толерантності [12, с. 8]. Це можливо завдяки відкритості та діалогу, пізнавальній цікавості та толерантності, які своєю чергою є складниками елементами освітнього простору. Толерантність, яка власне корегує процес діалогу культур, є одним із фундаментальних елементів підготовки майбутніх вчителів до міжкультурної компетентності. Одним із вихідних принципів діалогу культур виступає усвідомлення необхідності переходу від “людини освіченої” до “людини культури”, що “поєднує у своєму мисленні і діяльності різні, не зводимі одна до одної культури, форми діяльності, ціннісні, смислові спектри” [4, с. 66].

Принцип діалогу набуває дедалі більше проникного характеру. По-перше, діалог не тільки розглядається як прийом засвоєння монологічного знання й уміння, але й частково визначає саму суть і значення понять, що передаються та формуються у процесі взаємодії. По-друге, діалог дістає “реальне освітнє дієве значення” як діалог культур, що “спілкуються між собою – в контексті сучасної культури, – осередді основних питань буття, основних точок здивування нашого розуму”. По-третє, діалог стає постійно діючим аспектом у свідомості учасників освітнього процесу, виступаючи тим самим основою реального розвитку творчого мислення [4, с. 68].

Таким чином, у процесі діалогу культур виникає взаєморозуміння, що сприяє мирній співпраці та взаємозбагаченню. Діалог культур, який базується на толерантності та взаєморозумінні, уможливорює збереження ідентифікаційних національних особливостей кожної з культур. Саме такий шлях діалогу сприяє формуванню в цивілізаційно-глобалізаційному просторі загальнолюдських культурних цінностей при збереженні національних, ментальних ознак культури кожного народу.

Сучасні культурологи визначають три основні характеристики діалогу культур: структуру, рівні і принципи. Під структурою діалогу розуміють ті змістовні напрями і конкретні форми взаємного обміну, за допомогою яких він здійснюється (господарсько-економічні, державно-політичні, художні, релігійні, побутові, змішані). Серед рівнів діалогу культур виділяють етнічний, національний, цивілізаційний. Основним принципом діалогу культур є семантичний (смисловий) принцип, який передбачає виведення діалогу на рівень взаємопроникнення смислових структур у культурі. Діалог існує там, де у простір міжкультурних контактів вводиться архетипні семантичні рівні культури, де активізуються глибинні ментальні й світоглядні шари культурної активності. Сам термін “діалог культур” фіксує не рівноцінний “контрактний обмін” за схемою “ти мені – я тобі”, а момент критичної переробки запозиченого. Але культури, що взаємодіють, набагато легше сприймають зовнішні форми (соціальні інституції, естетичні ознаки, усталені способи поведінки, сценарно-декоративні аспекти ритуалів, правила етикету, моду тощо), аніж їх глибинне ідеологічно-символічне навантаження.

Отже, діалог культур – це насамперед досягнення системи цінностей іншої культури, додання стереотипів, синтез інонаціонального та самобутнього, що веде до взаємозбагачення та входження до загального світового культурного контексту. Основою існування та розвитку культури на сучасному етапі є феномен діалогу між різними культурними традиціями, адже вплив однієї культури на іншу можливий лише за умови зближення їхніх культурних кодів, наявності або формування спільної ментальності. Діалог культур, з одного боку, забезпечує вільний розвиток і функціонування всіх культур, а з іншого – сприяє процесу їх взаємодії, взаємовпливу і взаємозбагачення.

Грунтуючись на філософській концепції діалогу культур, І. Лупач та В. Фурманова [13] визначили діалог культур як міжкультурну взаємодію, засновану на рівноправ'ї та повноцінному взаєморозумінні суб'єктів діалогу культур, які є носіями певних культурних рис, сформованих під впливом рідної культури та її соціального і культурного контексту. На думку дослідників, суб'єкт діалогу культур – це перш за все культурна особистість, яка знає рідну мову та рідну культуру, іншомовну культуру, приймає та транслює цінності рідної та іншомовної культури [3; 4; 5; 13]. Суб'єкт діалогу культур поєднує в собі любов, прагнення до миру, терпимість та доброзичливість до людей, незалежно від національності, віросповідання, усвідомлює свою роль у співпраці та взаєморозуміння між народами. Головним досягненням суб'єкта діалогу культур є загальнолюдська культура та загальнолюдські цінності, здатність брати участь у реалізації ефективного міжкультурного діалогу, гідно представляючи власну країну на світовому рівні.

З огляду на вищесказане основними характеристиками суб'єкта діалогу культур мають стати здатність до адаптації в сучасних умовах проживання в мультикультурному та мультиетнічному суспільстві, вміння встановлювати контакти з носіями мови, представниками різних соціокультур, здатність долати можливі труднощі, які виникають при зіткненні з чужою культурою і її носіями, а також толерантність до іншого стилю життя та устрою.

Практичне втілення діалогу культур знайшов в європейській освітній практиці. Як засвідчує проведений нами аналіз педагогічної та психологічної літератури, діалог культур в освітньому просторі виступає як контрастивно-зіставна освітня стратегія. Реалізація ефективного діалогу культур є пріоритетним завданням

сучасної української та європейської освіти. Головною ідеєю освіти в контексті ідеї діалогу культур є здійснення переходу від ідеї “освіченого людини” до ідеї “людина культури”. Це завдання безпосередньо пов’язане з формуванням суб’єктів діалогу культур, здатних гідно представляти рідну культуру на міжнародному рівні. Розв’язання цього завдання полягає в моделюванні міжкультурного діалогу в контексті освіти і залученні до іншомовної (європейської) культури. Тому варто розглянути діалог культур як засіб встановлення взаєморозуміння та толерантності в процесі міжкультурного європейського освітнього простору.

Так, взаєморозуміння не передбачає “одностороннього сходження одного до логіки іншого” [9, с. 157], а пропонує компроміс ціннісних ідей, позицій. Такий процес передбачає не лише детальне вивчення поняття “діалог культур”, розуміння його сутності, а й усіх інших складників цього процесу. У своєму дослідженні Л. Черток акцентує на тому, що в освіті питання діалогу культур розглядається як взаємозв’язок науки, культури та освіти, а власне поняття “діалог культур” вважається одним з основних дидактичних принципів освіти.

Свою принципову позицію в цьому питанні висловлює Є. Зеленов, в умовах полікультурності сучасного світу освіта полікультурності стає невід’ємною частиною міжкультурної компетентності молоді в дусі толерантності та діалогу культур, а саме “вона включає культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, уміння виділяти і вносити в зміст майбутньої професійної діяльності ідеї, що відображають культурне різноманіття світу [5, с. 41]. Оскільки європейський освітній вектор спрямований на встановлення, підтримання та покращення міжнародних зв’язків, міжнародної комунікації, ми маємо приділяти велику увагу і відводити вагоме місце в цих процесах саме діалогу культур.

М. Бахтін, розвиваючи свою концепцію культурного діалогу, висловлює впевненість у тому, що “тільки у спілкуванні, у взаємодії людини з людиною розкривається “людина в людині” як для інших, так і для самого себе” [2 с. 294]. Пріоритетним є вирішення питання спілкування та взаємин на рівні вчитель – учень. Вміння розпочати діалог на елементарному рівні є основою освіти взагалі, завдяки якому кожен може будувати взаємовідносини з іншими індивідуумами тієї ж культури чи іншої, здійснюючи тим самим перші кроки до міжкультурної комунікації. Основою таких взаємовідносин є правила, що регулюють норми поведінки, життя кожного із членів суспільства, які визначаються на основі цілей та ґрунтуються на спільних цінностях єдиної системи міжкультурної компетентності. Таким чином, концепція діалогу культур є основою європейського освітнього простору і є надзвичайно актуальною у процесі професійної підготовки фахівців.

Висновок. Діалог культур – це система цінностей іншої культури, долання стереотипів, синтез інонаціонального та самотнього, що веде до взаємозбагачення та входження до загального світового та європейського культурного контексту. В європейському освітньому просторі діалог культур має реалізовуватись через взаємодію різних культур на базі рівності, довіри та толерантності та повноцінному взаєморозумінні суб’єктів діалогу культур, які є носіями певних культурних рис, сформованих під впливом рідної культури та її соціального і культурного контексту. Діалог культур в освітньому просторі Європи виступає освітньою стратегією. Реалізація ефективного діалогу культур та підготовка суб’єктів діалогу культур, здатних брати участь у реалізації ефективної міжкультурної взаємодії в процесі євроінтеграції, є пріоритетним завданням сучасної української та європейської освіти.

Використана література:

1. Артановский С. И. На перекрестке идей и цивилизаций: мировые культурные контакты. Санкт-Петербург, 1994. 123 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. Москва : Искусство, 1986. 444 с.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва : Политиздат, 1991. 413 с.
4. Гіптерс З. В. Культурологічний словник-довідник. Київ : Професіонал, 2006. 328 с.
5. Зеленов Є. А. Педагогіка толерантності та діалог культур як основи планетарного виховання учнівської молоді. *Духовність особистості*. 2011. Вип. 3. С. 36–43. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2011_3_7.pdf
6. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. Москва : Политиздат, 1988. 320 с.
7. Кирьякова А. В. Аксеологический подход к формированию этнической толерантности студентов. *Вестник ОГУ*. 2005. № 12. С. 31.
8. Кошевська К. Передмова. Міжкультурна освіта: poradnik для вчителя. Варшава : Ортдрук. 176 с.
9. Мосиенко Л. В. Генезис педагогического знания о диалоге. *Вестник ОГУ*. 2009. № 11(105). С. 157.
10. Павлишин С. Зарубежная музыка XX века. Пути развития. Тенденции. Київ : Муз. Україна, 1980. 211 с.
11. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур : монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2001. 145 с.
12. Философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск : Изд. В. М. Скакун, 1999. 896 с.
13. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и преподавание иностранного языка. Материалы 2-ой международной конференции “Диалог культур”. Москва : Изд-во МГУ, 1996. С. 239–242.
14. Шульга М. О. Формула злагоди – діалог культур. *Віче*. 1997. № 1. С. 33.
15. Baculewski K. Polska twórczość kompozytorska 1945–1984. Kraków : PWM, 1987. 327 s.
16. Buber M. The Philosophy. New York : Open Court, 2001. 693 p.

References:

1. Artanovskiy S. I. (1994) Na perekrestke idei I tsyvilizatsyi: mirovye kulturnye kontakty [At the Crossroads of Ideas and Civilizations: World Cultural Contacts]. Spb., 123 s. [in Russian].
2. Bahtin M. M. (1986) Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]: 2-e izd. M.: Iskustvo, 444 s. [in Russian].
3. Bibler V. S. (1991) Ot naukoucheniya – k logike kultury: Dva filosofskikh vvedeniya v dvadtsat pervyi vek [From science to the logic of culture: Two philosophical introductions to the twenty-first century]. M.: Politizdat, 413 s. [in Russian].
4. Hipters Z. V. (2006) Kulturolozhichnyi slovnyk-dovidnyk [Cultural reference dictionary]. K.: Profesional, 328 s. [in Ukrainian].
5. Zelenov Ye. A. (2011) Pedahohika tolerantnosti ta dialoh kultur yak osnovy planetarnoho vyhovannia uchnivskoi molodi. Duhovnist osobystosti [Pedagogy of tolerance and dialogue of cultures as the basis of global education of schoolchildren. Spirituality of the individual]. Vyp. 3. S. 36–43. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/domtp_2011_3_7.pdf [in Ukrainian].
6. Kagan M. S. (1988) Mir obscheniya. Problema mezhsobyektnykh otnoscheniy [World of communication. The problem of intersubjective relations]. M.: Politizdat, 320 s. [in Russian].
7. Kiryakova A. V. (2005) Akseologicheskii podhod k formirovaniyu etnicheskoy tolerantnosti studentov [Axeological approach to the formation of students' ethnic tolerance]. *Vestnik OGU*. № 12. S. 31 [in Russian].
8. Koshevskaya K. Peredmov. Mizhkulturna osvita: poradnyk dlia vchytelia [Preface. Intercultural education: a teacher's guide]. Warshava: Ortdruk. 176 s. [in Ukrainian].
9. Mosiienko L. V. (2009) Genesys pedagogicheskogo znaniya o dialoge [The genesis of pedagogical knowledge about dialogue]. *Vestnik OGU*. № 11(105). S. 157 [in Russian].
10. Pavlyshyn S. (1980) Zarubezhnaya muzyka XX veka. Puti razvitiya. Tendentsii [Foreign music of the 20th century. Ways of development. Trends]. K.: Muz. Ukraine, 211 s. [in Russian].
11. Sysoev P. V. (2001) Kulturnoye samoopredeleniye lichnosti v kontekste dialoga kultur [Cultural self-determination of person in the context of the dialogue of cultures]: monographiia. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 145 s. [in Russian].
12. Filosofskii slovar [Philosophical dictionary] / sost. A. A. Gritsanov. Minsk: Izd. V. M. Skakun, 1999. 896 s. [in Russian].
13. Furmanova V. P. (1996) Mezhekulturnaya komunikatsiya I prepodavaniye inostrannogo yazyka [Intercultural communication and foreign language teaching]: Materialy 2 mezhdunarodnoy konferentsii "Dialog kultur". M.: Izd-vo MGU, S. 239–242 [in Russian].
14. Shulgha M. O. (1997) Formula zlagody – dialog kultur [The formula for harmony – a dialogue of cultures]. *Viche*. № 1. S. 33 [in Ukrainian].
15. Baculewski K. (1987) Polska twórczość kompozytorska 1945–1984. [Polish compositional works 1945–1984.] Kraków: PWM, 327 s. [in Polish].
16. Buber M. (2001) The Philosophy. New York: Open Court, 693 p.

Radul S., Radul I. Conceptual basis of the dialogues of cultures in the European educational spaciousness

The article defines the conceptual foundations of the dialogue of cultures in the European educational spaciousness. The dialogue of cultures found its practical embodiment in the educational practice of European countries. The dialogue of cultures is a system of values of another culture, overcoming stereotypes, synthesis of the non-national and the original, which leads to mutual enrichment and entry into the general world and European cultural context. In the European educational spaciousness, the dialogue of cultures should be implemented through the interaction of different cultures on the basis of equality, trust and tolerance and full mutual understanding of the subjects of the dialogue of cultures. They act as carriers of certain cultural traits, formed under the influence of their native culture and its social and cultural context. The dialogue of cultures in the educational spaciousness of Europe acts as an educational strategy. In the educational spaciousness, the dialogue of cultures acts as a contrastive and comparative educational strategy. Implementation of an effective dialogue of cultures is a priority task of modern national and European education. Not only individual scientists, but also relevant organizations of the Council of Europe are paying attention to issues of intercultural dialogue and intercultural education. Thus, a number of declarations, projects and programs were adopted and approved: The project of education and cultural development of migrants (1981); Recommendations of the Cabinet of Ministers of the Council of Europe on teacher training based on the cultural approach (1984); The project "Democracy, human rights, minorities; educational and cultural aspects" (1997); "Education based on the principle of democratic morality" (2000); Intercultural problem in the education system: religious diversity, dialogue in Europe (2002); Declaration of the Standing Conference of European Ministers of Education: "Intercultural education; managing diversity, strengthening democracy"; materials of the international seminar on the problems of intercultural dialogue in the university campus (2008), White book on intercultural dialogue "Living together in equality and dignity" (2008).

Key words: dialogue, dialogue of cultures, European educational spaciousness, intercultural interaction, subject of the dialogue of cultures.

УДК 378.1.014.24

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.17>

Радченко О. А., Маркова М. В.

АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ШЛЯХ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД

Стаття присвячена висвітленню практичного досвіду інтернаціоналізації Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка в аспекті співпраці з Віденським педагогічним інститутом. Зазначено, що інтернаціоналізація вищої освіти є необхідним елементом інтеграції України в європейський освітній простір. Констатовано, що нині інтернаціоналізація українських педагогічних вищих навчальних закладів досі не набула стратегічного й системного характеру: на передній план виходять організаційні або адміністративні аспекти академічної мобільності, однак уніфікація змісту освіти реалізується лише незначною мірою. Водночас для європейських університетів, австрійських зокрема, інтернаціональність закладена вже в статуті та міжрегіональному векторі діяльності, чим забезпечується системне впровадження конкретних дій: участь в європейських дослідницьких програмах, пошук міжнародних партнерів, інтенсифікація вихідної і вхідної мобільності, розширення спектра англомовних навчальних курсів тощо.

Простежено основні історичні віхи співпраці між дрогобицьким та віденським закладами педагогічної освіти від спільної участі в наукових й культурно-освітніх заходах до підписання білатеральних угод про співпрацю та відкриття координаційних центрів міжнародної діяльності. Зокрема, обґрунтовано доцільність переведення реалізації угод про співпрацю в рамки Європейської програми академічної мобільності Еразмус+. Докладно представлено зміст Міжнародної програми Віденського педагогічного інституту (30 кредитів ECTS), за якою в ньому навчаються студенти Дрогобицького педагогічного університету і яка забезпечує формування ключових компетентностей: міжкультурної, дидактико-методичної, соціальної, особистісної, системної. Доведено необхідність розробки вищими навчальними закладами України аналогічних навчальних програм для іноземних студентів, а також здійснення інтернаціоналізації на усіх ключових рівнях: освітньому, науковому та адміністративному.

Ключові слова: інтернаціоналізація, євроінтеграція, вища педагогічна освіта України та Австрії, міжнародна діяльність, академічна мобільність, Erasmus+ International Credit Mobility, транскордонна навчальна програми, міжкультурна компетентність, Global Citizenship Education.

Невід’ємною складовою частиною сучасної вищої освіти, педагогічної зокрема, є інтернаціоналізація, адже вона оприявнює результат світових глобалізаційних процесів. У гетерогенному європейському освітньому просторі без неї не може обійтися жоден університет, причому йдеться про системну інтеграцію усіх компонентів: міжнародна мобільність студентів і викладачів, міжнародні освітні та наукові програми, стратегічне партнерство з університетами інших країн і міжнародними університетськими мережами. “Інтернаціоналізація сприймається університетами як профільне завдання, що проходить крізь усі сфери університету і відтак стосується багатьох стратегій розвитку. Інтернаціоналізм закладу вищої освіти підтверджується наявністю іноземних студентів і педагогів чи залученням до міжнародних мереж і вважається типовим показником науки загалом або маркером якості відповідної інституції” [6, с. 27].

Дослідження Європейського парламенту з теми інтернаціоналізації вищої освіти дає чітке уявлення про концепцію інтернаціоналізації, яку сформулювала Дж. Найт ще наприкінці 90-х років минулого століття: “The intentional process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions and delivery of post secondary education, in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society” [4, с. 39]. У дещо вільному тлумаченні це означає, що інтернаціоналізація має бути свідомим, планомірним процесом, у якому йдеться про міжнародні, міжкультурні аспекти, що враховують і глобальний вимір та своєю чергою роблять можливою цілеспрямовану, ефективну вищу освіту.

У більшості європейських університетів інтернаціональність закладена вже у статуті та міжрегіональному векторі діяльності. Також простежуються чітко визначені пріоритетні напрями двостороннього співробітництва або стратегічного партнерства: “Зараз перед університетами стоїть чи не найбільший виклик відповідати інтернаціоналізації свого середовища й ставати міжнародними в багатьох відношеннях. Інтернаціональність – більше не маргінал життя вищої школи, вона стосується усіх його сфер; казуїстична діяльність замінюється систематичними стратегіями інтернаціоналізації. Студенти, науковці стають дедалі мобільнішими, університети розробляють транскордонні навчальні програми, дослідницька співпраця стає глобальною, англійська мова набуває статусу наукової Lingua Franca” [9, с. 9].

Так, спільними для всіх австрійських закладів вищої освіти, що перебувають у фокусі нашого наукового інтересу, є такі конкретні дії з інтернаціоналізації, як участь в європейських програмах і пошук міжнародних партнерів, а також визнання підвищення вихідної мобільності пріоритетною метою. Понад дві третини університетів вважають internationalisation@home за допомогою програм вхідної мобільності і розширення спектра англомовних навчальних курсів важливими інструментами інтернаціоналізації [1, с. 17–18].

В умовах посилення євроінтеграційних процесів інтернаціоналізація стає нагальною вимогою і для закладів вищої освіти України. Як свідчить аналіз наукової літератури, детальним теоретичним вивченням

цієї проблеми займалось чимало вітчизняних педагогів, утім більшість із них доходить висновку, що, попри усі позитивні досягнення останніх декад інтернаціоналізація вищої освіти України досі не набула системного й стратегічного характеру [пор.: 2, с. 98; 3, с. 90]. Справді інтернаціоналізація української вищої школи протягом останнього десятиліття пов'язується насамперед з академічною мобільністю та програмою Еразмус. І досвід Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка в цьому аспекті можна вважати показовим, адже тут уже майже десятиліття на постійній основі триває міжнародна мобільність з австрійськими закладами вищої освіти. Висвітлення цього досвіду в ракурсі співпраці з Віденським педагогічним інститутом (Paedagogische Hochschule Wien) становить мету нашої статті.

Віденський педагогічний інститут, який у міжнародному масштабі є порівняно невеликим закладом вищої освіти, займається підготовкою вчителів дошкільної сфери та початкових класів, викладачів закладів професійної освіти, а також підвищенням кваліфікації педагогів усіх рівнів. Питання про стратегічну співпрацю з Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка постало на порядку денному восени 2014 р., адже ще до заснування Віденського педагогічного інституту у 2007 р. його попередник мав інтенсивні двосторонні контакти з Дрогобичем. Зазначимо, що першим маркером інтенсивної кооперації Дрогобицького педагогічного університету з австрійським науково-культурним простором стало проведення у 2002 р. масштабної за тогочасними вимірами науково-практичної конференції “Дрогобиччина як посередник політичних і культурних взаємодій між Австрією та Галичиною” за участю Посла Австрії в Україні М. Місса. Тоді на факультеті романо-германської філології було відкрито Австрійський культурно-освітній центр, який у 2009 р. реорганізувався в Австрійську бібліотеку, котра поряд з однотипною львівською установою та бюро Австрійської служби академічних обмінів стала представником МЗС Австрії на теренах Галичини. Оскільки Австрійська бібліотека функціонує на базі Дрогобицького педагогічного університету, одним із пріоритетних її завдань є пошук стратегічних партнерів й укладення білатеральних угод про співпрацю. Звісно, Відень у цьому процесі відігравав ключову роль.

Із Віденським педагогічним інститутом таку угоду було підписано однією з перших. Насамперед йшлося про академічну мобільність, причому в перші роки її реалізації превалювала студентська мобільність у напрямку Відня (закордонний семестр) і викладацька мобільність у напрямку України (гостьові лекції, наукові публікації). Цей векторний перекис мобільності мав виправити новий проєкт, який дозволив би здійснювати мобільність студентів і викладачів між Віднем та Дрогобичем на однаковому рівні. Передусім було заплановано студентську мобільність у напрямку України, крім того, мобільними мали стати викладачі й адміністративний персонал. При цьому слід було врахувати, що перебування у країні-партнері України чи мобільність звідти до Австрії були можливими, якщо б австрійській стороні виділялося відповідне щорічне фінансування. Крім того, “новим для Віденського педагогічного інституту було те, що після затвердження проєкту і виділення коштів усіма грантами чи стипендіями вперше автономно керувало Міжнародне бюро у Відні. Це означало значні додаткові затрати на персональні ресурси й адміністрування, які мали здійснюватися відповідно до стратегії Еразмус+. Уся діяльність була чітко затверджена і відбувалася відповідно до Mobility Tool Європейського Союзу” [1, с. 26–27].

Зауважимо, що до 2014 р. академічна мобільність для країн, що не входять до Європейського Союзу, регулювалася двосторонніми угодами, що почасти фінансово ускладнювало перебування в країнах ЄС українських студентів і науковців. Упровадження у 2015 р. програми Erasmus+ International Credit Mobility сприяло інтернаціоналізації і мобільності між університетами країн-учасниць програми та країн-партнерів (тобто і за межами ЄС) на основі успішної програми Еразмус+. Тож у 2014/15 н.р. колишні програми академічної мобільності (КА 103 – Key Action 103) були розширені на ще один спектр. У рамках Міжнародної академічної мобільності КА 107 (Key Action 107) з'явилися можливості для зміцнення багаторічної традиційної співпраці з неєвропейськими країнами-партнерами чи її поєднання з програмою Еразмус+. Цим і скористались Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка та Віденський педагогічний інститут, переуклавши білатеральну угоду на нових умовах.

Відтак завдяки реалізації академічної мобільності за правилами КА 107 Erasmus+ International Credit Mobility у період 2015–2020 рр. Віденський педагогічний інститут відвідало 19 студентів та 16 викладачів чи працівників університетської адміністрації з України; у зворотному напрямку делеговано 8 студентів та 13 викладачів чи працівників інституту [1, с. 27–28]. Статистика не враховує окремий аспект мобільності – участь багаточисельних австрійських делегацій у міжнародних культурних й науково-освітніх форумах “Дні Австрії у Дрогобичі”, що організовуються кожні два роки Австрійською бібліотекою під патронатом мерії та керівництва Дрогобицького педагогічного університету і є прекрасним плацдармом для налагодження багатовекторної міжнародної співпраці, а також проведення двосторонніх тренінгів персоналу чи навчальних занять у вигляді воркшопів.

Знаковою подією В Днів Австрії 2017 р. стало відкриття бюро Еразмус+ у Дрогобицькому університеті за участю керівника відділу міжнародних зв'язків Віденського педагогічного інституту д-ра Т. Бауера. Відтак академічну мобільність у напрямку Відня випало курувати директорів Австрійської бібліотеки у Дрогобичі доц. Я. Лопушанському, який очолив новостворене бюро.

Оскільки найбільш успішною й інтенсивною формою кооперації двох закладів вищої освіти нині є студентська мобільність, передусім у бік Австрії, варто зосередити увагу на міжнародній програмі, що діє

у Віденському педагогічному інституті для наших студентів. Програма є невід'ємною частиною стратегії інтернаціоналізації інституту і прописана в т.зв. Плані цілей і досягнень, який укладається на 3 роки і затверджується Федеральним міністерством освіти і науки. Частина програми була розроблена ще попередником Віденського педагогічного інституту і пропонувала тодішнім іноземним студентам 12 кредитів ECTS. Пізніше було додано кілька адаптованих до студентських потреб модулів, і програма розширилася до 25 кредитів. Нарешті, у 2018 р. додався ще один модуль, а саме "Інклюзія і різноманіття", і програма охопила 30 кредитів ECTS. Відтоді вона набула популярності серед іноземних студентів, у тому числі з Дрогобицького педагогічного університету.

Навчання за міжнародною програмою забезпечує формування у студентів таких компетентностей:

1) міжкультурна компетентність. Студенти можуть визначати подібності і відмінності культури своєї рідної країни та Австрії і таким чином розвивати толерантний світогляд і міжкультурну компетентність; студенти володіють знаннями про культурне і мовне різноманіття в австрійських школах і можуть здійснювати порівняння з рідними країнами; студенти вміють забезпечувати рівність можливостей і позитивне ставлення до культурного і мовного різноманіття; студенти пізнають цінність вивчення іноземної мови як сприяння толерантності;

2) дидактико-методична компетентність. Студенти можуть ефективно планувати і проводити навчальні заняття, набувають навичок у виборі і застосуванні відповідних концепцій і методів у культурно різноманітних групах учнів, а також вивчають приклади і проекти на практиці та для практики, знають методи інтеграції окремих аспектів Global citizenship education у навчальний процес;

3) соціальна компетентність. Студенти самостійно діють на уроках, можуть працювати в команді та вміють поводитись відповідно до ситуації у відносинах з учнями, колегами і адміністрацією, володіють знаннями з управління конфліктами і можуть застосовувати їх у своєму середовищі;

4) особистісна компетентність. Студенти працюють над собою і виявляють готовність до саморефлексії, налаштовані конструктивно і вміють порівнювати рідну мову і культуру з іншими мовами і культурами, визначати їхні подібності і відмінності та визнавати цінність мовного і культурного розмаїття. Студенти пізнають цінність вивчення іноземної мови як створення ідентичності, розвивають позитивне ставлення до ближніх і навколишнього світу, сприймають себе як майбутніх учителів і водночас як членів політичного соціуму;

5) системна компетентність. Студенти можуть оцінювати власні уроки з огляду на міжнародні тенденції та керівні принципи Global Citizenship Education [1, с. 31–32].

Навчальний курс охоплює один семестр і повторюється щосеместрово. Предмети викладаються двома мовами – німецькою та англійською, якими студент має володіти принаймні на рівні B1. 15 кредитів ECTS становлять обов'язкові модулі, 15 – вибіркові. Вважаємо за доцільне навести зміст освітніх компонентів програми повністю.

Обов'язковими є такі модулі:

1. Педагогічна практика в школі (практика, 5 кредитів ECTS). Студенти знайомляться з різними типами шкіл, поглибленим вивченням окремих дисциплін та сучасними викликами в педагогічній системі в Австрії. Основними завданнями є сприйняття, спостереження й аналіз процесів викладання і розвитку з педагогічної та фахової перспективи. Студенти вдосконалюють навички презентації та управління аудиторією в класі. Вони включаються в актуальні дискусії щодо австрійської системи освіти. Представлені різні форми вимірювання продуктивності й оцінки знань учнів відповідно до фаху.

2. Країнознавство (семінар, 5 кредитів ECTS). Курс розроблено для презентації Австрії та її столиці Відня. Студенти вивчають факти австрійської і віденської культури, історії і географії. Вони поглиблюють своє розуміння європейського виміру через особисті зустрічі, екскурсії, літературу, спостереження та міжкультурний обмін. Основна увага приділяється усвідомленню історичних і сучасних аспектів життя та функціонування установ Австрії. Студенти знайомляться з демографією Відня, Віднем після Другої світової війни, географічними фактами й архітектурою, а також із віденськими звичаями і традиціями. Крім того, обмінюються досвідом шляхом презентації рідних країн.

3. Міжкультурні компетенції і глобальні виміри професії вчителя (складається з 2 семінарів по 2,5 кредитів ECTS):

3.1. Спільне навчання – міжкультурні компетенції в європейському класі. Основна увага приділяється розвитку міжкультурної компетентності. Студенти знайомляться з актуальною ситуацією багатомовності та культурного розмаїття в австрійських школах. Порівнюються мови і культури країн походження учнів задля визначення переваг різноманітності в школах.

3.2. Транснаціональні і глобальні аспекти професії вчителя на прикладі Global Citizenship Education. Студенти займаються питаннями європейського та глобального громадянства. Вони визначають власну роль як членів політичного соціуму і майбутніх учителів у світовому суспільстві, що стоїть перед спільними викликами. Курс базується на документах Ради Європи та ЮНЕСКО.

Вибіркові модулі:

1. Німецька мова для іноземних студентів (семінар, 5 кредитів ECTS) Курс німецької мови для іноземних студентів на рівнях від A2 до C1. Семінар забезпечує мовну підтримку студентам Еразмус+ під час їх перебування у Відні. Середній рівень: базові мовні навички засвоюються на рівні A2 або B1 (залежно від

початкового рівня студента). Вищий рівень: мова вивчається на рівнях B2 і C1. Основна увага приділяється шкільно-педагогічній термінології, а також особливостям австрійського варіанта німецької мови та країнознавству Австрії.

2. Медійна та інформаційна компетентність (МЕКО) (семінар, 5 кредитів ECTS). Медійні та інформаційні компетенції трактуються як суттєві фактори для медійної соціалізації та активного громадянства. Семінар формує розуміння функціонування та критичне ставлення до ролі медіа в суспільстві. Студенти дізнаються про потенціал і небезпеки “соціальних медіа” і вчаться використовувати соціальні мережі для навчання та викладання. Крім того, вони здобувають детальні знання для планування і реалізації проєктів із використанням цифрових медійних засобів. Окрім екскурсій до установ медійної сфери, пропонуються теоретичні основи і практичні заняття із застосування медіа в школі.

3. Інклюзія та різноманіття (семінар, 5 кредитів ECTS). Студенти знайомляться з відмінністю між сепарацією, інтеграцією й інклюдією та їхнім значенням у німецькомовному просторі, а також аналізують австрійську шкільну систему з перспективи інтеграції й інклюдії задля усвідомлення подібностей та відмінностей у рідних країнах. Виклад теоретичних основ із науковим обґрунтуванням доповнюється короткими екскурсіями у школи і центри для дітей з особливими освітніми потребами.

Альтернативою для 3 вибірових модулів є 3 навчальні курси в галузі педагогіки початкової освіти та/або педагогіки середньої освіти в обсязі 5 кредитів ECTS кожен [детальніше див.: 8].

Практичний досвід засвідчує, що модулі міжнародної програми вповні реалізують її завдання з формування описаних вище компетентностей, а українські студенти-педагоги не лише підвищують свій фаховий рівень і рівень володіння іноземними мовами, але й вчаться інтегруватись у гетерогенний полікультурний простір Європи. Зрештою, це підтверджує основні результати відомого дослідження “Erasmus Impact Study” щодо того, які ефекти має мобільність на формування навичок і майбутнє працевлаштування студентів і який вплив чинить на інтернаціоналізацію вищої освіти: для студентів Еразмус дедалі більшого значення набуває вищий рівень зайнятості завдяки перебуванню за кордоном; у рамках Еразмус розвиваються саме ті компетенції, які важливі для майбутніх роботодавців; студенти Еразмус швидше отримують доступ до професії та виходять на ринок праці, а згодом мають кращі можливості для кар’єрного росту; життя колишніх студентів Еразмус організоване більш інтернаціонально [пор.: 5].

Висновки. Інтернаціоналізація стає актуальним завданням педагогічної освіти, що впливає з різних моделей, довідників і звітів Ради Європи, Європейської комісії та ЮНЕСКО. Умовою для реалізації змістових завдань є структурна інтеграція в загальну концепцію і загальну стратегію інтернаціоналізації закладу вищої освіти. У. Грайнер констатує: “Такий важливий змістовий складник учительської професії, як інтернаціональне бачення навчання і школи, уже визначений. Відтак це передбачає міждисциплінарну співдію чотирьох опор педагогічної освіти – предметних наук, фахових дидактик, педагогічних наук і шкільної практики – і може її ініціювати” [7, с. 42]. Тобто імплементація міжнародного виміру в закладі вищої освіти має охоплювати усі ключові компоненти: навчання, викладання й адміністрування.

Якщо в європейській педагогічній освіті інтернаціоналізація набуває дедалі системнішого характеру, то в Україні цей процес перебуває на початкових етапах. Міжнародний обмін незначною мірою стосується уніфікації змісту освіти, а на передній план виходять радше організаційні або адміністративні аспекти академічної мобільності.

Вивчення передового досвіду Віденського педагогічного інституту у його кооперації з Дрогобицьким державним педагогічним університетом імені Івана Франка в аспекті академічної мобільності засвідчує необхідність розробки українським закладом вищої освіти спеціальних навчальних програм для закордонних студентів за обміном, оскільки на сучасному етапі вони змушені лиш спорадично інтегруватись в освітні програми, чинні для українських студентів. Розроблення окремих освітніх компонентів на кшталт описаної віденської міжнародної програми здатне інтенсифікувати мобільність здобувачів освіти в бік України, що сприятиме інтернаціоналізації системи вітчизняної педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір.

Використана література:

1. Бауер Т. Відень і Дрогобич на шляху міжнародної академічної мобільності. Дрогобич : Посвіт, 2019. 84 с.
2. Огієнко О. Тенденції та особливості глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти: досвід німецькомовних країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. № 8(26). С. 97–105.
3. Сбруєва А. Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії Європейського союзу. *Вища освіта України*. 2013. № 3. С. 89–95.
4. De Wit H. Challenges and Opportunities for Internationalising Higher Education in Europe. *International Lectures: 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen*. Innsbruck, Wien, Bozen : Studienverlag, 2016. S. 36–40.
5. Erasmus Impact Study: Key findings. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_14_534
6. Fiorioli E., Shovakar N. Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig. *International Lectures: 22 Beiträge zur Internationalisierung der Hochschulen*. Innsbruck, Wien, Bozen : Studienverlag, 2016. S. 26–31.
7. Greiner U., Siwek-Macron P. Internationalisierung der Lehrer-bildung. Strategien an der Universität Salzburg. *Journal für LehrerInnenbildung: Internationalisierung*. 2017. Nr. 4. S. 39–42.
8. International Programme mit 30 ECTS-Credits. URL: <https://phwien.ac.at/internationales-buero/incomings/#students>
9. Teichler U. Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt, New York : Campus, 2007. 362 s.

References:

1. Bauer T. (2019) Viden i Drohobych na shliakhu mizhnarodnoi akademichnoi mobilnosti [Vienna and Drohobych on the way of international academic mobility]. Drohobych: Posvit. 84 s. [in Ukrainian]
2. Ohienko O. (2012) Tendentsii ta osoblyvosti hlobalizatsii ta internatsionalizatsii vyshchoi osvity: dosvid nimetskomovnykh krain [Trends and features of globalization and internationalization of higher education: experience of German-speaking countries]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 8(26). S. 97–105. [in Ukrainian]
3. Sbruieva A. (2013) Internatsionalizatsiia vyshchoi osvity: priorytety kompleksnoi stratehii Yevropeiskoho soiuzu [Internationalization of higher education: priorities of the comprehensive strategy of the European Union]. *Vyshcha osvita Ukrainy*. № 3. S. 89–95. [in Ukrainian]
4. De Wit H. (2016) Challenges and Opportunities for Internationalising Higher Education in Europe. *International Lectures: 22 Beitrage zur Internationalisierung der Hochschulen*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 36–40.
5. Erasmus Impact Study: Key findings. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_14_534
6. Fiorioli E., Shovakar N. (2016) Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig [Measuring Internationalisation: Counting students is not enough]. *International Lectures: 22 Beitrage zur Internationalisierung der Hochschulen*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag. S. 26–31. [in German]
7. Greiner U., Siwek-Macron P. (2017) Internationalisierung der Lehrerbildung. Strategien an der Universität Salzburg [Internationalization of teacher education. Strategies at the University of Salzburg]. *Journal fuer LehrerInnenbildung: Internationalisierung*. Nr. 4. S. 39–42. [in German]
8. International Programme with 30 ECTS-Credits. URL: <https://phwien.ac.at/internationales-buero/incomings/#students>
9. Teichler U. (2007) Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien [Internationalization of universities. New challenges and strategies]. Frankfurt, New York: Campus. 362 s. [in German]

Radchenko O., Markova M. Academic mobility as a way to internationalization of higher pedagogical education: practical experience

The article presents the practical experience of the internationalization of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University in the aspect of cooperation with the University College of Teacher Education Vienna. It is noted that the internationalization of higher education is a necessary element of Ukraine's integration into the European educational space. However, it was established that the internationalization of Ukrainian higher pedagogical education has not currently acquired a strategic and systemic character: the organizational or administrative aspects of academic mobility come to the fore, but the unification of the educational content is employed only partly. At the same time, for European universities internationality is already embedded in the statutes and interregional vector of activity, which ensures the systematic implementation of specific actions: participation in European research programs, search for international partners, intensification of outgoing and incoming mobility, expansion of English-language educational courses, etc.

The historical milestones of cooperation between the Drohobych and Viennese pedagogical education institutions are traced: from mutual participation in scientific and cultural-educational events to the signing of bilateral agreements on cooperation and the opening of coordination centers of international activity. In particular, the expediency of transferring the implementation of cooperation agreements within the Erasmus+ International Credit Mobility program is substantiated. The content of the International program of the University College of Teacher Education Vienna (30 ECTS), which ensures the formation of key competencies by Ukrainian students (intercultural, didactic-methodical, social, personal, and systemic), is presented in detail. The necessity to develop similar educational programs for foreign students by higher educational institutions of Ukraine, as well as to implement the internationalization at all key levels (educational, scientific and administrative), was proven.

Key words: internationalization, European integration, higher pedagogical education of Ukraine and Austria, international activity, academic mobility, Erasmus+ International Credit Mobility, cross-border educational programs, intercultural competence, Global Citizenship Education.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

У статті розглянуто зарубіжний досвід викладання спеціальних дисциплін під час професійної підготовки фахівців геодезії та землеустрою. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на європейському ринку праці. Метою дослідження є аналіз особливостей зарубіжного досвіду викладання спеціальних дисциплін галузі геодезії та землеустрою і можливостей його застосування в Україні. Розглянуто сфери діяльності Міжнародної федерації геодезистів (FIG) щодо землевпорядної освіти. Зазначено, що швидкі зміни геодезичної професії вимагають від фахівців федерації постійного оновлення системи стандартів. Наведено аналіз впливу на стандарти професії глобальних викликів, які об'єднані в 17 цілей сталого розвитку (ЦСР). Висвітлено досвід європейських вузів використання можливостей ГІС, під час викладання обов'язкових навчальних дисциплін. ГІС у навчанні розвинулось від основної теоретичної орієнтації до практичного та прикладного використання, головним чином завдяки реалізації інфраструктури просторових даних (SDI) і безплатного програмного забезпечення з відкритим кодом для ГІС. Нині ГІС пропонує надання ефективних засобів для управління та поширення просторових даних, полегшення збору, організації та зберігання, мінімізації дублювання даних та інтеграція інформації з багатьох джерел, надання аналізу або складних запитів, пов'язаних із геоприв'язаними даними, для створення нових знань, оптимізацію ефективності планування та прийняття рішень і моделювання наслідків застосування різних припущень або моделей. Охарактеризовано можливості навчання масових відкритих онлайн-курсів (МООС), які забезпечують комплексні стратегії навчання, що покладаються на цифрові матеріали, змішане навчання (поєднання етапів і методів навчання в класі та цифрового навчання; створення більшої гнучкості в наданні зворотного зв'язку (прямого, онлайн, групового тощо)) та онлайн-навчання (навчання без або з дуже обмеженим викладанням у класі – все відбувається онлайн – у віртуальному просторі).

Ключові слова: геодезія, землеустрій, сталий землеустрій, професійна підготовка, географічні інформаційні системи, масові відкриті онлайн-курси.

Кожна професія має відповідати викликам глобалізації, яка диктує правила професійних послуг. Вимоги міжнародного ринку праці, визначені Світовою організацією торгівлі (СОТ), і вільним ринком у державах-членах ЄС, відтворені в освітніх програмах університетів та професійних обов'язках фахівця галузі геодезії та землеустрою по всій Європі. Традиційно землевпорядники працювали переважно на місцевих або національних ринкових нішах, що не сприяло їхній мобільності через широкий спектр процедур, законів і функцій, які виконують спеціалісти галузі. Однак нерегульована частина геодезичного ринку сприяла їхній мобільності. Зазначимо, що створення спільного європейського простору вищої освіти є дуже важливим з позиції процесу глобалізації та розвитку спільного європейського ринку, який диктує високий рівень знань і компетенції для фахівця в усій Європі, адже приватні підприємства, а також державні установи хотіли б отримати висококваліфікованих випускників геодезії та землеустрою з якомога більшою кількістю компетенцій безпосередньо з університетів. Україна отримала статус кандидата на вступ до Європейського Союзу, тому вивчення досвіду підготовки кадрів із геодезії та землеустрою провідних європейських університетів є актуальним для забезпечення конкурентоспроможності вітчизняних фахівців на європейському ринку праці.

Однак сучасні ґрунтовні дослідження розкривають питання кадрового забезпечення в системі управління земельними ресурсами та землевпорядного виробництва, але неповною мірою розкривають досвід викладання спеціальних дисциплін за кордоном. Так, у працях О. Лазарева [1, с. 146] обґрунтовується розвиток землевпорядної освіти в системі управління земельними ресурсами, який має відбуватися відповідно до стратегії економічної реформи, а також потреб державних органів земельних ресурсів країни. При цьому задля підвищення рівня підготовки фахівців із землевпорядних наук мають бути створені належні умови для активізації навчального процесу. На думку О. Лазарева, Я. Чигурян, К. Яковенко [2], сучасний землевпорядник має вміти використовувати набуті знання для розв'язання традиційних прикладних задач, виконувати різноманітні роботи, що передбачають використання інформаційних технологій, зокрема ГІС, для розв'язання традиційних прикладних задач, тому під час підготовки фахівців землевпорядного профілю слід особливу увагу приділяти набуттю вмінь використання на практиці інформаційних технологій, що дає змогу істотно підвищити якість і точність виконання землевпорядних робіт. А. Третьак, В. Третьак, Й. Дорош, О. Дорош у своїх працях звертають увагу на те, що землевпорядник володіє не тільки професійними знаннями, але й юридичними та природничими. Для професії необхідно мати математичні здібності, інженерний підхід, просторову уяву, здатність розбиратись у законодавстві [3]. У дослідженнях землевпорядної освіти магістерського рівня у світі та Україні [4] науковцями встановлено, що завданням освітньої програми є підготовка фахівців у сфері кадастрової справи та сфері управління земельними ресурсами, ведення державного земельного кадастру, яке базується на використанні геодезичного, навігаційного, аерознімального

обладнання, фотограмметричних і картографічних комплексів та систем, спеціалізованого геоінформаційного, геодезичного й фотограмметричного програмного забезпечення для розв'язання прикладних завдань у геодезії, землеустрої та кадастрі. І. Кошкалда у своїй роботі [5] надає характеристику основних проблем та аналізує концептуальні положення вищої аграрної освіти в різних країнах світу з висновками щодо її використання в національній практиці підготовки інженерів-землевпорядників. А. Мартин [6] комплексно узагальнює та аналізує глобальні тренди та перспективи розвитку топографогеодезичної, кадастрово-реєстраційної та оціночної діяльності, а також визначає на цій основі напрями адаптації змісту геодезичної та землевпорядної освіти до потреб національного та світового ринку інженерних послуг. У дослідженнях системи підготовки землевпорядників у вітчизняних вузах науковці зазначають, що фахівці з геодезії та землеустрою нині найбільш затребувані в тих галузях економіки, де є потреба в постійному вирішенні земельно-майнових питань: агросекторі, будівництві, транспорті, військовій сфері, телекомунікаціях та енергетиці, видобутку корисних копалин тощо [7]. Крім того, сфера геодезії та землеустрою зазнає неймовірно стрімких технологічних змін та є майданчиком для відпрацювання величезної кількості інноваційних рішень.

Метою дослідження є аналіз особливостей зарубіжного досвіду викладання спеціальних дисциплін галузі геодезії та землеустрою і можливостей його застосування в Україні.

Перспективи землевпорядної освіти визначає Міжнародна федерація геодезистів (FIG) в рамках комісії "Професійна освіта". Комісія FIG 2 має чотири традиційні сфери діяльності: 1) навчальна програма та основний обсяг знань; 2) методологія викладання та навчання; 3) маркетинг та управління професійною освітою; 4) акредитація та забезпечення якості. Усі ці сфери пов'язані між собою, але здебільшого керуються першою основною сферою, навчальною програмою геодезії. Фундаментальна трансформація професії геодезиста відбулася завдяки впровадженню комп'ютера, інтернету та інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), що було відображено в публікації FIG (№ 46) під назвою "Покращення освіти геодезистів за допомогою електронного навчання" [8]. Означений комісією перелік навичок та компетенцій набув великого значення в багатьох країнах. Так, у Сполучених Штатах документ використовується для стандартного визнання освітніх кваліфікацій, а у Сполученому Королівстві RICS розробив освітні критерії, які дозволяють університетам оцінювати відповідність їхніх навчальних програм професійним потребам [9].

Швидкі зміни геодезичної професії вимагають від фахівців федерації постійного оновлення системи стандартів. Крім того, на стандарти професії впливають і глобальні виклики, які об'єднані в 17 цілей сталого розвитку (ЦСР). Зазначимо, що професія геодезиста є актуальною для вирішення таких задач, як зменшення бідності, благополуччя для всіх, стале управління водою та санітарією для всіх, доступ до сталої енергії для всіх, стійке економічне зростання та повна зайнятість, зменшення нерівності всередині та між країнами, сталі моделі споживання та виробництва, збереження та раціональне використання океанів, морів і морських ресурсів, раціональне використання наземних екосистем, стале управління лісами та біорізноманіття. Всесвітній економічний форум окреслює 10 глобальних викликів, серед яких сільське господарство та продовольча безпека, зайнятість, навички та людський капітал, безпека навколишнього середовища та ресурсів, інфраструктура, довгострокові дослідження та розвиток, що можна вирішити лише за умови істотного внеску професії геодезиста [10]. Цей внесок відображається в низці важливих міжнародних документів. Так, добровільні рекомендації щодо відповідального управління землеволодінням, рибальством і лісами в контексті національної продовольчої безпеки окреслюють шляхи вирішення глобальних проблем [11]. Безпека землеволодіння розглядається як ключове питання для справедливого доступу до землі, сталого управління землею та викорінювання голоду та бідності. Нова міська програма Хабітат ООН є підсумковим документом конференції міст Хабітат III у Кіто (Еквадор). 175 параграфів охоплюють бачення, принципи та зобов'язання, заклик до дії та вказівки щодо впровадження стійких міст [12]. Управління просторовою інформацією є важливою опорою для якісного управління земельними ресурсами, а разом із цим і важливим компонентом для вирішення вищезгаданих глобальних викликів. Аддіс-Абебська декларація "Управління геопросторовою інформацією на шляху до належного управління земельними ресурсами" заохочує всіх політиків і зацікавлені сторони співпрацювати на національному та міжнародному рівнях для оцінки та забезпечення сучасної інфраструктури просторових даних [13].

Зміни у професії геодезиста та землевпорядника стали можливими завдяки розвитку інформаційних технологій (ІТ) і збільшенню швидкості комп'ютерних процесорів, які можуть працювати з великими наборами просторових даних, прискорюючи робочий процес від збору даних до створення карт. Електронні інструменти суттєво змінили практику геодезичної роботи на землі, на морі та в повітрі, зробили звичайну геодезичну зйомку швидшою та точнішою, а також розширили роль традиційного геодезиста. Поява глобальної системи позиціонування (GPS) для точних вимірювань у 1990-х роках і нещодавно, додавання додаткових систем глобального позиціонування, включаючи Глонасс, BeiDou і Galileo, відомих під загальною назвою "Глобальні навігаційні супутникові системи" (GNSS), уможливили точне визначення точки позиціонування на великих відстанях, що дає змогу встановлювати нові тривимірні системи координат. Ці глобальні та регіональні системи систематично замінюють традиційні національні орієнтири та координатні референтні системи, які лежать в основі геодезичної інфраструктури. Методи збору даних перетворилися з огляду окремих точок даних на збір величезних хмар даних за допомогою технологій сканування. Наземні лазерні сканери (TLS) тепер можуть швидко створювати точні 3D-моделі зі щільних багатофункціональних хмар точок.

Сканування у BIM (інформаційне моделювання будівель) зараз є основною рушійною силою збору даних обстеження даних хмари точок і розширило застосування багатих точних 3D-даних до археології, архітектури, кількісної зйомки, планування та екологічних досліджень зокрема [14].

Усі ці нові технології відображаються у професійних стандартах, компетенціях, навчальних планах підготовки спеціалістів геодезії та землеустрою, а також впливають на підходи викладання навчальних дисциплін. Викладачі європейських вузів широко використовують можливості ГІС. На рівні викладання в університетах використання ГІС-технологій почало набирати обертів наприкінці 1990-х років. Перші конкретні університетські магістерські дослідження, присвячені геоінформаційним технологіям, були розроблені на початку XXI століття [15]. За цей період використання ГІС у навчанні розвинулось від основної теоретичної орієнтації до практичного та прикладного використання, головним чином завдяки реалізації інфраструктури просторових даних (SDI) і безплатного програмного забезпечення з відкритим кодом для ГІС. Потенціал ГІС у вищій освіті створює можливості, які виходять за рамки простого викладання програмного забезпечення ГІС, відкриває нові підходи навчання, а саме «навчання на практиці», що збігається з викликами, пов'язаними з гармонізацією європейського простору вищої освіти.

Інструменти ГІС надають студентам ближчі та нові динамічні форми взаємовідносин зі знаннями (як для отримання, так і для представлення), і вони дуже допомагають знати і розуміти теоретичні поняття. Наприклад, використання ГІС під час викладання наук про Землю допомагає студентам краще пізнати географічні особливості Землі на більш детальному рівні та з іншої позиції (вид зверху (неба, космосу), 3D-карти тощо); під час вивчення містобудування, основ архітектури інструменти ГІС дають змогу зрозуміти, як працює місто і як воно розвивалось протягом багатьох років, а також представити нові міські дизайни [15]. Таким чином, великі можливості інструментів ГІС допомагають виявити освітні цілі і побудувати нові знання на основі земельних даних.

Нині ГІС пропонує суспільству широкий спектр послуг, які включають надання ефективних засобів для управління та розповсюдження просторових даних, полегшення збору, організації та зберігання, мінімізацію дублювання даних та інтеграція інформації з багатьох джерел, надання аналізу або складних запитів, пов'язаних із геоприв'язаними даними, для створення нових знань, оптимізацію ефективності планування та прийняття рішень і моделювання наслідків застосування різних припущень або моделей. Загальні навички дослідження, репрезентації та інтерпретації також посилюються ГІС. Із додатками ГІС з'явилися можливості для інтеграції досвіду, критичного мислення та віртуального відображення результатів. Відповідно, ГІС допомагає забезпечити відповідь на п'ять загальних питань процесу навчання: «Що можна знайти в конкретному місці? Які місця мають спільні характеристики? Що змінилося в місці протягом певного часу? Які просторові моделі перевіряються або які тенденції змін можна розпізнати? Що станеться, якщо цю чи будь-яку іншу конкретну модель адаптувати?» [15].

Згідно зі звітом Консорціуму нових медіа (NMC) за 2018 рік про зміни в освітніх технологіях і змісті [16], є три типи тенденцій: більші можливості для вимірювання навчання та результатів навчання, нові способи навчання з відкритими освітніми ресурсами і поява нових форм міждисциплінарних досліджень і міжгалузевої співпраці. Перші мобільні програми та планшети запропонували більш стандартні та індивідуальні можливості навчання – масові відкриті онлайн-курси (МООС). Крім того, за останні пару років з'явилося ще більше можливостей, таких як гейміфікація, перевернута класна кімната, віртуальні простори, афективні обчислення, навчання та прогнозна аналітика, змішана реальність (включаючи доповнену реальність і віртуальну реальність), а також технології адаптивного навчання та штучний інтелект. Зазначимо, що масові відкриті онлайн-курси забезпечують комплексні стратегії навчання, які включають звичайні програми, що покладаються на цифрові матеріали (оцифрування всіх аналогових документів; створення відеолекцій; запис лекцій; лекції через Skype), змішане навчання (поєднання етапів і методів навчання в класі та цифрового навчання; створення більшої гнучкості в наданні зворотного зв'язку (прямого, онлайн, групового тощо)) та онлайн-навчання (навчання без або з дуже обмеженим викладанням у класі – все відбувається онлайн – у віртуальний простір). Нині МООС для землеустрою мають неоднозначне або двозначне значення, оскільки сама дисципліна включає різноманітні предмети від питань, пов'язаних із політикою, до предметів, пов'язаних із геопросторовими технологіями. Відкриті онлайн-курси розміщені на великих освітніх платформах, таких як вебсайти МООС The Class Central (www.class-central.com) та MOOC List (www.mooc-list.com).

Є два типи МООС, заснованих на різних теоріях навчання [17; 18]: cMOOC (коннективістські МООС), що використовують мережі розподілених онлайн-ресурсів, таких як твіти, блоги та вікі, і xMOOC (експоненціальний МООС) із використанням структурованих навчальних шляхів, централізованих на цифрових платформах, таких як Coursera та edX. Курси МООС із землеустрою належать до категорії xMOOC, які містять попередньо записані лекції, обов'язкову літературу та дискусійні форуми. Курси розміщені на платформах у рамках різноманітних дисциплін, починаючи від інженерії, ГІС, бізнесу та менеджменту до навколишнього середовища, сталого розвитку та гуманітарних наук. Усі МООС проводяться англійською мовою та є безплатними (рис. 1). Однак, щоб отримати верифікований сертифікат, потрібно заплатити невелику суму. Більшість курсів розроблено для початкового рівня з моделлю курсу для самостійного навчання та триває від 2 до 14 тижнів.

Зауважимо, що цифрове навчання не є самоціллю, але має відповідати загальній стратегії та повноваженням університетів – воно має бути частиною варіантів навчання протягом усього життя.

Висновки. Результати дослідження показують, що запровадження нових технологій в освітньому процесі має на меті відповідну підготовку студентів у сучасному інформаційно-комунікаційному суспільстві, в якому великі дані мають великий трансформаційний вплив. Таким чином, технології, які забезпечують обробку та аналіз даних, такі як ГІС у випадку просторових даних, є найбільш бажаними технологіями в професійному секторі. У цифровому навчальному середовищі передбачається, що студенти є більш незалежними, але також можуть безпосередньо сприяти вдосконаленню, оцінці якості. Таке середовище більше потребує експериментів, тестування та обміну досвідом, адже успіх будь-яких заходів із модернізації галузевої освіти залежить від зацікавленості академічних спільнот, залучення дослідницького та академічного персоналу до цих починань, їхньої волі, амбіцій і готовності до співпраці.

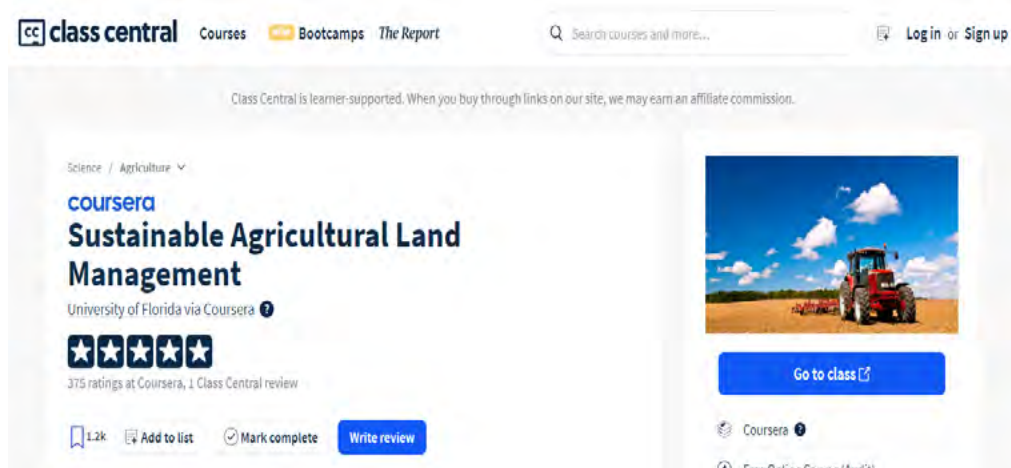


Рис. 1. Вікно масового відкритого онлайн-курсу “Стале управління сільськогосподарськими землями” Університету Флориди (<https://www.classcentral.com/course/sustainableag-539>)

Використана література:

1. Лазарева О. В. Професійна підготовка землевпорядних кадрів для системи управління земельними ресурсами. *Економіка, освіта, технології в контексті глобальних трансформаційних імператив розвитку* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Черкаси, 16–17 жовтня 2019 р. Черкаси, 2019. С. 143–147.
2. Лазарева О. В., Чигурян Я. О., Яковенко К. С. Професійна підготовка землевпорядних кадрів для системи управління земельними ресурсами. *Науковий журнал «Подільський науковий вісник»*. 2019. № 1(19). С. 47–52.
3. Третяк А. М., Третяк В. М., Дорош Й. М., Дорош О. С. Професія «землевпорядник» на ринку праці: стан та проблеми попиту і пропозиції. *Землеустрій, кадастр і моніторинг земель*. 2018. № 1. С. 95–102.
4. Даценко Л. М., Тітова С. В., Дудун Т. В. Землевпорядна освіта магістерського рівня у світі та Україні: стан та перспективи розвитку. *Український географічний журнал*. 2020. № 3(111). С. 56–63.
5. Кошкалда І., Князь О., Тишковець В. Використання світового досвіду підготовки інженерів-землевпорядників для сталого розвитку аграрної освіти в Україні. *Agricultural and Resource Economics : International Scientific E-Journal*. 2015. Vol. 1, № 2. С. 40–50.
6. Мартин А. Вища освіта з геодезії та землеустрою: час змінювати пріоритети навчання? *Землевпорядний вісник*. 2018. № 2. С. 30–36.
7. Євсюков Т. Де навчатимуться майбутні геодезисти та землевпорядники? *Землевпорядний вісник*. 2018. № 8. С. 11–14.
8. Enhancing Surveying Education through e-Learning. FIG Publication, 2010. 46. URL: <https://www.fig.net/resources/publications/figpub/pub46/figpub46.pdf> (дата звернення: 10.09.2022).
9. Frank, S. M. Accrediting US Surveying Programs. Paper presented at the 8th FIG Regional Conference, Surveying towards Sustainable Development Montevideo, Uruguay, 26–29 November 2012.
10. WEF. World Economic Forum. 10 Global Challenges. 2017. URL: https://unfoundation.org/what-we-do/issues/emerging-issues/?gclid=Cj0KCQjw6_CYBhDjARIsABnuSzo19uXhEb0FRbE5p4i3dtr0KdKLtR0SOqOz9fsnGh48-DbuOIQjh3caAp0hEALw_wcB (дата звернення: 10.09.2022).
11. UN FAO. Voluntary Guidelines on the Responsibility Governance of Tenure of Land, Fisheries and Forests in the context of National Food Security. (2012).
12. UN Habitat. Habitat III – New Urban Agenda. 2016.
13. UN GGIM Addis Ababa Declaration Geoinformation Management Towards Good Land Governance for the 2030 Agenda. (2016).
14. Masum F., Groenendijk G. L., Mansberger N. R., Martin A. Enhancing the Role of Surveyors: Bridging the Gap between Demand for and Supply of Professional Education. URL: https://www.fig.net/resources/proceedings/fig_proceedings/fig2017/papers/ts08g/TS08G_masum_groenendijk_et_al_8681.pdf. (дата звернення: 10.09.2022).
15. Pérez-delHoyo R., Mora H., Martí-Ciriquián P., Pertegal-Felices M.L., Mollá-Sirvent R. Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process. *Comput Appl Eng Educ*. 2020; 1–18. URL: <https://doi.org/10.1002/cae.22287>. (дата звернення: 10.09.2022).
16. Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J. NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition; Educause: Louisville, CO, USA, 2018.

17. Downes, S. Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innov. J. Online Educ.* 2008, 5, 6.
18. Lee Ch., Timo De Vries W. Sustaining a Culture of Excellence: Massive Open Online Course (MOOC) on Land Management. *Sustainability*. 2019. 11(12), 3280. URL: <https://doi.org/10.3390/su11123280>

References:

1. Lazarijeva O. V. (2019) Profesiina pidhotovka zemlevporiadnykh kadriv dlia systemy upravlinnia zemelnymy resursamy [Professional training of land management personnel for the land resource management system]. *Ekonomika, osvita, tekhnolohii v konteksti hlobalnykh transformatsiinykh imperativ rozvytku: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Cherkasy, 16–17 zhovtnia 2019 r.* Cherkasy, S. 143–147 [in Ukrainian].
2. Lazarijeva O. V., Chyhurian Ya. O., Yakovenko K. S. (2019) Profesiina pidhotovka zemlevporiadnykh kadriv dlia systemy upravlinnia zemelnymy resursamy [Professional training of land management personnel for the land resource management system.]. *Naukovyi zhurnal "Podilskyi naukovyi visnyk".* № 1(19). S. 47–52 [in Ukrainian].
3. Tretiak A. M., Tretiak V. M., Dorosh Y. M., Dorosh O. S. (2018) Profesiia «zemlevporiadnyk» na rynku pratsi: stan ta problemy popytu i propozyitsii [The "land surveyor" profession on the labor market: state and problems of supply and demand]. *Zemleustrii, kadastr i monitorynh zemel.* № 1. S. 95–102 [in Ukrainian].
4. Datsenko L. M., Titova S. V., Dudun T. V. (2020) Zemlevporiadna osvita mahisterskoho rivnia u sviti ta Ukraini: stan ta perspektyvy rozvytku. [Land management education of the master level in the world and in Ukraine: state and prospects of development]. *Ukrainskyi heohrafichnyi zhurnal.* № 3(111). S. 56–63. [in Ukrainian]
5. Koshkalda I., Kniaz O., Tyshkovets V. (2015) Vykorystannia svitovoho dosvidu pidhotovky inzheneriv-zemlevporiadnykiv dlia staloho rozvytku aharnoi osvity v Ukraini. [Using the world experience of training land engineers for the sustainable development of agricultural education in Ukraine] *Agricultural and Resource Economics : International Scientific E-Journal.* Vol. 1. № 2. C. 40–50 [in Ukrainian].
6. Martyn A. (2018) Vyshcha osvita z heodezii ta zemleustroi: chas zmyniuvaty priorytety navchannia? [Higher education in geodesy and land management: time to change study priorities?] *Zemlevporiadnyi visnyk.* № 2. S. 30–36 [in Ukrainian].
7. Yevsiukov T. (2018) De navchatymutsia maibutni heodezysty ta zemlevporiadnyky? [Where will future surveyors and land managers study?] *Zemlevporiadnyi visnyk.* № 8. S. 11–14 [in Ukrainian].
8. FIG (2010). Enhancing Surveying Education through e-Learning. FIG Publication. 46. URL: <https://www.fig.net/resources/publications/figpub/pub46/figpub46.pdf> (data zvernennia: 10.09.2022).
9. Frank, S. M. (2012) Accrediting US Surveying Programs. Paper presented at the 8th FIG Regional Conference, Surveying towards Sustainable Development Montevideo, Uruguay, 26–29 November.
10. WEF (2017). World Economic Forum. 10 Global Challenges. URL: https://unfoundation.org/what-we-do/issues/emerging-issues/?gclid=Cj0KCQjw6_CYBhDjARIsABnuSzo9uXhEb0FRbE5p4i3dtr0KdKLtR0SOqOz9fsnGh48-DbuOIQjh-3caAp0hEALw_wcB (data zvernennia: 10.09.2022).
11. UN FAO (2012). Voluntary Guidelines on the Responsibility Governance of Tenure of Land, Fisheries and Forests in the context of National Food Security.
12. UN Habitat (2016). Habitat III – New Urban Agenda.
13. UN GGIM (2016). Addis Ababa Declaration Geoinformation Management Towards Good Land Governance for the 2030 Agenda.
14. Masum F., Groenendijk G. L., Mansberger N. R., Martin A. Enhancing the Role of Surveyors: Bridging the Gap between Demand for and Supply of Professional Education. URL: https://www.fig.net/resources/proceedings/fig_proceedings/fig2017/papers/ts08g/TS08G_masum_groenendijk_et_al_8681.pdf. (data zvernennia: 10.09.2022).
15. Pérez-delHoyo R., Mora H., Martí-Ciriquián P., Pertegal-Felices M.L., Mollá-Sirvent R. (2020) Introducing innovative technologies in higher education: An experience in using geographic information systems for the teaching-learning process. *Comput Appl Eng Educ.* 1–18. URL: <https://doi.org/10.1002/cae.22287>. (data zvernennia: 10.09.2022). [in English].
16. Becker, S. A., Brown, M., Dahlstrom, E., Davis, A., DePaul, K., Diaz, V., Pomerantz, J. (2018) NMC Horizon Report: 2018 Higher Education Edition; Educause: Louisville, CO, USA.
17. Downes, S. (2008) Places to go: Connectivism & connective knowledge. *Innov. J. Online Educ.*, 5, 6.
18. Lee Ch., Timo De Vries W. (2019) Sustaining a Culture of Excellence: Massive Open Online Course (MOOC) on Land Management. *Sustainability*. 11(12), 3280. URL: <https://doi.org/10.3390/su11123280> (data zvernennia: 10.09.2022).

Rusina N. Foreign experience of specialists of geodesy and land management preparation: lessons for Ukraine

The article examines the foreign experience of teaching special disciplines during the professional training of geodesy and land management specialists. The relevance of the study is due to the need to ensure the competitiveness of domestic specialists on the European labor market. The purpose of the study is to analyze the peculiarities of foreign experience in teaching special disciplines in the field of geodesy and land management and the possibilities of its application in Ukraine. The areas of activity of the International Federation of Surveyors (FIG) regarding land management education are considered. It is noted that rapid changes in the geodetic profession require the federation's specialists to constantly update the system of standards. An analysis of the impact on the standards of the profession of global challenges, which are combined in 17 sustainable development goals (SDGs), is given. The experience of European universities in using the possibilities of GIS during the teaching of compulsory academic subjects is highlighted. GIS in education has evolved from a primarily theoretical orientation to practical and applied use, largely due to the implementation of the Spatial Data Infrastructure (SDI) and free and open source GIS software. Today, GIS offers: providing effective tools for managing and disseminating spatial data, facilitating collection, organization and storage, minimizing data duplication and integrating information from multiple sources; providing analysis or complex queries related to georeferenced data to generate new knowledge; optimization of the effectiveness of planning and decision-making and modeling the consequences of applying different assumptions or models. The learning opportunities of massive open online courses (MOOC) are characterized, which provide comprehensive learning strategies that rely on digital materials, blended learning (a combination of stages and methods of classroom learning and digital learning; creation of greater flexibility in providing feedback (as direct, online, group, etc.)) and online learning (learning without or with very limited classroom teaching – everything happens online – in a virtual space).

Key words: geodesy, land management, sustainable land management, professional training, geographic information systems, mass open online courses.

УДК 372.893+372.83 (834)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.19>

Рябовол Л. Т.

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ НАВЧАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДЛЯ УКРАЇНИ

У статті викладено результати дослідження європейських стандартів навчання історії та освіти для демократії і прав людини, а також рівня їх імплементації у вітчизняну суспільствознавчу освіту (у навчання історії, правознавства, громадянської освіти) як складник загальної середньої освіти. Вивчено акти європейських інституцій, що розробляють і реалізують освітню політику в Європі, зокрема і в частині шкільної історичної освіти та освіти в галузі демократії і прав людини, а саме: Рада Європи, Парламентська Асамблея РЄ, Комітет міністрів РЄ. Проведено аналіз таких актів, як: Рекомендація Res (2001) 15 Комітету міністрів РЄ “Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі” (2001), Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” (2006), Рекомендація Комітету Міністрів РЄ “Про Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини” (2010), Рекомендація Європейського Парламенту і Ради (ЄС) “Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя” (2018)). У результаті екстраполяція положень перелічених актів на вітчизняну суспільствознавчу освіту встановлено наступне. Цілі й завдання формуються, зміст конструюються, а методи й технології навчання історії, правознавства та громадянської освіти відбираються й використовуються у контексті цих європейських документів, повністю суголосні з ними. Так, ці предмети цілеорієнтовані на розвиток особистості учня завдяки засвоєнню ідей демократії, справедливості, рівності, прав людини. На забезпечення цього передбачається критичне й аналітичне осмислення учнями минулого й сучасного, зв'язків між ними, тощо. У рамках формування й розвитку в учнів у процесі навчання суспільствознавчих предметів відповідних предметних, галузевих і ключових компетентностей необхідним є сприяння у становленні особистості учня як громадянина України, патріота, який глибоко усвідомлює цінності демократії. Щодо методик навчання, то встановлено, що використовуються такі, які забезпечують активізацію навчальної діяльності учнів, дієве залучення кожного з них до процесу пізнання.

Ключові слова: історія, правознавство, громадянська освіта як навчальні предмети, загальна середня освіта, компетентнісний підхід, ключові компетентності, громадянські та соціальні компетентності, зміст освіти, інтерактивні технології, проєктна діяльність, дослідницька діяльність, практичні роботи, робота з джерелами інформації.

Метою вітчизняної освіти, відповідно до Закону України “Про освіту” (2017), є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої суспільної цінності, розвиток компетентностей, необхідних для її успішної самореалізації, виховання відповідальних громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. До засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності у ч. 1 ст. 6 згаданого Закону віднесено і такі, як: “виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей Українського народу, його історико-культурного надбання і традицій; формування усвідомленої потреби в дотриманні Конституції та законів України, нетерпимості до їх порушення; формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психологічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками; формування громадянської культури та культури демократії” [8].

Мета базової середньої освіти згідно із Державним стандартом базової середньої освіти (2020) (застосовується з 01.09.2022 для учнів, які навчаються за програмами 12-тирічної повної загальної середньої освіти) охоплює і розвиток компетентностей, необхідних для їх соціалізації та громадянської активності, виховання відповідального, шанобливого ставлення до родини, суспільства, національних та культурних цінностей Українського народу. До ціннісних орієнтирів, покладених в основу її реалізації, віднесено й такі, як: утвердження людської гідності, чесності, справедливості, поваги до прав і свобод людини; формування активної громадянської позиції, патріотизму, поваги до історико-культурного надбання і традицій Українського народу, державної мови; плекання в учнів любові до рідного краю [6].

Очевидно, що у забезпеченні визначеної мети та у втіленні перелічених принципів особливою є роль суспільствознавчих навчальних предметів – історії, правознавства, громадянської освіти. Наразі наведемо положення Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) (чинний до 01.09.2026). Згідно з ним, завданнями освітньої галузі “Суспільствознавство”, яка охоплює власне історичний та суспільствознавчий компоненти, є: розвиток учня як вільної особистості, набуття ключових і галузевих компетентностей, що дозволяє “ефективно самореалізовуватися в сучасному багатоманітному глобалізованому світі та брати участь у житті демократичної, соціальної, правової держави і громадянського суспільства”; розвиток “критичного і творчого мислення дитини, визначення нею власної ідентичності як особистості, громадянина, члена родини, етнічної, релігійної, регіональної та локальної спільноти; формування в учнів почуття власної гідності, поваги до прав людини, гуманістичних традицій та загальнолюдських цінностей, здатності формувати власну етичну позицію та дотримуватися правил соціально відповідальної поведінки” [7].

Ці та інші цілі й завдання вітчизняної загальної середньої, у тому числі суспільствознавчої, освіти визначено у рамках співпраці України з європейськими інституціями, які розробляють і реалізують освітню політику в Європі. Така співпраця зумовлена тим, що Україна, починаючи з 1995 року, є членом Ради Європи

(РЄ). Крім того, це є відображенням євроінтеграційних прагнень нашої держави та підтвердженням здійснення конкретних кроків з імплементації європейських освітніх підходів і стандартів.

Україна активно впроваджує в національну систему освіти основні положення європейської освітньої політики. У нашій державі, практично як і в усіх країнах Європи, упродовж останнього десятиріччя здійснюється освітня реформа, в основу якої покладено освіту для демократичного громадянства та прав людини. Не можна не погодитися із тим, що, як зазначають Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір та В. Вайдінгер, це комплексно впливає на всі складові національних систем освіти – зміст освіти, підготовку вчителів, управління освітою, оцінювання, методiku навчання тощо. Глобальні загрози й небезпеки, розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, екологічні проблеми, міграційні процеси, втрата населенням довіри до традиційних політичних інститутів тощо, продовжують згадані дослідники, вимагають формування нового типу громадянства – не лише освіченого, але й свідомого, здатного зробити свій внесок у життя суспільства, країни, світу та взяти на себе відповідальність. Перебуваючи у процесі стрімких суспільно-політичних та соціально-економічних змін, Україна потребує громадян, які усвідомлюють значення цінностей демократичного суспільства, як: верховенство права, пріоритет прав людини, рівність та взаємна відповідальність [5, с. 14].

Відповідна місія покладається передусім на суспільствознавчі предмети – історію, правознавство, громадянську освіту. У наших попередніх працях [12] ми встановили, що ці навчальні предмети мають істотний потенціал і для формування й розвитку в учнів усіх ключових компетентностей, не лише безпосередньо громадянських та соціальних. Відтак питання європейських підходів і стандартів навчання таких предметів є надзвичайно актуальним.

Слід зазначити, що різні аспекти проблеми інтеграції освіти України в європейський освітній простір активно розробляються представниками різних галузей знань. З позицій педагогіки її вивчали Ф. Вашук (наукове забезпечення процесу інтеграції в європейський освітній простір, перехід до інноваційних технологій, тощо), В. Луговий (гальмівні чинники інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір, тощо), А. Павко (суспільні науки в контексті європейської модернізації вищої освіти в Україні), О. Передерій (соціально-економічні аспекти входження України в європейський і світовий науково-освітній простір), Ж. Таланова (шляхи модернізації національної освіти), та інші. Досліджують це питання й фахівці з юриспруденції, політології, державного управління. Так, правові основи освітньої політики ЄС, особливості її формування й реалізації вивчали Н. Вільчинська, Ю. Колісник, та інші. Проте, переважно, доступні нам праці стосуються вищої освіти, підвищення її якості в контексті євроінтеграції, створення єдиного освітнього простору вищої освіти.

У рамках нашого дослідження на увагу заслуговує робота колективу авторів (І. Боровець, В. Дубінський, С. Копилов, І. Паур) щодо навчання історії в зарубіжній школі. В контексті розкриття питань цілей та змісту шкільної історичної освіти, форм і моделей навчання історії в закладах середньої освіти в країнах Європи та США згадані науковці звертаються і до відповідних документів, зокрема Рекомендації Парламентської Асамблеї РЄ “Про вивчення історії в Європі” (1993), Рекомендації Комітету Міністрів РЄ “Про викладання історії в XXI столітті в Європі” (2001), а також проєктів, реалізованих РЄ на загальноєвропейському рівні, як: Вивчення і викладання історії XX ст. у Європі (1998), Європейський вимір у викладанні історії (2002), “Образ іншого” (2006). Наразі згадані вчені виокремили такі три аспекти викладання історії в школах ЄС, як: поглиблення гуманізації історичної освіти (“в центрі історичної освіти має бути Людина – далека і близька, видатна і пересічна”, однак близька для розуміння учня, що сприятиме в реалізації завдання щодо формування відповідального й активного громадянина, запобігання злочинам проти людства); багатоперспективність (багаторакурсність) у викладанні історії (схильність, спроможність і бажання розглядати ситуацію в різних ракурсах; постановка й розгляд учнями “суперечливих, болючих і дражливих проблем історії”); мультикультурність як основа історичної свідомості [1, с. 14, 16, 19]. В. Михайлюк здійснив спробу узагальнити актуальні методичні навчально-виховні доробки вчителів історії, зокрема для використання їх у процесі підготовки вчителів, безпосередньо під час практичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти. Вчений акцентував на компетентісно-орієнтовані, зокрема інтерактивні, технології і зробив висновок про доцільність їх використання у навчанні історії [4].

У рамках крос-культурних освітніх досліджень (Ukraine-EU: Cross-cultural Comparisons in Educational Research) вивчалися такі питання, як: теорія освітніх змін та загальні принципи формування систем освіти європейських країн (А. П. Джурило), організація загальної середньої освіти, зокрема оцінювання учнів, в країнах ЄС (О. М. Топузов), тощо. Проте питання сутності й реалізації європейських стандартів та відповідних підходів до реалізації суспільствознавчої освіти у вітчизняних ЗЗСО не було предметом окремого наукового дослідження, чим і зумовлена тема й мета цієї статті.

Мета статті – встановити ступінь відповідності вітчизняних Державних стандартів загальної середньої освіти в частині освітньої галузі суспільствознавство / громадянська та історична щодо актів європейських інституцій, які розробляють і реалізують освітню політику в Європі, зокрема щодо шкільної історичної освіти та освіти в галузі демократії і прав людини.

Інтеграція вітчизняної освіти в європейський освітній простір комплексно впливає на всі підсистеми національної системи освіти (вищу, загальну середню, тощо) та складники відповідних освітніх систем (цілі й результати освіти, її зміст, методiku навчання, оцінювання результатів, підготовку вчителів, тощо). Вимоги

до обсягу статті не дозволяють глибоко проаналізувати відповідний вплив на кожний складник системи суспільствознавчої освіти, тож викладаємо найбільш загальні його результати. Передусім, щодо формулювання цілей та результатів суспільствознавчої освіти, а також її змісту й методики.

Державний стандарт базової середньої освіти (Стандарт 2020), що розроблено для учнів, котрі навчаються за програмами 12-тирічної повної загальної середньої освіти, тобто у 2022–2023 навчальному році навчаються у 5-ому класі, застосовується з 01.09.2022. Історія, правознавство та громадянська освіта, як навчальні предмети, охоплюються у цьому Стандарті освітньою галуззю “Громадянська та історична”. Її метою визначено “розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв’язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими й локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції” [6].

Важливо, що в основу Стандарту 2020, як і Стандарту 2011 покладено компетентнісний підхід. Стандарт 2020 враховує як Рекомендацію Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” (2006) (Рекомендація 2006), так і Рекомендацію Європейського Парламенту і Ради (ЄС) “Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя” (2018) (Рекомендація 2018). Загалом, компетентнісний підхід в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій сьогодення, як справедливо зазначає О. І. Локшина, перетворився на філософію, що формує інноваційне бачення освіти, фундаментальних принципів її розвитку [3, с. 21].

У Рекомендації 2006 визначено соціальні й громадянські компетентності та відповідні вміння, які необхідні для ефективної й конструктивної участі особи у соціальному й трудовому житті, особливо у суспільстві, яке стає все більш різноманітним, та у вирішенні конфліктів, якщо це потрібно, а також вміння, які дозволяють брати активну участь у демократичних процесах, бути повноцінним учасником громадського життя завдяки набуттю й застосуванню знань про соціальні й політичні концепції та структури [9].

В Рекомендації 2018 закріплено громадянську компетентність (citizenship competence), визначення якої дещо розширене і репрезентоване як здатність особи діяти як відповідальний громадянин та повною мірою брати участь у громадському й суспільному житті на основі розуміння соціальних, економічних, правових та політичних концепцій і структур, а також глобальних трансформацій і сталого розвитку. Визначено такі складники цієї компетентності: розуміння спільних європейських цінностей (european common values); знання про сучасні події та критичне осмислення основних подій у національній, європейській та світовій історії; розуміння європейської інтеграції, соціально-економічного і мультикультурного вимірів європейських суспільств, усвідомлення різноманітності й культурної ідентичності в Європі та світі (diversity and cultural identities in Europe), й того, як національна культурна ідентичність сприяє європейській ідентичності (european identity); повага до прав людини як основи демократії, відповідального й конструктивного ставлення й участі у демократичних процесах (responsible and constructive attitude and participation) [13].

До ключових компетентностей у Стандарті 2020 наразі віднесено й громадянські та соціальні компетентності, сутність яких сформовано на основі положень згаданих Рекомендацій 2006 і 2018. Так, ці компетентності пов’язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачає: спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському й суспільному житті на основі розуміння загальнолюдських і суспільних цінностей, соціальних, правових, економічних і політичних принципів, ідей сталого розвитку, співіснування людей та спільнот у глобальному світі, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд громадянина та його самоідентифікацію; розуміння правил поведінки і спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах та ґрунтуються на спільних моральних цінностях тощо [6].

Завдання викладання історії сформульовані в Рекомендації Комітету міністрів РЄ “Про викладання історії у XXI столітті в Європі” (Рекомендація Рес (2001)15). У документі зазначено, що викладання історії в демократичній Європі має сприяти у формуванні відповідального й активного громадянина й розвитку у нього поваги до “різноманітних розбіжностей” на основі розуміння національної ідентичності і принципів терпимості, відігравати важливу роль у пропагуванні таких цінностей, як: терпимість, взаєморозуміння, права людини і демократія. Викладання історії має стати “вирішальним чинником примирення, визнання, взаєморозуміння і взаємної довіри між людьми”, “бути одним із основних елементів у зведеній за добровільною згодою європейській будівлі, в основі якої лежать спільна історична й культурна спадщина, збагачені європейським розмаїттям, яке містить і її конфліктні, а часом драматичні аспекти”. У документі також зазначено: “Викладання історії не може бути інструментом ідеологічного маніпулювання, пропаганди або підтримки ультранационалістичних, ксенофобних, расистських або антисемітських і сповнених нетерпимості цінностей” [10].

Аналіз сутності й обсягу умінь і ставлень, які, відповідно до Стандарту 2020, становлять громадянську й соціальну компетентності у рамках громадянської та історичної освітньої галузі, дозволяє констатувати, що викладені вище рекомендації знайшли у ньому своє відображення, зокрема у ньому закріплено: 1) уміння: формувати та обстоювати свою громадянську позицію щодо локальних і глобальних питань; виявляти відповідальність, уникати негативних стереотипів та узагальнень, а також мови ворожнечі в обговоренні

суспільних проблем; ідентифікувати себе як члена різних спільнот, громадянина України; формулювати й обстоювати в дискусії власні погляди й переконання, конструктивно спілкуватися на актуальні теми історії і суспільства; знаходити історичні приклади залагодження суперечностей і конфліктів, тощо; 2) ставлення: громадянська поведінка, що ґрунтується на почутті власної гідності та внутрішньої свободи, розвинутій правосвідомості й обстоюванні демократичних цінностей; визнання цінності іншої особи та повага до її приватності; толерантність і готовність до взаємовигідного розв'язання соціально-політичних суперечностей; повага до законів і традицій, досвіду інших народів, релігій та культур тощо. А до обов'язкових результатів навчання учнів віднесено також і "Дотримання демократичних принципів, конструктивна взаємодія з друзями, спільнотою закладу освіти, місцевою громадою і суспільством загалом, залучення до розв'язання локальних, загальнонаціональних і глобальних проблем" [6].

Зміст шкільної суспільствознавчої освіти, як і її цілі й завдання, сьогодні також формується з урахуванням відповідних європейських стандартів. Важливою у цьому контексті є Хартія РЄ з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (2010). Освіта для демократичного громадянства тлумачиться у цьому документі як така, що акцентує на демократичні права, обов'язки й активну участь у громадській, політичній, соціальній, економічній, правовій і культурній сферах життя суспільства, а освіта з прав людини – широкий спектр прав людини й основних свобод в усіх сферах життя людини. Змістом освіти наразі охоплюються принципи й цінності демократії та прав людини, різноманітності й рівності, у тому числі гендерної, тощо. Важливим є не просто надання учням знань, розуміння і навичок, але й сприяння у забезпеченні їхньої готовності брати участь у житті суспільства, захищати права людини, демократію й верховенство права [11].

Щодо формування змісту, як зазначено у Рекомендації Rec (2001)15, слід посилювати взаємне порозуміння й довіру між народами, зокрема, через уникнення в шкільних програмах з історії упереджень, натомість акцентувати на позитивний взаємовплив різних країн, релігій та ідей у процесі історичного розвитку Європи. Ідеологічні фальсифікації й маніпуляції в царині історії несумісні з основними принципами РЄ підтверджуються у документі. Загалом в основі роботи РЄ в питаннях викладання історії покладено ідею взаємного примирення між народами та їх позитивного взаємного впливу. Ця організація вказує на необхідність усунення з курсів та підручників історії стереотипів й упереджених поглядів, пропонує розробляти й застосовувати плюралістичні й витримані в дусі терпимості концепції викладання історії. В контексті опису змісту програм з історії у згаданому документі зазначено, що викладання історії "повинно уникати зосередження енциклопедичних знань", разом із тим має "підвищувати обізнаність з європейським виміром" для формування в учнів "європейської свідомості"; вивчати історію Європи шляхом висвітлення особливо значущих періодів, подій, фактів на місцевому, національному, європейському, світовому рівнях; розглядати всі виміри європейської історії – політичний, економічний, соціальний, культурний; вивчати культурну спадщину, яка репрезентує взаємний вплив різних культур; обмежувати упередження й стереотипи, висвітлювати позитивні взаємовпливи між різними країнами, релігіями в процесі історичного розвитку Європи; "подавати суперечливі проблеми через звертання уваги на різні факти, думки та погляди, а також через пошук правди" [10].

Саме з урахуванням цих рекомендацій формується зміст вітчизняної шкільної історичної освіти, зокрема і зміст інтегрованого курсу "Історія: Україна та світ" для 10-11 класів ЗЗСО. Так, особливу увагу у ньому приділено питанням становлення національної державності, взаємодії людини і держави, життю людини в суспільстві. Відповідними засадами змістового наповнення є: громадянська спрямованість; людиноцентризм; україноцентризм; націєтворення (висвітлення історії України XX–XXI століть як процесу становлення сучасної української нації); європейськість (відображення зв'язку українського минулого з європейським історичним процесом); політичні, економічні й культурні взаємовпливи [2].

Щодо методики навчання. Виходячи з Рекомендації 2018, компетентнісна освіта й навчання потребують: компетентнісно-орієнтованих методик і технологій, створення інноваційних практик, використання нових, у тому числі цифрових технологій; реалізації міжпредметних зв'язків (cross-discipline learning); підтримання зв'язку між тим, що вивчається й актуальними суспільними змінами; проєктного й ігрового навчання [13].

У Рекомендації Rec (2001)15 визначено такі актуальні методи навчання історії у XXI столітті в Європі, як використання різноманітних джерел та проведення досліджень. Для ознайомлення з історичними фактами та їх критичного аналізу рекомендується використовувати такі джерела навчальних матеріалів, як: відкриті для широкого доступу архіви й оригінальні, раніше закриті, документи; кінофільми, документальні фільми, аудіо- й відеозаписи; матеріали, доступні завдяки інформаційним технологіям; музеї, історичні місця в Європі, які стали символами, а їх відвідування дозволяє учням більш реалістично сприймати певні історичні події; усні свідчення, які "оживляють" історію. Значення індивідуальних і групових учнівських досліджень вбачається у тому, що вони активізують навчання історії, стимулюють пізнавальний інтерес учнів, їхню ініціативу щодо збирання інформації, водночас, сприяють у розвитку вміння вирізняти головні факти. Комітет Міністрів РЄ рекомендує також реалізувати міждисциплінарний та мультидисциплінарний, міжнародний і транскордонний підходи [10].

У навчанні тем щодо прав людини й демократичного громадянства (на нашу думку, усіх суспільствознавчих предметів) Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір та В. Вайдінгер рекомендують застосовувати такі види навчання, як: інтерактивне; особистісно-орієнтоване; проблемне (виконання завдань шляхом здійснення системи розумових дій); діяльнісне (здобуття нових знань через дію шляхом організації колективної

діяльності учнів); діалектичне, аналітичне (для розвитку вмінь учнів аналізувати й порівнювати явища, робити висновки); виховання культури відносин; стратегічне та орієнтоване на досягнення цілей (для розвитку вмінь учнів розробляти стратегії досягнення власних цілей [5, с. 35].

Висновки. Проведений аналіз актів (Рекомендація Рес (2001) 15 Комітету міністрів РЄ “Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі” (2001), Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя” (2006), Рекомендація Комітету Міністрів РЄ “Про Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини” (2010), Рекомендація Європейського Парламенту і Ради (ЄС) “Рамкова програма оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя” (2018)) європейських інституцій (Рада Європи, Парламентська Асамблея РЄ, Комітет міністрів РЄ), які розробляють і реалізують освітню політику в Європі, зокрема і в частині шкільної історичної освіти та освіти в галузі демократії і прав людини, а також екстраполяція відповідних положень на вітчизняну загальну середню, зокрема суспільствознавчу, освіту дозволили встановити наступне. Цілі й завдання формуються, зміст конструюється, а методи й технології навчання історії, правознавства та громадянської освіти відбираються й використовуються у контексті перелічених європейських документів і повністю суголосні з ними. Ці предмети орієнтовані на розвиток особистості учня завдяки засвоєнню ідей демократії, справедливості, рівності, прав людини, на забезпечення чого передбачається критичне й аналітичне осмислення учнями минулого й сучасного та відповідних зв’язків. Важливим для учня є усвідомлення взаємозв’язків та взаємовпливів між локальними, загальноукраїнськими й глобальними процесами. У рамках формування й розвитку в учнів у процесі навчання суспільствознавчих предметів відповідних предметних, галузевих та ключових компетентностей необхідним є сприяння у становленні особистості учня як громадянина України, патріота, який глибоко усвідомлює значення цінностей демократії, зокрема: прав та свобод людини, верховенства права, нетерпимості до корупції та формування на цій основі активної громадянської позиції. Щодо методик навчання, то наразі використовуються такі, що забезпечують активізацію навчальної діяльності учнів, дієве залучення кожного з них до процесу пізнання, зокрема шляхом систематичного проведення практичних занять/робіт, застосування інтерактивних, проєктних, дослідницьких технологій. Перспективним у напрямку дослідження є вивчення європейського досвіду навчання суспільствознавчих предметів.

Використана література:

1. Боровець І., Дубінський В., Паур І. Навчання історії в зарубіжній школі: навчальний посібник / за ред. С. Копилова. Кам’янець-Подільський : КПНУ імені Івана Огієнка, 2020. 244 с.
2. Історія: Україна та світ: інтегрований курс для 10-11 класів закладів загальної середньої освіти. Рекомендовано МОН України (наказ від 03.08.2022 № 698). URL: <http://surl.li/ctvcb>.
3. Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*. 2019. № 3. С. 21–30.
4. Михайлюк В. Сучасні технології у викладанні історії в школі: теоретичні засади студентської педагогічної практики. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. Vol. 1, No. 3. P. 120–130. doi: 10.46299/j.isjel.20220103.12.
5. Навчаємо демократії : Базові матеріали з освіти для демократичного громадянства та прав людини для вчителів / Р. Голлоб, П. Крапф, О. Олафсдоттір, В. Вайдінгер ; пер. з англ. та адапт. Л. І. Парашенко. Київ : Основа, 2011. Т. 1. 164 с.
6. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт від 30.09.2020 № 898. URL: <http://surl.li/cwqgv> (дата звернення: 28.08.2022).
7. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України; Стандарт від 23.11.2011 № 1392. URL: <http://surl.li/toti> (дата звернення: 28.08.2022).
8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <http://surl.li/ixnq> (дата звернення: 28.08.2022).
9. Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) “Про основні компетенції для навчання протягом усього життя”: Європейський Союз; Рекомендація від 18.12.2006 № 2006/962/ЄС. URL: <http://surl.li/puzs> (дата звернення: 28.08.2022).
10. Рекомендація Рес (2001) 15 Комітету міністрів Ради Європи “Про викладання історії у ХХІ столітті в Європі”: Рада Європи; Комітет міністрів Ради Європи; Рекомендації від 31.10.2001 № Rec (2001) 15. URL: <http://surl.li/cvwxv> (дата звернення: 31.08.2022).
11. Рекомендація Комітету Міністрів Ради Європи “Про Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини”: Рада Європи, Комітет Міністрів; Рекомендація від 11.05.2010 CM/Rec(2010)7. URL: <https://rm.coe.int/16806b93be> (дата звернення: 29.08.2022).
12. Рябовол Л. Т. Компетентнісний потенціал суспільствознавчих предметів (за ключовими компетентностями). New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters: Collective monograph. Vol. 2. Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2021. С. 150–167.
13. Рябовол Л. Т. Компетентнісний потенціал курсів правознавства та громадянської освіти для нової української школи. *Теорія та методика навчання суспільних дисциплін*. 2019. № 7. С. 3–7.
14. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). URL: <http://surl.li/cvejf> (дата звернення: 29.08.2022).

References:

1. Borovets I., Dubinskyi V., Paur I. (2020). *Navchannia istorii v zarubizhnii shkoli: navchalnyi posibnyk [Studying history in a foreign school: a study guide]* / za red. S. Kopylova. Kamianets-Podilskyi: KPNU imeni Ivana Ohienka [In Ukrainian].
2. Istoriia: Ukraina ta svit: intehrovanyi kurs dlia 10-11 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History: Ukraine and the world: an integrated course for 10-11 grades of general secondary education institutions]. Rekomendovano MON Ukrainy (nakaz vid 03.08.2022 № 698). Retrieved from <http://surl.li/ctvcb> [In Ukrainian].

3. Lokshina O. I. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року [The European Framework of Reference for Key Competences for Lifelong Learning: the 2018 updated vision]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal – Ukrainian Pedagogical Journal*, 3, 21-30 [In Ukrainian].
4. Mykhailiuk V. (2022). Suchasni tekhnolohii u vykladanni istorii v shkoli: teoretychni zasady studentskoi pedahohichnoi praktyky [Modern technologies in teaching history at school: theoretical foundations of student pedagogical practice]. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. 1, 3, 120-130 [In Ukrainian].
5. Hollob R., Krapf P., Olafsdottir O. & Vaidinher V. (2011). Navchaimo demokratii : Bazovi materialy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva ta prav liudyny dlia vchyteliv [Teaching democracy: Basic educational materials for democratic citizenship and human rights for teachers]. (L. Parashchenko, Trans). K.: Osnova, (Vol. 1) [In Ukrainian].
6. Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [About some issues of state standards of comprehensive general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Standart vid 30.09.2020 № 898. Retrieved from <http://surl.li/cwqgv> [In Ukrainian].
7. Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [On the approval of the State standard of basic and comprehensive general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy; Standart vid 23.11.2011 № 1392. Retrieved from <http://surl.li/toti> [In Ukrainian].
8. Pro osvitu [About education]: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 № 2145-VIII. Retrieved from <http://surl.li/ixnq> [In Ukrainian].
9. Rekomendatsiia Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (IeS) "Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia" [Recommendation of the European Parliament and the Council (EU) 'On core competences for lifelong learning']: Yevropeiskyi Soiuz; Rekomendatsiia vid 18.12.2006 № 2006/962/EC. Retrieved from <http://surl.li/puzs> [In Ukrainian].
10. Rekomendatsiia Rec (2001)15 Komitetu ministriv Rady Yevropy "Pro vykladannia istorii u XXI stolitti v Yevropi" [Recommendation Rec (2001) 15 of the Committee of Ministers of the Council of Europe 'On teaching history in the 21st century in Europe']: Rada Yevropy; Komitet ministriv Rady Yevropy; Rekomendatsii vid 31.10.2001 № Rec (2001)15. Retrieved from <http://surl.li/cvwxv> [In Ukrainian].
11. Rekomendatsiia Komitetu Ministriv Rady Yevropy "Pro Khartiui Rady Yevropy z osvity dlia demokratychnoho hromadianstva y osvity z prav liudyny" [Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe 'On the Charter of the Council of Europe on Education for Democratic Citizenship and Education for Human Rights']: Rada Yevropy, Komitet Ministriv; Rekomendatsiia vid 11.05.2010 CM/Rec(2010)7. Retrieved from <https://rm.coe.int/16806b93be> [In Ukrainian].
12. Riabovol L. T. (2021). Kompetentnisnyi potentsial suspilstvoznachnykh predmetiv (za kliuchovymy kompetentnostiamy) [Competence potential of social science subjects (by key competencies)]. *New impetus for the advancement of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: research matters* (Vols. 2), (pp. 150-167). Riga, Latvia : "Baltija Publishing" [In Ukrainian]; Riabovol L. T. (2019) Kompetentnisnyi potentsial kursiv pravoznavstva ta hromadianskoi osvity dlia novoi ukrainskoi shkoly [Competence potential of legal studies and civic education courses for the new Ukrainian school]. *Teoriia ta metodyka navchannia suspilnykh dysyplin – Theory and teaching methods of social sciences*, 7, 3-7 [In Ukrainian].
13. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). Retrieved from <http://surl.li/cvejf>

Riabovol L. European standards teaching of social scientific subjects for Ukraine

The article presents the results of the study of European standards of teaching history and education for democracy and human rights, as well as the level of their implementation in domestic social science education as a component of general secondary education, directly in the teaching of history, law and civic education. Acts of such European institutions that develop and implement educational policy in Europe, in particular in the area of school historical education and education in the field of democracy and human rights, have been studied, such as: the Council of Europe, the Parliamentary Assembly of the Council of Europe, the Committee of Ministers of the Council of Europe. An analysis of such acts as: Recommendation Rec (2001) 15 of the Committee of Ministers of the Council of Europe 'On Teaching History in the XXI Century in Europe' (2001), Recommendation of the European Parliament and Council (EU) 'On Basic Competences for Lifelong Learning' (2006), Recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe 'On the Charter of the Council of Europe on Education for Democratic Citizenship and Education for Human Rights' (2010), Recommendation of the European Parliament and the Council (EU) 'Framework program of updated key competences for lifelong learning' (2018)). As a result, the extrapolation of the provisions of the listed acts on domestic social science education established the following. The goals and objectives are formed, the content is constructed, and the methods and technologies of teaching history, jurisprudence and civic education are selected and used in the context of the European documents listed above, which are fully consistent with them. Yes, these subjects are aimed at the development of the student's personality through the assimilation of the ideas of democracy, justice, equality, and human rights. In order to achieve the specified goals, students are expected to critically and analytically understand the past and the present, the connections between them, etc. As part of the formation and development of students in the process of teaching social science subjects, relevant subject, branch and key competences, it is necessary to help in the formation of the student's personality as a citizen of Ukraine, a patriot who is deeply aware of the values of democracy. As for teaching methods, it has been established that those are used that ensure the activation of the students' educational activity, the effective involvement of each of them in the process of learning.

Key words: history, jurisprudence, civic education as educational subjects, secondary education, competence approach, key competencies, civic and social competences, content of education, interactive technologies, project activity, research activity, practical works, work with information sources.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.20>

Саврасов М. В., Ябурова О. В.

СОЦІО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА ДО ІНОЗЕМНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ УМОВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Внаслідок нападу рф на суверенну європейську Україну студенти вишів, як і безліч інших наших співгромадян, були змушені шукати притулок та тимчасове помешкання не тільки в більш безпечних регіонах України, але й за її межами. Представники студентства з різних куточків нашої країни, користуючись підтримкою наших стратегічних європейських та світових партнерів, мали змогу вибрати для себе різноманітні освітні програми продовження освіти за кордоном. Вони були змушені адаптуватися до нових соціальних, освітніх та культурних реалій, що вимагало певного ступеня відповідної психологічної готовності. Дослідження соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов передбачало теоретико-методологічне обґрунтування феномена адаптаційного потенціалу особистості студента, психометричну перевірку запропонованого авторського опитувальника, опис та інтерпретацію основних психолого-педагогічних характеристик адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов.

Встановлено, що вітчизняне студентство демонструє високий та вище середнього рівень розвитку мовно-мовленнєвого, інформаційно-комунікативного, ціннісно-культурологічного, емоційно-емпатійного компонента адаптації до нових культурно-освітніх умов, що створює належні передумови для подальшої їх інтеграції до європейського культурно-освітнього простору. Рівень розвитку організаційний-методичного та змістовно-дидактичного компонентів, що є нижчим за середній, викликає серйозні занепокоєння, оскільки ускладнює процес навчання та подальшого професійного становлення українського студентства в нових умовах. Цей факт може бути викликаний недостатнім рівнем наближення української системи освіти до сучасних європейських освітніх реалій та необхідністю подальшого реформування системи освіти України з метою максимальної інтеграції до європейської освітньої родини.

Ключові слова: студент, європейська інтеграція, адаптація, культура, соціум, освіта, опитувальник, структура, компонент.

Від початку повномасштабної війни рф проти України та ведення активних бойових дій на території нашої держави значна кількість наших співгромадян була змушена залишити рідні терени в пошуках безпечного місця проживання. Не виключенням є і представники студентства, які, користуючись підтримкою наших європейських та світових економічних і освітніх партнерів, мали змогу вибрати для себе різноманітні програми продовження освіти фактично в будь-якій із розвинених країн.

Унаслідок цього вони мусили активно адаптуватися до нових соціальних, освітніх та культурних реалій, що вимагало певного рівня психологічної готовності до такого виду активності. У безпосередньому синхронному онлайн-контакті з нашими респондентами, тими самими студентами, яким довелося покинути власну країну і власний виш, нами були узагальнені основні психологічні, культурні, соціальні та освітні аспекти процесу адаптації до нових умов життя, спілкування та навчання та розроблений спеціальний опитувальник.

Основною метою дослідження є вивчення характеристик феномена соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов. Реалізація мети дослідження передбачає теоретико-методологічне обґрунтування феномена адаптаційного потенціалу особистості студента, психометричну перевірку запропонованого авторського опитувальника соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов, опис та інтерпретацію основних психолого-педагогічних характеристик адаптації українського студентства до вищевказаних умов тощо.

У дослідженнях Н. Завацької адаптаційний потенціал особистості розглядається як інтегральна характеристика, що включає стійку сукупність індивідуально-психологічних і особистісних властивостей, що уможливорює ефективну взаємодію особистості зі світом, відіграє важливу роль у психічному й соціальному розвитку індивіда та в низці випадків потребує підтримувальної та коректувальної роботи [3].

О. Д. Литвиненко зазначає, що концептуальна схема адаптаційного потенціалу молоді в умовах сучасного соціуму має багаторівневий характер, що утворює складну мережу взаємин певних концептів (складників адаптаційного потенціалу – певних адаптивностей) [5].

Як зазначають Н. А. Липовська та К. О. Сахарова, надзвичайні гуманітарні ситуації, незалежно від їх походження, мають сильний психосоціальний вплив на громади, сім'ї та окремих людей. Не врахування цього означає обмеження аналізу, розуміння посилення цінностей, характерних для групи, і посилення групових характеристик (наприклад, релігійних, культурних, світоглядних цінностей тощо) [4].

Не заглиблюючись у зміст питань запропонованого опитувальника, зазначимо лише, що питання 1–6 мають якісний та індикативний характер, дозволяючи розподіляти студентів за майбутнім фахом, віком, періодом навчання тощо. Питання 7–20 мають кількісний характер та дозволяють ранжувати студентів як за різними показниками соціо-психолого-педагогічної адаптації, так і за цим показником у його інтегральному втіленні. Більш розгорнуті дані щодо рівнів прояву соціо-психолого-педагогічної адаптації, інформацію щодо її валідності, надійності, репрезентативності надамо нижче.

У процесі розробки та апробації цього опитувальника соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов ми використали концепції та критерії тестування та виміру (Anastasi, Yin, Cronbach, Meehl, Campbell, Fiske) [1; 2]; у процесі формулювання бази питань використовували відповідні блоки питань методики соціально-педагогічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, тесту соціального інтелекту Дж. Гилфорда – М. Саллівена, опитувальника рівня психічного благополуччя К. Ріффа, опитувальника засобів подолання критичних ситуацій Е. Хайма, тесту оцінки задоволеності якістю життя Р. С. Еліота, методики діагностики загальної комунікативної толерантності В. В. Бойка, методики діагностики соціальної фрустрованості Л. І. Вассермана.

Перед використанням нашого опитувальника з діагностичною метою ми мали провести належне пілотажне опитування наших респондентів із використанням спеціально розробленої онлайн-форми та встановити належний рівень відповідності опитувальника основним психометричним критеріям. Отримані дані оброблялися з використанням програми Microsoft Excel та інтегрованого статистичного пакету Statistica 8.0.

Як вже згадувалося вище, оцінка нашої методики проводилася за чотирма критеріями тестування: стандартизація, норми, надійність та валідність. Саме ці критерії використовуються для того, щоб виявити наукову адекватність використання цієї методики для вимірювання заявлених індивідуально-психологічних та соціо-культурних відмінностей студентів.

Задля реалізації аспекту перевірки стандартизації нами вказані в інструкціях до опитувальника умови, за яких можна проводити опитування, хто може підлягати опитуванню, процедури залучення опитуваних, прописана детальна процедура обрахунку отриманих результатів як за окремими шкалами, так і в інтегральному аспекті, необхідна процедура інтерпретації результатів опитування тощо. З метою встановлення ступеня одноманітності розуміння питань опитування в кількісних та якісних аспектах нами проведено анкетування, за результатами якого можемо зробити висновок, що 95 % опитуваних повністю зрозуміли всі питання, між результатами розуміння деяких питань за допомогою процедури контент-аналізу та кореляційного аналізу нами встановлено статистично достовірний позитивний зв'язок на рівні $p \leq 0.05$.

Показниками надійності опитувальника є коефіцієнт ретестової надійності, внутрішньої узгодженості, надійність паралельних форм, надійність суб'єктивних та експертних оцінок. Коефіцієнт *ретестової надійності* дорівнює коефіцієнту лінійної кореляції між результатами проведення одного і того ж опитування з інтервалом в один календарний місяць. Так, числовий вираз цього коефіцієнту у нашому випадку досягає 0,82 (для більшості стандартизованих тестів коефіцієнт *ретестової надійності* від 0,7 до 1).

У процесі розподілу нашого тесту на дві зіставні частини для оцінювання коефіцієнта *внутрішньої узгодженості* ми відбирали питання за парними і непарними номерами, що дало змогу отримати його числове значення (як вираз статистично достовірної позитивної кореляції на рівні $p \leq 0.05$). Нами також визначався та обчислювався коефіцієнт *надійності паралельних форм* як такий, що є результатом кореляції зіставних (таких, що складаються з аналогічних за змістом питань) варіантів нашої методики. У нашому випадку позитивна кореляція між двома варіантами методики знаходиться на статистично достовірному рівні.

Коефіцієнт *надійності суб'єктивних оцінок* [30, р. 134] обчислювався як результат кореляційного аналізу даних, що отримані в процесі тестування за цим опитувальником та методиками соціально-педагогічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, тесту соціального інтелекту Дж. Гилфорда – М. Саллівена, опитувальником рівня психічного благополуччя К. Ріффа, опитувальником засобів подолання критичних ситуацій Е. Хайма, тестом оцінки задоволеності якістю життя Р. С. Еліота, що проводилися для наших обстежуваних. Тут ми мусимо зазначити, що залежно від зростання віку обстежуваних нами виявлений вищий рівень статистично достовірної (на рівні $p \leq 0.05$) позитивної кореляції між цими результатами.

У психології виділяють змістовну, поточну, прогностичну та конструктивну валідність. Аналізуючи аспект *змістовної* валідності нашої методики, мусимо зазначити, що в доступній нам літературі більшість фахівців наводить дані про аналогічну нашої методики змістовність адаптаційного потенціалу людини. Щодо *поточної* валідності зазначаємо, що нами отримано значущу позитивну кореляцію на статистично достовірному рівні між результатами нашого опитувальника та інших критеріальних оцінок (результати оцінювання творчих досягнень наших опитуваних їх викладачами, психологами ЗВО, батьками, адміністрацією факультетів тощо). Кажучи про *прогностичну* владність, мусимо зазначити, що впродовж місяця між першим та другим обстеженням членів нашої вибірки за цим опитувальником, ті з них, що мали результати вище середнього продемонстрували значні адаптаційні досягнення (успішність навчання, написання наукових робіт, комунікативна активність, позитивний настрій тощо). Нарешті, оцінюючи конструктивну валідність, зазначаємо, що цей тест позитивно корелює з іншими відносно валідними процедурами виміру адаптаційного потенціалу особистості студента тощо.

Що стосується загальної інформації щодо респондентів, які взяли участь в опитуванні із використанням запропонованої нами методики, то в ньому узяли участь 92 % респондентів, що досягли двадцятирічного віку, та 8 % респондентів, що є молодшими за цей вік. При цьому 75 % респондентів жіночої статі та лише 25 % чоловічої статі. Що стосується розподілу за роками навчання, першокурсники серед наших опитуваних відсутні, 25 % є студентами другого року навчання, 25 % є студентами третього року навчання, 42 % є студентами четвертого року навчання та 8 % навчаються у магістратурі. Що стосується розподілу за спеціальностями, то 8,3 % наших респондентів є майбутніми вчителями іноземної мови, 8,3 % – майбутніми

економістами, 15,7 % планують стати вчителями математики, 16,7 % – майбутні менеджери, 8,3 % є майбутніми вихователями ДНЗ. Стосовно часу вимушеного перебування за кордоном, то 8,3 % опитуваних перебували за кордоном на момент опитування біля двох тижнів, 8,3 % опитуваних опитування біля трьох тижнів, 16,7 % опитуваних перебували за кордоном біля одного місяця, 8,3 % понад місяць та 8,3 % перебували за кордоном біля трьох місяців.

Більшість наших респондентів, 66,7 %, вказує на незбіг (або неповний збіг) спеціальності, за якою вони навчаються за кордоном із тією, яку вони опановували в Україні, лише для 33,3 % спеціальність навчання в Україні та за її межами збігаються. Це може свідчити про неузгодженість навчальних планів та програм підготовки фахівців у нашій країні та за кордоном, що свого часу гальмувалося певними бюрократичними процедурами. Що стосується рівня засвоєння навчальних дисциплін у нових умовах навчання, 10 % опитуваних відчують дуже значні ускладнення при їх засвоєнні, 20 % опитуваних відчують значні ускладнення, 40 % опитуваних відчують ускладнення середнього рівня в процесі навчальної роботи, 30 % опитуваних стикаються з незначними ускладненнями у процесі навчання, і серед опитуваних відсутні ті студенти, які б навчалися за кордоном без жодних ускладнень.

Про вкрай незручну для них форму навчання в європейських вишах свідчать 11,1 % респондентів, доволі незручну форму навчання 33,3 % опитуваних, про прийнятний рівень зручності нової форми навчання заявляють 22,2 % опитуваних, про зручність нової форми навчання свідчать 11,1 % респондентів, та про високий рівень зручності нової форми навчання заявили 22,2 % опитуваних. Що стосується ролі організаційного складника на рівні куратор-студент, то її вкрай незначну роль в умовах європейського вишу зазначають 55,6 % респондентів, певний її вплив на інтеграцію в освітній процес вказують 22,2 % опитуваних, її значну роль підкреслюють 11,1 % опитуваних, про вагомий роль організаційного складника говорять 11,1 % респондентів. Частина респондентів (44,4 %) зазначили незручність або високу незручність для них форми навчання в європейських вишах.

Про високий рівень незрозумілості для них мови спілкування за кордоном свідчать 8,3 % респондентів, про значний рівень незрозумілості іноземної мови як засобу спілкування – 41,7 % опитуваних; середній рівень прийнятності іноземної мови зазначають 33,3 % опитуваних, високий рівень розуміння іноземної мови – лише 16,7 % респондентів, зрештою зовсім відсутні опитувані, які зазначають високий рівень володіння мовою спілкування за кордоном. Констатуємо, що частина наших опитуваних (86,7 %) зазначає середній, високий або дуже високий рівень розуміння іноземної мови як засобу спілкування.

Про високий рівень неспроможності підтримувати діалог з іноземцем говорять 16,7 % респондентів, значний рівень неспроможності підтримувати діалог підкреслюють 16,7 % опитуваних, середній рівень такої спроможності зазначають 58,3 % опитуваних; про високий рівень спроможності підтримувати діалог з іноземцем розповіли 8,3 % респондентів, та відсутні опитувані, які зазначають найвищий рівень такої спроможності. Спостерігаємо, що переважна частина наших опитуваних (66,6 %) зазначає середній або високий рівень власної спроможності підтримувати діалог з іноземцями.

Дуже низький рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування підкреслили 8,3 % респондентів, низький рівень такої поінформованості засвідчили 33,3 % опитуваних, середній рівень такої поінформованості зазначають 16,7 % опитуваних, про високий рівень поінформованості розповіли 41,7 % респондентів, відсутні опитувані, що кажуть про дуже високий рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування. Переважають опитувані (58,4 %), що зазначили середній або високий рівень власної поінформованості про культурні особливості країни перебування.

Про дуже високий рівень складності у встановленні контактів із представниками іншої культури на побутовому рівні висловилися 16,7 % респондентів, високий рівень такої складності підкреслили 25 % опитуваних, середній рівень власної спроможності встановлювати контакти із представниками іншої культури підкреслили 16,7 % опитуваних, про високий рівень такої спроможності розповіли 41,7 % респондентів, відсутні опитувані, що кажуть про дуже високий рівень легкості у встановленні контактів із представниками іншої культури на рівні побуту. Більшість студентів (58,4 %) зазначили середній або високий рівень спроможності встановлювати контакти з представниками іншої культури на побутовому рівні.

У ситуації навчальної взаємодії про дуже високий рівень складності у встановленні контактів із представниками іншої культури висловилися 9,1 % респондентів, високий рівень такої складності підкреслили 27,3 % опитуваних, середній рівень власної спроможності встановлювати контакти із представниками іншої культури в навчальній взаємодії підкреслили 36,4 % опитуваних, про високий рівень такої спроможності розповіли 27,3 % респондентів, відсутні опитувані, що говорять про дуже високий рівень легкості у встановленні контактів із представниками іншої культури в ситуації навчальної взаємодії. Як бачимо, більшість респондентів (63,7 %) визначили середній або високий рівень спроможності встановлювати контакти із представниками іншої культури у навчальній взаємодії.

Зрідка з позитивними емоційними проявами з боку іноземців стикалися 8,3 % респондентів, нечасто стикалися з такими проявами 8,3 % опитуваних, середній рівень частоти таких проявів із боку іноземців підкреслили 33,3 % опитуваних, високий рівень частоти таких проявів відмітили 33,3 % респондентів, дуже високий рівень частоти позитивних емоційних проявів із боку іноземців зазначили 16,7 % опитуваних. Кількість опитуваних студентів, що підкреслили високий або найвищий рівень позитивних емоційних проявів

із боку іноземців (50 %), значно переважає кількість тих, що зазначають низький або вкрай низький рівень таких проявів (16,7 %).

Про найнижчу ефективність встановлення безпосереднього емоційного контакту з іноземцями заявили 16,7 % респондентів, низьку ефективність встановлення таких контактів засвідчили 25 % опитуваних, середній рівень ефективності встановлення емоційного контакту зазначили 33,3 % опитуваних, високий рівень ефективності встановлення таких контактів підкреслили 16,7 % респондентів, найвищий рівень ефективності встановлення безпосередніх емоційних контактів з іноземцями засвідчили 8,3 % опитуваних. Спостерігаємо певне переважання кількості респондентів, що зазначили низьку або вкрай низьку ефективність встановлення безпосереднього емоційного контакту з іноземцями (41,7 %), порівняно з кількістю респондентів, що заявили про високий або найвищий рівень такої здатності (25 %).

Про вкрай низьку здатність до уникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями говорять 8,3 % респондентів, низьку здатність до уникнення комунікативних бар'єрів підкреслили 33,3 % опитуваних, середній рівень такої здатності засвідчили 41,7 % опитуваних, про високий рівень такої здатності розповіли 16,7 % респондентів, відсутні опитувані, що мають найвищий рівень здатності до уникнення комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями. Як бачимо, 41,6 % опитуваних вважають свою здатність уникати комунікативних бар'єрів у спілкуванні з іноземцями низькою або вкрай низькою, що викликає певне занепокоєння загальним рівнем комунікативної гнучкості сучасного українського студентства.

Найнижчий рівень комфорту навколишнього культурно-освітнього середовища засвідчили 8,3 % респондентів, низький рівень такого комфорту зазначили 25 % опитуваних, середній рівень – 25 % опитуваних, високий рівень комфорту – 25 % респондентів, найвищий рівень такого комфорту – 16,7 % опитуваних. Як можемо спостерігати, більшість опитуваних, а саме 66,7 %, вважають закордонне культурно-освітнього середовища комфортним, доволі комфортним або дуже комфортним.

Підбиваючи підсумки дослідження, можемо зазначити: 1) у структурі соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов на теоретичному та прикладному рівнях варто виділити мовно-мовленнєвий, інформаційно-комунікативний, ціннісно-культурологічний, емоційно-емпатійний, організаційний-методичний та змістовно-дидактичний аспекти; 2) запропонований опитувальник соціо-психолого-педагогічної адаптації українського студентства до іноземних культурно-освітніх умов відповідає чотирьом психометричним критеріям тестування (стандартизація, норми, надійність та валідність), що дає змогу виявити наукову адекватність використання цієї методики для вимірювання заявлених індивідуально-психологічних та соціо-культурних відмінностей студентів; 3) вітчизняне студентство демонструє високий та вище середнього рівень розвитку мовно-мовленнєвого, інформаційно-комунікативного, ціннісно-культурологічного, емоційно-емпатійного компонента адаптації, що створює належні передумови для подальшої їх інтеграції до європейського-культурно освітнього простору; 4) натомість рівень розвитку організаційний-методичного та змістовно-дидактичного компонентів, що є нижчим за середній, викликає серйозні занепокоєння, оскільки ускладнює процес навчання та подальшого професійного становлення українського студентства в нових умовах. Цей факт може бути зумовлений недостатнім рівнем наближення української системи освіти до сучасних європейських освітніх реалій та необхідністю подальшого реформування системи освіти України з метою якомога повної інтеграції до європейської освітньої родини.

Використана література:

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 688 с.
2. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: учебник для ВУЗов. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 384 с.
3. Завацька Н. Є. Особливості опанувальної поведінки молоді та її здатність до антиципації в посттравматичній ситуації. *Наука і освіта*. 2017. Вип. 7. С. 146–142.
4. Липовська Н. А., Сахарова К. О. Вплив гуманітарної кризи на психічне здоров'я населення. *Дніпровський науковий часопис публічного управління, психології, права*. 2022. № 2. С. 86–91.
5. Литвиненко О. Д. Соціально-психологічні основи розвитку адаптаційного потенціалу сучасної молоді : монографія. Сєверодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. 302 с.

References:

1. Anastazi A., Urbina S. (2007) Psihologicheskoe testirovanie. [Psychological testing. 7th ed.]. 7-e. izd. SPb. Piter. 688 s. [in Russian].
2. Burlachuk L. F. (2008) Psihodiagnostika: uchebnik dlya VUZov. [Psychodiagnostics: a textbook for universities. 2nd ed]. 2-e izd. SPb.: Piter. 384 s. [in Russian].
3. Zavacz'ka N. Ye. (2017) Osoblyvosti opanuvальноy povedinky molodi ta yiyi zdatnist do antycypaciyi v posttravmatychnij sytuaciyi. [Peculiarities of possessive behavior of young people and their ability to anticipate in a post-traumatic situation]. *Nauka i osvita*. Vy'p. 7. S. 146–142. [in Ukrainian].
4. Lypovska N. A., Saxarova K. O. (2022) Vplyv humanitarnoyi kryzy na psyyichne zdorovya naselennya. [The impact of the humanitarian crisis on the mental health of the population]. *Dniprovskyy naukovyy chasopys publichnogo upravlinnya, psyyhologiyi, prava*. № 2. S. 86–91. [in Ukrainian].
5. Lytvynenko O. D. (2018) Socialno-psyyhologichni osnovy rozvytku adaptacijnogo potencialu suchasnoyi molodi : monografiya. [Socio-psychological foundations of the development of adaptation potential of modern youth: monograph]. Syevyerodoneczk : Vyd-vo SNU im. V. Dalya. 302 s. [in Ukrainian].

Savrasov M., Iaburova O. Socio-psychological and pedagogical adaptation of Ukrainian students to foreign cultural and educational conditions: problems and prospects

As a result of the Russian attack on sovereign European Ukraine, university students, like many other fellow citizens, were forced to seek refuge and temporary accommodation not only in safer regions of Ukraine, but also outside its borders. Student representatives from different parts of our country, using the support of our strategic European and global partners, had the opportunity to choose various educational programs for continuing education abroad. They were forced to adapt to new social, educational and cultural realities, which required a certain degree of appropriate psychological readiness. The study of the socio-psychological-pedagogical adaptation of Ukrainian students to foreign cultural and educational conditions involved theoretical and methodological substantiation of the phenomenon of the adaptation potential of the student personality, psychometric testing of the proposed author's questionnaire, description and interpretation of the main psychological and pedagogical characteristics of the adaptation of Ukrainian students to foreign cultural and educational conditions.

It has been established that domestic students demonstrate a high and above-average level of development of the language-speech, information-communicative, value-cultural, emotional-empathetic component of adaptation to new cultural and educational conditions, which creates proper prerequisites for their further integration into the European cultural and educational space. The level of development of the organizational-methodical and content-didactic components, being at a level below the average, causes serious concern, as it complicates the process of learning and further professional formation of Ukrainian students in new conditions. This fact may be caused by the insufficient level of approximation of the Ukrainian education system to modern European educational realities and the need for further reform of the education system of Ukraine with the aim of maximum integration into the European educational family.

Key words: student, European integration, adaptation, culture, society, education, questionnaire, structure, component.

УДК 37.014(477)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.21>

Сєрова Г. В.

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Стаття присвячена оновленню змісту історичної освітньої галузі в закладах загальної середньої освіти. Визначається, що важливими чинниками якісних змін у шкільних програмах з історії є євроінтеграційний вектор розвитку нашої держави, необхідність протидіяти розгорнутій проти України "гібридній війні", зокрема у сфері історичної науки і освіти, об'єктивне оновлення даних історичної науки, значний вплив медіа на свідомість учнів, нові підходи до відбору і структурування змісту історичних курсів у школі у зв'язку з послідовним запровадженням компетентнісного підходу в контексті впровадження стратегії Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти. Аналіз сучасних джерел історіографії, науково-методичних напрацювань та нормативних документів засвідчує, що актуальними пріоритетами відбору змісту шкільної історії є ідеї державотворення, формування української політичної нації, європейський вимір викладання історії, позбавлення імперсько-радянського історичного наративу. Визначено, що одним зі шляхів концептуальної зміни шкільної історичної освіти та унеможливлення привласнення кремлем оновленої української історії на основі її логічного інтегрування в європейський контекст є створення інтегрованих курсів історії України і всесвітньої історії. Розкрито особливості інноваційного інтегрованого курсу "Досліджуємо історію і суспільство" для 5–6 класу, розроблену колективом авторів відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, в основу якої покладено тематичну внутрігалузову і міжгалузеву інтеграцію. Зазначено, що реалізація оновленого змісту шкільних історичних курсів для учнів 6–11 класів потребує істотного редагування чинних підручників, розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення для очного і дистанційного навчання, створення новітніх освітніх електронних ресурсів, відповідної підготовки вчителів до викладання нового історичного змісту, залучення вчених-істориків до методичної допомоги вчителям і створення необхідного методичного супроводу.

Ключові слова: євроінтеграція України, шкільна історична освіта, реформування, зміст, методика.

Нагальним завданням сучасної української школи є задоволення запиту українського суспільства на якісну історичну освіту. Реагуючи на потреби часу і суспільне замовлення у процесі формування сучасного змісту та завдань історичної освіти, необхідно насамперед враховувати загальні чинники розвитку суспільства – глобалізацію, інформатизацію, полікультурність світу.

Також модернізація шкільних програм з історії зумовлена впливом євроінтеграційного вектора розвитку нашої держави, юридично закріпленого наданням 23 червня 2022 року Україні статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу. Це вимагає застосування нових методологічних ідей, орієнтуючись на загальноєвропейські цінності та гуманістичні ідеали, послідовно позбавляючись радянських стереотипів. Але водночас, аби убезпечитися від руйнування української національної ідентичності та не допустити маніпулювання історичними фактами, необхідно вчасно корегувати державну освітню політику, зокрема у сфері шкільництва. Вона має бути спрямована не на ситуативні потреби чинної влади, а на системність

у реалізації цивілізаційного вибору суспільства. І якщо таким вибором є Євросоюз, то відповідним чином необхідно визначати й вектор реформування освіти, аргументуючи свої позиції прагненням населення власної держави, та спиратися на її історію.

Ще одним соціокультурним аспектом розвитку українського суспільства на початку XXI століття, який посилює увагу до історії та її соціального призначення, є, на думку О. Удода, актуалізація теорії історичного знання та посилення взаємодії історичної науки й історичної політики, спрямованої на наукову оцінку джерел, подолання радянської спадщини і спроб фальсифікації уразливих питань (наприклад, Голодомору) [14]. У цьому контексті помітним явищем стало перетворення медійної історії як інформаційно-комунікаційного простору історичного знання на системоутворюючий базовий елемент соціального простору, оскільки саме вона лежить в основі формування історичної, а отже, культурної пам'яті, історичної свідомості, а в широкому розумінні – історичної культури суспільства [15]. Водночас це породило певні проблеми, відкриваючи простір для проникнення медійних тлумачень у шкільну історичну освіту, небезпеки авторського волюнтаризму в програмах і підручниках.

Питання історичних інтерпретацій та концептуального оновлення змісту шкільної історичної освіти надзвичайно актуалізувались також у зв'язку з повномасштабною агресією росії проти України та розгорнутою проти України інформаційною війною, зокрема в трактуванні історії. В умовах сьогодення українська влада і суспільства мають мобілізувати ресурсні можливості власної історичної політики задля утвердження національної ідентичності та зміцнення держави. Нарешті суттєве оновлення змісту історичної освітньої галузі відбувається в контексті впровадження з 2022/2023 рр. навчального року в базову школу стратегії Нової української школи [8] та Державного стандарту базової середньої освіти [2].

Зрозуміло, що таке серйозне оновлення є предметом обговорень, дискусій та наукових публікацій вчених-істориків, педагогів, вчителів-практиків останнього часу [16]. Особливої гостроти вони набувають під час обговорення історії України. Зокрема, затята боротьба в українсько-російському історичному протистоянні ведеться за спадщину Русі. На різних рівнях політичного, громадянського та культурно-освітнього життя РФ довгі роки нав'язувався міф про єдину давньоруську народність Київської Русі. Не обходиться без недоречностей у цьому питанні й на сторінках шкільних підручників. Нині вже очевидно: щоб уникнути маніпулювання в цих питаннях, важливо забезпечити на уроках і в підручниках наукове трактування насамперед термінології – назви “Русь”, “Давня Русь”, “Київська Русь”, тривалій конкуренції назв “Русь” і “Київська Русь”. На думку В. Рички, важливо по-новому трактувати маніпулятивні ідеї російських істориків різних часів про “правонаступництво на історичну спадщину Київської Русі”, розкривати способи одноосібного привласнення її імперською Росією, переосмислити з нових позицій постаті і ролі князів України-Русі. Предметом окремої уваги, зокрема і в школі, мають стати довготривалі і запеклі змагання української та російської інтелектуальних еліт за спадщину Київської Русі. Вчений також зауважує шкідливість спроб окремих вітчизняних дослідників увести до наукового обігу такі фальсифікати, як Велесова книга та ін., спроб удавнювати і прикрашати нашу історію [12].

Чимало суперечностей спостерігається й у висвітленні участі України у Другій світовій війні, зокрема про роль УПА, рух опору, внесок України у розгром нацистської Німеччини. Вже настав час покласти край стереотипам про “непереможну радянську армію”, “талановитих російських полководців” тощо.

Необхідною нині є остаточна зміна акцентів у вивченні подій останнього десятиліття, зокрема це стосується подій Євромайдану, Революції на граніті, Помаранчевої революції та Революції гідності. Академічна історіографія наголошує на необхідності розглядати їх під кутом активності українського суспільства і боротьби України проти російської агресії [1].

Розглядаючи оновлення змісту шкільних історичних курсів у контексті євроінтеграції, дослідники говорять про те, що “українська історична освіта має послідовно продовжувати формування в учнівства української історичної пам'яті, патріотизму та розуміння єдності України та українського народу з Європою та європейськими демократичними цінностями” [3]. Останніми роками серед педагогів поширюється й думка, що такий підхід можна найкращим чином реалізувати в рамках створення інтегрованих курсів історії України і всесвітньої історії. Такі курси мають створюватись за проблемно-тематичним принципом, на засадах громадянської спрямованості, “людиноцентризму як уваги до людини та її поведінкових мотивацій, відкриття зв'язків між формуванням особистісних цінностей і розвитком суспільства, україноцентризму через представлення новітньої історії України в контексті всесвітньої історії, націєтворення – висвітлення історії України ХХ–ХХІ ст. як процесу формування сучасної української нації, європейськості – демонстрації зв'язку українського минулого з європейським історичним процесом, політичних, економічних і культурних взаємовпливів” [4]. Через інтегрований зміст, який створює цілісну картину історичного процесу і розглядає вітчизняну історію як складник світової історії, можна концептуально змінити шкільну історичну освіту та унеможливити привласнення кремлем оновленої української історії на основі її логічного інтегрування в європейський контекст.

Цікавою спробою інтеграції змісту освітньої галузі “громадянська та історична освіти”, на яку орієнтує педагогів Державний стандарт базової середньої освіти [2], можна вважати створення в цьому році кількох модельних програм для 5–6 класів, де поєднані не лише історія України і всесвітня історія, але й громадянська освіта. Прикладом такого інноваційного інтегрованого курсу є програма “Досліджуємо історію і суспільство”

для 5–6 класу, розроблена колективом авторів відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, в основу якої покладено тематичну внутрігалузеву і міжгалузеву інтеграцію [7]. Пріоритетним завданням курсу є “набуття учнями знань, навичок, ставлень та ціннісних характеристик для розвитку громадянського суспільства в Україні, підтримки послідовної інтеграції держави в систему європейських і світових цінностей та демократії, захисту й просування цих ідей” [7]. Об’єкт дослідження пропонованого інтегрованого курсу – розвиток суспільства, який розглядається в минулому історії України та країн світу та в сучасності як неперервний процес. Інтеграція в зміст курсу постає як всебічна інтеграція змісту, інтеграція діяльності, інтеграція цінностей. Це зумовлює як особливості модельної програми курсу, так і особливості підручника. Формування тематичних блоків інформації навколо міжпредметних для галузі широких категорій та ідей дає змогу під час проєктування підручника вибудовувати параграф з урахуванням особливостей змісту і методів дослідження кожної з наук. Історичні та громадянсько-національні уявлення учнів/учениць і розуміння ними суспільного життя випрацюються у процесі розв’язання системи міжпредметних завдань підручника з курсу, які формують відповідні знання й мисленнєві операції учнів [10]. Апробація модельних програм і підручників 5–6 класів, в яких українська освіта істотно наслідуює європейські підходи, безумовно, дасть багато матеріалу для роздумів і змін у структуруванні історичного змісту, а не лише в його оновленні.

Повномасштабна російська агресія проти України, яку ми переживаємо нині, спрямована насамперед на знищення української державності, руйнування історичної пам’яті українського народу, національної самосвідомості. У цих умовах у суспільстві посилюються дебати щодо проблем створення національної історії, вироблення концепту історичної пам’яті і формування національної ідентичності, україноцентричної/європоцентричної концепції викладання історії [5; 9; 11; 13; 17]. Узагальнення цих та інших джерел свідчить, що основними напрямками змін у змісті шкільної історичної освіти є такі:

- увиразнення процесу державотворення, формування української політичної нації, консолідації українського суспільства в минулому та сьогоденні (стосується як історії України, так і всесвітньої);
- виклад подій у широкому контексті європейської та світової історії (державотворчих процесів і міждержавних стосунків), багатоаспектності та полікультурності, створення додаткових можливостей для аналогій і порівнянь;
- запровадження концепту: СРСР/РФ – держави імперського типу, розгляд сучасної російсько-української війни, зокрема, її історичного коріння, запровадження нових понять та термінів, актуальних для розуміння сучасності (наприклад, “доктрина “руського міра”, “рашизм” тощо).

Для відповідного оновлення чинного змісту навчання історії МОН України ініціювало перегляд навчальних програм предметів “Історія України”, “Всесвітня історія” для 6–11 класів та інтегрованого курсу “Історія: Україна і світ” (10 клас). Було внесені зміни, пов’язані із досягненнями української історіографії, сучасних імперіологічних студій, соціокультурних наукових розвідок практик повсякдення. Наприклад, зміни і доповнення покликані “увиразнити наскрізні сюжетні лінії з минулого, що дають змогу пояснити сучасні події, а саме:

- євроінтеграційний вектор розвитку нашої держави;
- необхідність протидіяти розгорнутій проти України “інформаційній гібридній війні”, зокрема у сфері історичної науки і освіти;
- об’єктивне оновлення даних історичної науки;
- значний вплив медіа на свідомість учнів і дорослих членів українського суспільства;
- запровадження нових підходів до відбору і структурування змісту історичних курсів у школі у зв’язку з послідовним запровадженням компетентнісного підходу в контексті стратегії Нової української школи та Державного стандарту базової середньої освіти.

Аналіз значної кількості джерел засвідчує, що актуальними пріоритетами якісних змін у змісті шкільної історії є ідеї державотворення, формування української політичної нації, європейський вимір викладання історії, позбавлення імперсько-радянського історичного наративу.

Це висуває серйозні вимоги до підготовки вчителів до викладання нового історичного змісту, зумовлює потребу в залученні вчених-істориків до методичної допомоги вчителям і створенні необхідного методичного супроводу.

Використана література:

1. 25 років незалежності: нариси історії творення нації та держави / Відп. ред. В. Смолій; Кер. авт. кол. Г. Боряк; Авт. кол.: В. Головка (коорд. проєкту), В. Даниленко, С. Кульчицький, О. Майборода, В. Смолій, Л. Якубова, С. Янішевський. НАН України. Інститут історії України. Київ : Ніка-Центр. 2016. 796 с.
2. Державний стандарт базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 р. № 898. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (дата звернення 18.05.2022).
3. Історія України. Всесвітня історія 6–11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> (дата звернення 15.09.2022).
4. Історія: Україна і світ (інтегрований курс). 10–11 класи. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 15.09.2022).

5. Казакевич Г. Як навчати історії у школі? 11 липня, 2022. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/kolonki/iak-navchati-istoriyi-u-shkoli-gennadii-kazakevich/> (дата звернення 24.08.2022).
6. Касьянов Г. В., Толочко О. П. Національні історії та сучасна історіографія: виклики й небезпеки при написанні нової історії України. *Український історичний журнал*. 2012. № 6. С. 4–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2012_6_2
7. Модельна навчальна програма “Досліджуємо історію і суспільство 5–6 кл. (інтегрований курс) Пометун та ін.”. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf> (дата звернення 24.08.2022).
8. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 18.05.2022)
9. Оновлення гуманітарної освіти в школі: як викладати історію. URL: <https://osvita.ua/school/reform/87149/?fbclid=IwAR3EJlg1Ozo-mBBdan6ojWfYi23vAjQyHrJyJ6sEcE1cZnKv-DWU64Xkis> (дата звернення 28.08.2022).
10. Пометун О. І., Гупан Н. М. Проектування підручника з інтегрованого курсу історії та громадянства навчання для 5 класу. *Проблеми сучасного підручника*. 2021. Вип. 27. С. 182–194.
11. Public History. Історія в публічному просторі. *Збірник Міжнародної наукової конференції*. Київ, 20 травня 2022 року / За ред. Ю. Латиша. URL: <https://drive.google.com/file/d/1N7eremhEICj72Gu59Er2x-> (дата звернення 28.08.2022).
12. Ричка В. М. Війна пам'ятей. Змагання за спадщину Київської Русі. Київ: Парлам. вид-во. 2021. 416 с.
13. Смолий В. Революції у цивілізації раннього модерну: паралелі українського та світового досвіду. *Український історичний журнал*. 2021. № 1. С. 4–26.
14. Удод О. Історична політика й академічна свобода істориків: європейські стандарти й українські реалії. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2018. Вип. 29. С. 233.
15. Удод О. Медійна історія та професійна репутація історика. *Історіографічні дослідження в Україні*. 2020. Вип. 31. С. 36. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Idvu_2020_31_10 (дата звернення 18.06.2022).
16. Шкільна історична освіта у контексті нової української школи: інтеграція історичної й педагогічної наук. *Всеукраїнський науково-практичний круглий стіл*. 2 грудня 2021. URL: <https://bit.ly/3In07A4>.
17. Що не так з уроками історії в школі? Пояснюють історики. 5 травня, 2022. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkoli-poiasnuiut-istoriki/> (24.08.2022).

References:

1. V. Holovko (koord. proektu). V. Danylenko, S. Kulchytskyi, O. Maiboroda, V. Smolii, L. Yakubova, S. Yanishevskiy. 25 rokiv nezalezhnosti: narysy istorii tvorennia natsii ta derzhavy (2016) / Vidp. red. V. Smolii; Ker. avt. kol. H. Boriak; Avt. kol.: HAH Ukrainy. Instytut istorii Ukrainy [25 years of independence: essays on the history of the creation of the nation and the state. NAS of Ukraine. Institute of History of Ukraine]. K.: Nika-Tsent. 796 s. [in Ukrainian]
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 r. № 898 [State standard of basic secondary education: Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 30.09.2020 No. 898]. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ [in Ukrainian]
3. Istoriiia Ukrainy. Vsesvitnia istoriia 6–11 klasy. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History of Ukraine. World History 6th - 11th grades. Curriculum for general secondary education institutions]. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas> [in Ukrainian]
4. Istoriiia: Ukraina i svit (intehrovanyi kurs). 10–11 klasy. Navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity [History: Ukraine and the world (integrated course). 10–11 grades. Curriculum for institutions of general secondary education]. 2022. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-10-11-klasiv> [in Ukrainian]
5. Kazakevych Hennadii. Yak navchaty istorii u shkoli? 11 lypnia, 2022 [How to teach history at school? July 11, 2022]. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/kolonki/iak-navchati-istoriyi-u-shkoli-gennadii-kazakevich/> [in Ukrainian]
6. Kasianov H. V., Tolochko O. P. Natsionalni istorii ta suchasna istoriografia: vyklyky y nebezpeky pry napysanni novoi istorii Ukrainy [National histories and modern historiography: challenges and dangers in writing a new history of Ukraine]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*. 2012. No. 6. Pp. 4–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/UIJ_2012_6_2 [in Ukrainian]
7. Modelna navchalna prohrama “Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo 5–6 kl. (intehrovanyi kurs) Pometun ta in.” [Model curriculum “We study history and society 5–6 grades (integrated course) Pometun and others”]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Hromad.ta.istor.osv.hal/Doslidzhuyemo.istoriyu.susp.5-6-kl.intehr.kurs.Pometun.ta.in.14.07.pdf> [in Ukrainian]
8. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> [in Ukrainian]
9. Onovlennia humanitarnoi osvity v shkoli: yak vykladaty istoriiu [Updating humanitarian education at school: how to teach history]. URL: <https://osvita.ua/school/reform/87149/?fbclid=IwAR3EJlg1Ozo-mBBdan6ojWfYi23vAjQyHrJyJ6sEcE1cZnKv-DWU64Xkis> [in Ukrainian]
10. Pometun, O. I., Hupan, N. M. Proektuvannia pidruchnyka z intehrovanoho kursu istorii ta hromadianstva navchannia dlia 5 klasu [Designing a textbook on the integrated course of history and citizenship education for the 5th grade]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 2021. Vyp. 27. Pp. 182–194. [in Ukrainian]
11. Public History. Istoriiia v publichnomu prostori [Public History. History in public space]. *Zbirnyk Mizhnarodnoi naukovo konferentsii*. Kyiv, May 20, 2022. URL: <https://drive.google.com/file/d/1N7eremhEICj72Gu59Er2x-> [in Ukrainian]
12. Rychka V. M. (2021) Viina pamiatei. Zmahannia za spadshchynu Kyivskoi Rusi [War of memories. Competition for the heritage of Kyivan Rus] Kyiv: Parlam. vyd-vo. 416 s. [in Ukrainian]
13. Smolii V. Revoliutsii u tsyvilizatsii rannoho modernu: paraleli ukrainskoho ta svitovoho dosvidu [Revolutions in early modern civilization: parallels of Ukrainian and world experience]. *Ukrainskyi istorychnyi zhurnal*. 2021. No. 1. Pp. 4–26. [in Ukrainian]
14. Udod O. Istorychna polityka y akademichna svoboda istorykiv: yevropeyski standarty y ukrainski realii [Historical politics and academic freedom of historians: European standards and Ukrainian realities]. *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini*. 2018. Vyp. 29. P. 233. [in Ukrainian]
15. Udod O. Mediina istoriia ta profesiina reputatsiia istoryka [Media history and professional reputation of the historian]. *Istoriografichni doslidzhennia v Ukraini*. 2020. Vyp. 31. P. 36. URL: http://resource.history.org.ua/publ/Idvu_2020_31_10 [in Ukrainian]
16. Shkilna istorychna osvita u konteksti novoi ukrainskoi shkoly: intehratsiia istorychnoi y pedahohichnoi nauk [School historical education in the context of the new Ukrainian school: integration of historical and pedagogical sciences]. *All-Ukrainian scientific and practical round table*. December 2, 2021. URL: <https://bit.ly/3In07A4> [in Ukrainian]
17. Shcho ne tak z urokamy istorii v shkoli? Poiasnuiut istoryky [What is wrong with history lessons at school? Historians explain]. May 5, 2022. URL: <https://localhistory.org.ua/texts/statti/shcho-ne-tak-z-urokami-istoriyi-u-shkoli-poiasnuiut-istoriki/> [in Ukrainian]

Sierova G. Updating the content of school history education in the context of European integration

The article is devoted to updating the content of the historical educational field in institutions of general secondary education. It is determined that the important factors of qualitative changes in school history programs are: the European integration vector of the development of our country, the need to oppose the "hybrid war" waged against Ukraine, in particular in the field of historical science and education, objective updating of historical science data, significant influence of the media on the consciousness of students, new approaches to the selection and structuring of the content of history courses at school in connection with the consistent introduction of the competence approach in the context of the implementation of the strategy of the New Ukrainian School and the State Standard of Basic Secondary Education. The analysis of modern sources of historiography, scientific-methodological studies, and normative documents proves that the actual priorities for the selection of the content of school history are the ideas of state formation, the formation of the Ukrainian political nation, the European dimension of teaching history, and the removal of the imperial-soviet historical narrative. It was determined that one of the ways to conceptually change school history education and prevent the Kremlin from appropriating updated Ukrainian history on the basis of its logical integration into the European context is to create integrated courses on the history of Ukraine and world history. Are revealed features of the innovative integrated course "Exploring history and society" for the 5th-6th grade, developed by a team of authors of the department of social science education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Sciences of Ukraine, which is based on thematic intra-branch and inter-branch integration. It is noted that the implementation of the updated content of school history courses for students of grades 6–11 requires a significant revision of existing textbooks, the development of appropriate educational and methodological support for face-to-face and distance learning, the creation of the latest educational electronic resources, appropriate training of teachers for teaching new historical content, the involvement of scientists -historians for methodical assistance to teachers and creation of the necessary methodical support.

Key words: European integration of Ukraine, school history education, reformation, content, methodology.

УДК 37.0:7(480)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.22>

Сидоренко Т. Д., Ступак К. Є.

ДОСВІД ФІНСЬКОЇ ОСВІТИ: МИСТЕЦЬКИЙ АСПЕКТ

Забезпечення доступності до якісної освіти є одним із загальних напрямів розвитку освітніх систем у світі: європейський досвід реформування національних освітніх систем становить інтерес для української системи освіти.

У напрямі дослідження вибраної теми зазначається науковий доробок вітчизняних авторів щодо практичних аспектів освітньої галузі в країнах Європейського Союзу, тенденції, що домінують у структурі європейської вищої освіти, вивчення досвіду професійної підготовки фахівців у закладах освіти країн Європейського Союзу.

Євроінтеграційні прагнення, визначення умов розвитку системи мистецької освіти України наразі зумовлюють потребу вивчення досвіду розвинених європейських країн, вивчення існування в їхніх системах мистецької освіти, зокрема Фінляндії.

Аналіз результатів досліджень науковців, присвячених музичній освіті, показав інтерес фінських учених до порівняльних досліджень підвищення якості освіти. Проблеми в музичній освіті школярів та студентів полягають в особливостях професійної педагогічної підготовки вчителя, другорядності здобуття спеціальних музичних навичок та відсутності професії "вчитель музики" для початкових класів. Виявилися схожі із сучасною освітою України проблеми: обмежена кількість годин на уроки музики, прагнення переведення їх у предмети на вибір (незважаючи на доведений позитивний вплив музики на розвиток дітей).

Аналізуючи систему музичної освіти Фінляндії, можна стверджувати, що вона вдосконалюється; вирішальну роль у цьому процесі відіграють певні чинники, зокрема: забезпечення умов підготовки вчителів у закладах вищої освіти, що відповідають сучасності, організація системи освіти таким чином, що суттєве покращення результатів навчання стає цілком реальним. Музична освіта Фінляндії спрямовує діяльність молоді у творче, конструктивне русло.

Ключові слова: Європейський Союз, освіта Фінляндії, феномен-орієнтовне навчання, учитель мистецьких дисциплін.

Соціально-політичні зміни ХХІ століття, які для України стали важливою сторінкою новітньої історії, відкрили шлях входження її до Європейського Союзу, створення цивілізованого, демократичного суспільства, загальноєвропейського гуманітарного простору, сприяли розвитку мистецької інституції та культури [4]. Європейський розвиток української культури вже приносить суттєві дивіденди самій культурі [1], що своєю чергою вимагає від України розробки та впровадження передових наукових технологій, які б дали змогу суспільству зробити крок у постіндустріальну епоху. Ключова роль у цьому процесі належить освіті, де принципи традиційного академічного навчання максимально гармонійно поєднуються з актуальними європейськими та світовими трендами, новітніми методиками [3].

Навчальні заклади України, відповідно до свого місця в системі освіти, орієнтовані на вищі досягнення в галузі формування знань і суттєво впливають на всі соціальні процеси. У багатьох країнах досить давня практика використання досвіду освіти європейських країн. Забезпечення ж доступності до якісної освіти є одним із нагальних напрямів розвитку освітніх систем у світі, а європейський досвід реформування національних освітніх систем становить інтерес для української системи освіти.

У напрямі дослідження вибраної теми варто зазначити науковий доробок вітчизняних авторів щодо практичних аспектів освітньої галузі в країнах Європейського Союзу, сучасних моделей загальної освіти в європейському вимірі, виокремлення основних параметрів структури обов'язкової освіти європейських країн, тенденцій, що домінують у структурі європейської вищої освіти, вивчення досвіду професійної підготовки фахівців у закладах освіти країн Європейського Союзу (Н. Бендерев, М. Дернова, Л. Карташова, О. Кульчій, О. Ковальчук, Т. Кристопчук, Н. Лавриченко, О. Локшина, С. Сисоева, А. Талаган, І. Тараненко, Я. Цехмістер, К. Цейкович, О. Ялова та ін.).

Царині зарубіжного досвіду регулювання освітньої сфери у своїх працях приділяли увагу такі науковці, як В. Андрущенко, С. Андрейчук, М. Білінська, С. Домбровська, В. Журавський, М. Костецька, В. Кремень, І. Лопушинський, В. Олійник, І. Прокопенко, С. Щокін та ін.

Особливий інтерес в аспекті нашого дослідження становлять праці Л. Волинець, О. Бордюк, В. Бистрякової, Є. Гули, А. Осадчої, С. Рябінко, В. Шульгіної, які присвячено інноваційним процесам розвитку мистецької освіти, творчій діяльності особистості в європейському контексті.

Так, С. Сисоева та Т. Кристопчук зауважують, що спільним для усіх країн Європейського Союзу є зорієнтований підхід до реалізації мистецької складової, який передбачає не лише передачу знань, а й формування вмінь та навичок мистецького характеру, а також ставлень до нього. Це досягається шляхом інтеграції мистецьких знань, що, на думку експертів, дає змогу комплексно презентувати усі мистецькі дисципліни [2, с. 113].

Євроінтеграційні прагнення, визначення умов розвитку системи мистецької освіти України наразі зумовлюють потребу вивчати досвід розвинених європейських країн, існування в їхніх системах мистецької освіти, зокрема Фінляндії.

Сучасне фінське мистецтво не тільки є самобутнім та національним, а й стоїть поряд із мистецтвом європейських країн. У фінській скульптурі та живописі, архітектурі та музиці, дизайні та літературі переплітаються класичні європейські традиції та специфічні фінські, постмодернізм сусідить із модними східними ідеями. Певний вплив на сучасне фінське мистецтво справив феміністичний рух, який особливо сильний саме у Фінляндії, тому тут так багато жінок, які досягли визнання в різних сферах мистецтва.

Епоха національного романтизму традиційно сприймається як золотий вік фінської культури. У літературі та образотворчому мистецтві періоду національного романтизму зазвичай відводять трохи більше десяти років – від середини 1890-х до середини 1900-х років. Тим часом у музичній культурі він виявився набагато довшим, охопивши фактично всю першу половину ХХ ст. Саме в цей період фінська музика поринула в поезію “Калевали” (*Kalevala* – карело-фінський поетичний епос про подвиги та пригоди героїв казкової країни Калева) та “Кантелетар” (збірка фінських народних рун). Обидві книги Еліуса Льоннрота стали “конденсаторами культурної пам'яті”, надовго визначивши всі найважливіші семантичні лінії музичного мистецтва Фінляндії.

Тривалий час Фінляндія знаходилася на периферії музичного життя Європи, а в останній третині ХХ ст. виходить на провідні позиції. Фінська музика активно включається до загального світового музичного процесу, що розсунуло рамки камерно-вокального мистецтва, збагатило сферу його змісту та викликало глибокий інтерес до нових мовних засобів.

У цій країні шкільна освіта вважається однією з найкращих у світі. Фіни ставляться до працівників освіти з належною повагою, розуміючи, що від них залежить майбутнє країни. Поглиблене вивчення одних предметів на шкоду іншим не вітається. Тут не вважається, що математика важливіша, наприклад, за мистецтво. Навпаки, єдиним винятком для створення класів з обдарованими дітьми можуть бути схильності до малювання, музики та спорту. У всіх школах є гра на музичних інструментах, за 9 років навчання діти володіють усіма інструментами.

Мистецьку освіту у Фінляндії здійснює Інститут промислового дизайну в Гельсінкі, який готує режисерів, фотографів, дизайнерів та мистецтвознавців. Це найбільший заклад вищої освіти мистецького профілю у скандинавських країнах, який має високий рейтинг у міжнародних колах.

Фінську освіту, в тому числі мистецького спрямування, цінують в усьому світі. Наприклад, музичне (музика як один із видів мистецтва) навчання у Фінляндії може починатися ще з дошкільного віку (інформація про те, що музичні школи розпочинають набір дітей, подається в місцевих газетах). Діти дошкільного віку співають пісні, вивчають ритм, хід мелодії, знайомляться з музичними інструментами, беруть участь у концертах.

Міжнародна музична школа Фінляндії базується одразу у двох містах – Гельсінкі та Еспоо. Основна мова школи англійська, але оскільки сюди приїжджають студенти з різних країн, є навчальні програми з іншими мовами. Школа підпорядковується Міністерству освіти та культури країни, метою діяльності якого є забезпечення на високому та якісному рівні культурного обслуговування населення, доступ його до культурних послуг та змога брати участь у культурних заходах, незалежно від місця проживання та матеріального становища.

У Фінляндії немає такої розгалуженої системи музичних, художніх та спортивних шкіл, як в Україні. Але музичні класи у звичайній загальноосвітній школі є для Фінляндії нормою. Додаткова освіта багатогранна, як і в інших європейських країнах: обдарована дитина може відвідувати, наприклад, музичні класи при консерваторії.

Мистецька діяльність – невід’ємна частина всіх освітніх програм дошкільних закладів Фінляндії. Із предметів мистецтва дітям викладаються музика, образотворче мистецтво, ремесло. Багато шкіл пропонують навчання у класах із поглибленою музичною освітою. Для вступу складають іспит, який перевіряє музичний слух дитини.

XX ст. стало визначним етапом в історії фінської музики, справжнім розквіту всіх її жанрових сфер: симфонії, опери, камерно-інструментальних та хорових композицій. Дуже важливою складовою фінської культури була камерно-вокальна музика, що вагомо відтворила різноманітні художні тенденції сторіччя, множинність естетичних принципів та стильових орієнтацій.

Дослідники А. Калліо та Х. Партті, розглядаючи умови виховання патріотичних почуттів та національної ідентичності в музичній освіті Фінляндії, зазначають установку фінської освіти з надання вчителю свободи у виборі змісту, методів для досягнення цілей навчального плану та обов’язкової наявності музики в навчальних планах, врахування “національних місцевих атрибутів”, мови, культури, у тому числі корінних народів та національних меншин. Вирішення проблем виховання патріотизму країна бачить у культурному космополітизмі, який розуміється як трансформація саморозуміння у взаємодії з іншими людьми, бачення глобального кризису призму індивідуального [6, с. 23].

Учителі мистецьких дисциплін (зокрема музики), які працюють у початковій школі, до вступу в університет на педагогічні спеціальності не навчалися співів та гри на музичному інструменті. Під час зарахування музичні навички не оцінюються. Однак, щоб відповідати державним вимогам, необхідно вільно грати на фортепіано, знати теорію та історію музики, володіти педагогічним репертуаром для виконання та сприймання. Таких учителів музики готують в Академії Сібеліуса (індивідуально формують навички гри на фортепіано, акустичній гітарі та вокалу, навчають хорового та оркестрового диригування, аранжування, музичних технологій, хореографії, історії та філософії музичної освіти, розвивають дослідницькі навички та ін.) та університетах Ювяскюля та Оулу, де навчаються й майбутні вчителі музики для старших класів та гімназій.

У фінській школі учням допомагають виявляти музичні інтереси, брати участь у музичній діяльності, інтерпретувати, розкривати індивідуальність, підтримуючи всебічний розвиток, який своєю чергою слугує практичним цілям та розглядається з позиції користі для людей та покращення якості життя, а не як естетичний об’єкт. Головне завдання вчителя – не вивчати музику, а мотивувати учня на активну участь у музичній діяльності (індивідуальне створення та прослуховування музики) для підтримки впевненості у своїх силах та отримання задоволення [5, с. 243]. Вчителі також використовують музику з метою покращення шкільного середовища, міжособистісного спілкування (звуки, мелодію для відновлення рівноваги, покращення емоційного та фізичного стану дитини).

Фінські вчителі з’ясували, що мистецькі дисципліни приносять дітям значну соціальну користь. У класах із поглибленим вивченням музики, образотворчого мистецтва задоволеність шкільним життям виявилася вищою, ніж у звичайних. Школярі мистецьких класів наголошували на тому, що школа надає їм великі можливості для досягнень. Вчителі звертають увагу на те, що просте збільшення годин, відведених на дисципліни мистецького циклу, не може дати високих результатів, чимало залежить від зацікавленості дітей ними. На протигагу виявленому позитивному ефекту помітна недостатня наявність класів музичного спрямування, що не дає підстав для поширення.

Метою дослідження М.-Л. Юнтуне було вивчення уявлень педагогів вокалу та спеціального інструменту про ідеальні методи навчання, що дають змогу обміркувати особистий минулий досвід та побачити потенціал для професійного розвитку. Автор розглядає ідеальні педагогічні відносини та визначає їх як відносини рівноправного партнерства, в якому педагог – скоріше тренер, який шукає зі студентом відповіді, ніж майстер, що розкриває істину. Ідеальним випускником вишу названо досвідченого багатопрофільного музиканта-майстра інструменту (голосу). У зв’язку з цим студенти називали важливим отримання знань у галузі педагогіки, фізичного, соціального та психічного розвитку в обсязі, що не заважає музичній професійній підготовці [7].

Аналіз результатів досліджень низки науковців, присвячених музичній освіті, показав інтерес фінських учених до порівняльних досліджень як джерела підвищення якості освіти. Проблеми в музичній освіті школярів та студентів полягають в особливостях професійної педагогічної підготовки вчителя, другорядності здобуття спеціальних музичних навичок та відсутності професії “вчитель музики” для початкових класів. Виявилися схожі із сучасною освітою України проблеми: обмежена кількість годин на уроки музики та прагнення переведення їх у предмети на вибір (незважаючи на доведений позитивний вплив музики на всебічний розвиток дітей).

Музична освіта у Фінляндії є своєрідною соціальною програмою, яка спрямовує діяльність молоді у творче, конструктивне русло. Шанувальники популярної музики, рок-музики добре знають про зліт фінських виконавців, рок-груп, що триває вже кілька десятиліть, – HIM, Nightwish, Apocalyptica, The Rasmus, Lordi. Це не випадково.

У Фінляндії поширена методика викладання музичного мистецтва за програмою Suzuki Voice. Цей метод розроблений японським скрипачем, педагогом Шинічі Судзукі (Shinichi Suzuki), який був уперше застосований фінським доктором (1986 р.) Пайві Куккамакі. На основі філософії Шинічі Судзукі кожна дитина може навчитися грі на музичному інструменті вільно, так само, як навчитися говорити рідною мовою.

Важливим є той факт, що в основі фінської освіти лежить феномен-орієнтовне навчання, а саме: універсальний підхід, де одне поняття (феномен) розглядається на всіх рівнях. Замість дроблення одне явище вивчається з позиції всіх дисциплін. Наприклад, звук: фізичне явище (фізика) – музичні інструменти, їхня будова – музичні композиції (мистецтво) – музична терапія (психологія) тощо. Фіни вважають пріоритетним процес, а не результат, тому що він спрямовує учнів до евристичного навчання, вибудовуючи індивідуальну траєкторію власної освіти.

Поява великої кількості в країні виданих композиторів – результат якісної системи музичної освіти. Фінська система музичної освіти дає змогу навчати і навчати музично обдарованих дітей по всій країні. Акцент у закладах освіти робиться не тільки на практичному опануванні музичного інструменту, але й на тому, щоб і навчання, і сама музика приносили насолоду.

На сучасну мистецьку освіту Фінляндії вплинули країни Заходу і США, але представники цієї галузі освіти спромоглися зберегти свою самобутність. В їхніх творах мистецтва наявна унікальність. Фінські митці більшою мірою запозичують ідеї інших країн, а не копіюють їх.

Проведений аналіз системи музичної освіти як одного з видів мистецтва Фінляндії дає змогу стверджувати, що вона вдосконалюється; вирішальну роль у цьому процесі відіграють певні чинники, зокрема забезпечення умов підготовки вчителів у закладах вищої освіти, що відповідають сучасності, організація системи освіти таким чином, що суттєве покращення результатів навчання стає цілком реальним. Враховуючи результати реформування мистецької освіти в цій країні та умови, за яких впроваджуються реформи в системі підготовки вчителів Фінляндії, можна досягти помітних сприятливих змін у системі шкільної та мистецької освіти України. Водночас необхідність вивчення європейського досвіду у сфері освіти зумовлює актуальність нових досліджень окресленої тематики.

Використана література:

1. Вітренко А. Європейська інтеграція: на культурному фронті. *Українська правда*. 2015. 3 квітня. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2015/04/3/7032566/> (дата звернення: 04.09.2022).
2. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика : навчальний посібник. Київський університет імені Бориса Грінченка. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
3. Топалова С. Українська школа і європейська ідентичність. *Аналітичний центр “Обсерваторія демократії”, для “Хвилі”*, 21.06.2017. URL: <http://hvyly.net/analytics/society/ukrayinska-shkola-iyevropeyska-entichnist.htm> (дата звернення: 07.07.2022).
4. Європейський вектор української геополітики. URL: <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/271-evropeisky-vektor-ukrainskoi-geopolityky> (дата звернення: 09.08.2022).
5. Anttila, M. Problems with school music in Finland *British Journal of Music Education*. 2010. Vol. 27, № 3. P. 241–253.
6. Kallio, A. A., Partti, H. Music education for a nation : Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*. 2013. Vol. 12, № 3. P. 5–30. URL: http://act.maydaygroup.org/articles/KallioPartti12_3.pdf (дата звернення: 04.09.2022).
7. Juntunen, M. Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland [Текст]. *British Journal of Music Education*. 2014. Vol. 31. № 2. P. 157–177.

References:

1. Vitrenko A. (2015) Yevropeys'ka intehratsiya: na kul'turnomu fronti. *Ukrayins'ka pravda* [European integration: on the cultural front. Ukrainian Pravda]. April 3. URL: <https://www.eurointegration.com.ua/experts/2015/04/3/7032566/> (data zvernennia: 04.09.2022) [in Ukrainian].
2. Sysoyeva S. O., Krystopchuk T. YE. (2012) Osvitni systemy krayin Yevropeys'koho Soyuzu : zahal'na kharakterystyka: navchal'nyy posibnyk. Kyivys'kyi universytet imeni Borysa Hrinchenka [Educational systems of the countries of the European Union: general characteristics: study guide. Borys Grinchenko Kyiv University]. Rivne : Ovid, 352 s. [in Ukrainian].
3. Topalova S. (2017) Ukrayins'ka shkola i yevropeys'ka identychnist'. *Analitychnyy tsentr “Observatoriya demokratiyi”, dlya “Khvyli”* [Ukrainian School and European Identity. Analitychnyy tsentr “Observatoriya demokratiyi”, dlya “Khvyli”]. URL: <http://hvyly.net/analytics/society/ukrayinska-shkola-iyevropeyska-identychnist.html> (data zvernennia: 07.07.2022) [in Ukrainian].
4. Yevropeys'kyi vektor ukrayins'koyi heopolityky [European vector of Ukrainian geopolitics]. URL: <http://www.geograf.com.ua/geoinfocentre/20-human-geography-ukraine-world/271-evropeisky-vektor-ukrainskoi-geopolityky> (data zvernennia: 09.08.2022) [in Ukrainian].
5. Anttila, M. Problems with school music in Finland *British Journal of Music Education*. 2010. Vol. 27, № 3. P. 241–253.
6. Kallio, A. A., Partti, K. H. (2013) Muzychna osvita dlya natsiyi : Vykladannya patriotychnykh idey ta idealiv u hlobal'nykh suspil'stvakh. Diya, krytyka ta teoriya muzychnoyi osvity [Music education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. Action, Criticism, and Theory for Music Education]. Tom 12, № 3. P. 5–30. URL: http://act.maydaygroup.org/articles/KallioPartti12_3.pdf (data zvernennia: 04.09.2022) [in Ukrainian].
7. Dzhuntunen, M. (2014) Bachennya vykladachamy pedahohichnoyi pidhotovky v ramkakh instrumental'noyi vyshcheyi muzychnoyi osvity. Vypadok u Finlyandiyi [Teacher educators' visions of pedagogical training within instrumental higher music education. A case in Finland]. *Brytans'kyi zhurnal muzychnoyi osvity*. Tom. 31, № 2. S. 157–177 [in Ukrainian].

Sidorenko T., Stupak K. The experience of Finnish education: the artistic aspect

Ensuring access to quality education is one of the urgent areas of development of educational systems in the world, and the European experience of reforming national educational systems is of interest to the Ukrainian education system.

In the direction of the research of the chosen topic, the scientific output of domestic authors is noted regarding the practical aspects of the educational sector in the countries of the European Union, the trends that dominate the structure of European higher education, the study of the experience of professional training of specialists in educational institutions of the countries of the European Union.

European integration aspirations, determination of conditions for the development of the art education system of Ukraine currently determine the need to study the experience of developed European countries, study the reality of their art education systems, in particular Finland.

The analysis of the results of research by scientists (dedicated to music education) showed the interest of Finnish scientists in comparative studies of improving the quality of education. The problems in the musical education of schoolchildren and students consist in the peculiarities of the teacher's professional pedagogical training, the secondary nature of the acquisition of special musical skills, and the absence of the profession of "music teacher" for elementary grades. Problems similar to modern education in Ukraine were revealed: the limited number of hours for music lessons, the desire to convert them into subjects of choice (with the proven positive influence of music on children's development).

Analyzing the system of music education in Finland, it can be said that it is improving; a decisive role in this process is played by certain factors, among which are the provision of conditions for teacher training in higher education institutions that correspond to modern times; the education system is organized in such a way that a significant improvement in learning outcomes becomes quite real. Music education in Finland directs the activities of young people in a creative, constructive direction.

Key words: European Union, education in Finland, phenom-orientation education, art teacher.

УДК 378.147:81'243(410)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.23>

Смольнікова О. Г.

**МОДЕЛЮВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ
ВИЩОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

З метою інтеграції в європейське навчальне середовище та запозичення європейського досвіду організації навчального процесу у вищих навчальних закладах України в статті здійснено відбір, системний аналіз й узагальнення змісту британських моделей автономного навчання іноземних мов: галузево-компонентної автономії за В. Літлвуд (наголошено на важливості готовності (мотивації) і здатності до автономного навчання); тристадійної навчальної автономії (включення поняття компетентності мовної автономії, Е. Макаро); іншомовно-предметної автономії (визначено три взаємопов'язаних параметри щодо будь-якого етапу навчального процесу: контроль студента, контроль ззовні, без контролю; виокремлено основні підходи, що сприяють розвитку автономії: ресурсний, технологічний, орієнтований на студента, орієнтований на аудиторне навчання, заснований на навчальних програмах, заснований на автономії викладача (Ф. Бенсон)); освітньо-дидактичної автономії (на основі психологічного підґрунтя автономної навчальної діяльності виділено вісім стадій процесу самокерованого навчання, виокремлено контроль за навчальною діяльністю (Г. Рейндерс)); двоканального режиму розвитку автономії в освіті, що складається з чотирьох компонентів та наголошується взаємозв'язку індивідуалізованого і взаємозалежного навчання (К. А. Спенсер, Д. Вонг, Дж. Вонг); інтенсифікації навчальної автономії (підкреслено три фази розвитку цього феномена: залежний, або контр-залежний, незалежний, чи індивідуалістичний, взаємозалежний (П. Брін, С. Ман); категорійно-конструювальної цілісності автономного навчання (було виділено сім її категорій: самоконтроль, метакогнітивне усвідомлення, критична рефлексія, гнучкості і взаємозалежності навчального середовища, довіра, мотивація та інформаційна компетентності та 34 конструктивних елементи та ін.). Проведено узагальнення досвіду реалізації автономного навчання в університетах Великої Британії. У статті здійснено аналіз поняття моделювання.

Ключові слова: автономне навчання іноземних мов, вивчення мови за допомогою комп'ютера (CALL), компетентність мовної автономії, моделювання, мотивація, навчальна автономія, особистісно орієнтована парадигма, самоконтроль.

Особистісно орієнтована парадигма навчання має на меті розвиток важливої якості особистості – здатності до автономної навчальної діяльності та знаходиться в основі неперервної освіти. Важливого значення набуває пошук таких методів, прийомів, форм, моделей та засобів навчання, які б сприяли розвитку автономної навчально-пізнавальної діяльності студента, його здатності до критичної рефлексії, систематизації знань, незалежності дій. У таких умовах організація автономного навчання (АН), що визначається нами як процес, під час якого студент організує та систематизує своє навчальне середовище завдяки керівним настановам викладача або самостійно (залежно від рівня розвитку навчальної автономії) [4, с. 9], стає одним із найважливіших завдань освіти, а вітчизняна система вищої школи мусить вдосконалити індивідуалізацію

навчання та застосувати при цьому передовий європейський досвід. Особливої актуальності організація такого навчання набуває під час пандемії COVID-19 та навчання в умовах воєнних дій.

Прикладом може служити британська педагогіка з розвинутою системою особистісно орієнтованого та індивідуалізованого навчання з метою збагачення вітчизняної педагогічної теорії та практики. Відомо, що ця система займає одне з провідних місць на європейському та світовому ринку освітніх послуг, є однією з найстаріших в Європі, де накопичено значний історичний досвід організації ґрунтовної допомоги і підтримки студента в процесі АН. Осмислення, вивчення і аналіз теорії і практики педагогічної освіти Великої Британії і системи автономного навчання іноземних мов (АНІМ), що склалася в цій країні, становлять великий науково-практичний інтерес, дають змогу краще усвідомити діалектику загальних закономірностей і конкретних особливостей розвитку світового педагогічного процесу і його основних тенденцій.

З метою запозичення такого досвіду нами було розглянуто моделі АНІМ, розроблені британськими вченими (Л. Арнолд (L. Arnold), Ф. Бенсон (Ph. Benson), Ф. Блін (F. Blin), П. Брін (M. P. Breen), Д. Вонг (D. Wang), Дж. Вонг (J. Wang), Д. Гаднер (D. Gardner), Л. Кукер (Cooker L.), У. Літлвуд (W., E. Littlewood), Е. Макаро (E. Macaro), С. Ман (S. J. Mann), Х. Рейндерс (H. Reinders), К. Спенсер (K. A. Spencer), А. Стренг (A. B. Strang) й ін.).

Мета дослідження – відбір і системний аналіз британських моделей АНІМ, узагальнення досвіду їх реалізації в університетах Великої Британії з метою застосування в системі вищої освіти України.

У Новому словнику методичних термінів й понять (теорія і практика вивчення мов) категорія “модель” (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) – це “...спрощений уявний чи знаковий образ будь-якого об’єкта чи системи об’єктів, що використовуються як їх “замінники” і засоби оперування (у тому числі й навчання)”. Є чинною модель навчання як інтерпретація викладачем методу навчання відповідно до цілей заняття та умов роботи [1, с. 145–146]. Зі сказаного випливає, що моделювання – це “метод дослідження об’єктів різноманітної природи та їх аналогів (моделей) для визначення чи уточнення характеристик наявних об’єктів, які знову конструюються” [1, с. 145]. Пристаємо на думку Н. Алмазової, яка вважає, що моделювання ситуацій у навчальних умовах сприяє невимусненій підготовці студентів до самостійної роботи завдяки інтеграції ними знань, набутих під час вивчення дисциплін різних циклів, та використання їх задля вирішення практичних задач [2, с. 73].

У своїх моделях Л. Арнолд, Ф. Блін, Д. Вонг, Дж. Вонг, Д. Гаднер, К. Спенсер представили моделі АНІМ, підґрунтям яких є освітня технологія – вивчення мови за допомогою комп’ютера CALL (Computer-assisted language Learning). Ф. Блін наголошує на застосуванні навчальних матеріалів та освітніх технологій із позиції теорії діяльності І. Енгельста, а CALL розглядається вченим як засіб розвитку навчальної автономії та навичок самоконтролю, де має місце як незалежність, так і взаємозалежність у навчанні [8].

В. Літлвуд у моделі галузево-компонентної автономії виділив два основних елементи: готовність і здатність до АН. До готовності належать мотивація і впевненість у необхідності взяти відповідальність за таке навчання, до здатності навчатися автономно – набуті необхідні знання та навички (див. рис. 1) [11, с. 430]. Слід зауважити, що поняття мотивації лежить у площині психології і пов’язане із самооцінкою, самоконтролем, упевненістю. Брак мотивації до АН, на думку вченого, є перешкодою для навчання.

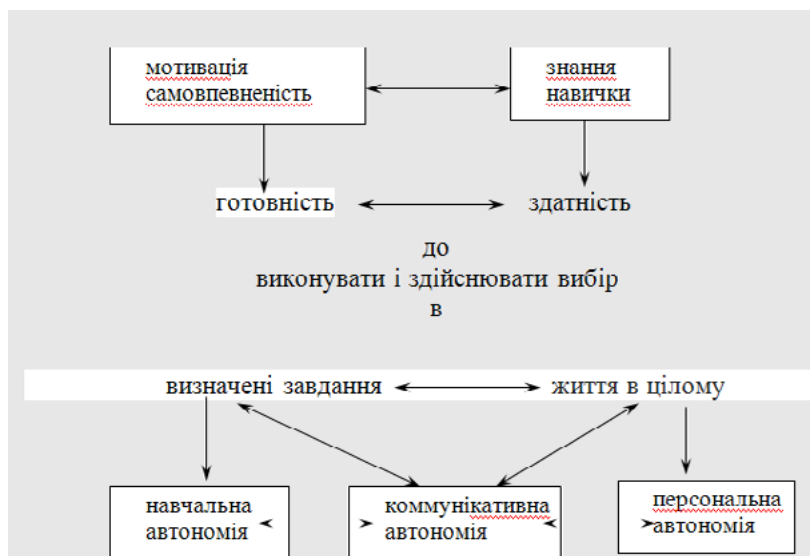


Рис. 1. Модель галузево-компонентної автономії (В. Літлвуд) (1996)

Британський дослідник Е. Макаро представив свою модель навчальної автономії у трьох прогресивних стадіях, де третя, найвища стадія – автономія вибору і дії – відповідає моделі У. Літлвуда (стан, коли студент виходить на стадію повної автономії не тільки під час вивчення ІМ, а й у повсякденному житті).

Не можна не визначити включення науковцем поняття компетентності мовної автономії до концепції АН, що веде до розвитку комунікативної компетентності, яка включає лінгвістичну, стратегічну та соціолінгвістичну компетенцію і підкреслює її соціальну значущість (див. табл. 1) [12, с. 170–172].

Таблиця 1

Модель тристадійної навчальної автономії Е. Макаро (1997)

Область автономії	Розвиток студента
Автономія мовної компетентності	Уміння спілкуватись, опанувавши систему правил вивчення ІМ. Здатність діяти без допомоги більш компетентного суб'єкта процесу вивчення ІМ (в аудиторній роботі – викладача). Прогрес від шаблонного до незалежного навчання, індивідуалізованого і глибокого результату.
Автономія навчальної мовної компетентності	Поширення і перенесення навчальних умінь в інші ситуації. Навчальні стратегії.
Автономія вибору і дії	Можливість розвивати автономію вибору з метою розвитку вмінь навчання.

Проте Д. Вонг, Дж. Вонг, К. Спенсер представили модель двоканального режиму розвитку автономії в освіті, яку розглядають більше ніж внутрішньоособистісний процес розвитку на протиположності моделі Е. Макаро (див. рис. 2). Зокрема, вони погоджуються з моделлю Ф. Бліна [3, с. 166], де є взаємозв'язок індивідуалізованого і взаємозалежного навчання.

Фундаментом їхньої моделі є платформа АН, яка складається із чотирьох компонентів:

- 1) курс вивчення ІМ за допомогою комп'ютера викладається аутентичною мовою;
- 2) засоби контролю мають допомогти засвоїти ІМ на початковому та кінцевому етапах вивчення із застосуванням зворотного зв'язку;
- 3) процес навчання забезпечується контролем комп'ютера;
- 4) онлайн-форум полегшує студентам взаємодію в процесі вивчення ІМ [17, с. 3–4].

Перші два компоненти моделі відповідають самокерованому/автономному навчанню, тоді як останні два – соціально опосередкованому.



Рис. 2. Модель двоканального режиму розвитку автономії в освіті Д. Вонга, Дж. Вонга, К. Спенсера (2012)

У моделі інтенсифікації навчальної автономії М. П. Брінна і С. Мана (1997) виділено 3 фази розвитку цього феномена (див. табл. 2). На першій стадії студент є залежним, а у груповій роботі викладач бере на себе головну ініціативу в навчанні. На другій стадії педагог спонукає до АН – відбувається зрушення до самостійності в навчанні. Третя фаза має стати сходинкою до повної автономії в навчанні, взаємозалежних відносин і співробітництва в межах групового навчання [8, с. 143].

Таблиця 2

Модель інтенсифікації навчальної автономії (П. Брін, С. Ман) (1997)

	Студент	Групове навчання (включаючи викладача)
Фаза 1	Залежний, або контр-залежний	Авторитарний
Фаза 2	Незалежний, чи індивідуалістичний	Безсистемний, невизначений і фрагментарний
Фаза 3	Взаємозалежний	Спільне групове навчання

Ф. Бенсон запропонував модель іншомовно-предметної автономії визначення ступеня автономії, де розглянув вплив контролю на процес навчання і визначив три взаємопов'язаних параметри щодо будь-якого етапу навчального процесу: контроль студента, контроль ззовні, без контролю. Вчений сформулював рівні контролю: 1) контроль управління навчанням; 2) контроль когнітивних процесів; 3) контроль змісту навчання. На його думку, фактичний рівень контролю може бути різним за тих чи інших параметрів самоконтролю і контролю ззовні. Так, для студента, який навчається автономно, найсприятливішим є стан самоконтролю за часткового контролю ззовні. Науковець наголосив на відмінностях АН, а саме: студент бере відповідальність за власне навчання, яке контролюється ззовні; студент самостійно контролює своє навчання, яке є незалежним (*independent learning*); студент залучається до самоінструктованого (*self-instructed learning*) чи дистанційного навчання, де його контролюють інші суб'єкти навчального процесу [6, с. 51–54].

Під цим кутом зору Ф. Бенсон виокремив основні підходи, що сприяють розвитку автономії, зокрема: 1) ресурсний (вільне та правильне застосування необхідних навчальних ресурсів і завдань); 2) технологічний (вільне використання освітніх технологій, передусім комп'ютерних); 3) орієнтований на студента (спонукання до контролю та наполегливішого навчання через вплив на психологічні властивості особистості); 4) орієнтований на аудиторне навчання (контроль планування аудиторної організації навчання студента через кооперативне навчання); 5) заснований на навчальних програмах (контроль власного навчального плану); 6) заснований на автономії викладача (допомога студентів у визначенні всіх аспектів АНІМ) [6, с. 111].

На основі моделі Ф. Бенсона британський учений Л. Кукер у межах свого дисертаційного дослідження “Формування (само)оцінювання у системі автономного навчання іноземних мов” розробила авторську модель категорійно-конструювальної цілісності автономного навчання. Дослідниця виділила сім її категорій: самоконтроль; метакогнітивне усвідомлення; критична рефлексія; гнучкість і взаємозалежність навчального середовища; довіра; мотивація та інформаційна компетентність. Було виділено 34 конструктивних елементи, які позитивно впливають на впровадження АН [9, с. 84].

Х. Рейндерс сконструював модель освітньо-дидактичної автономії на основі психологічного підґрунтя автономної навчальної діяльності (див. рис. 3). Автор виокремив контроль за навчальною діяльністю, який він вважає політичним аспектом автономії. На думку вченого, студент повинен не тільки мати змогу взяти відповідальність за власне навчання, а й усвідомлювати весь процес і самотворення найкращих можливостей, які б дозволили йому навчатися в необхідному руслі. Навчальне середовище – це результат роботи суспільства і педагогів, яке має забезпечувати зовнішню мотивацію до такого навчання студента, та підтримувати його самомотивацію.

Як зазначає Х. Рейндерс, якщо студент має змогу (політичний аспект), є вмотивованим і якщо немає інших афективних чи соціальних факторів, які б перешкоджали навчанню, наявні всі передумови правильної організації АН, що збігається з позицією В. Літлвуда. Це вимагає певного рівня свідомості з боку студента, що сприятиме полегшенню навчання, оскільки необхідно розуміти реальний стан навчання, цілей, завдань, потреби неодмінних навичок та здатності планувати, контролювати та оцінювати таке навчання на основі отриманої інформації. Своєю чергою освіта має розвивати чи вдосконалювати необхідні знання та навички. Тільки за умови, що всі ці аспекти дотримані, на думку Х. Рейндерса, ми можемо говорити про акт АН [14, с. 46–48].

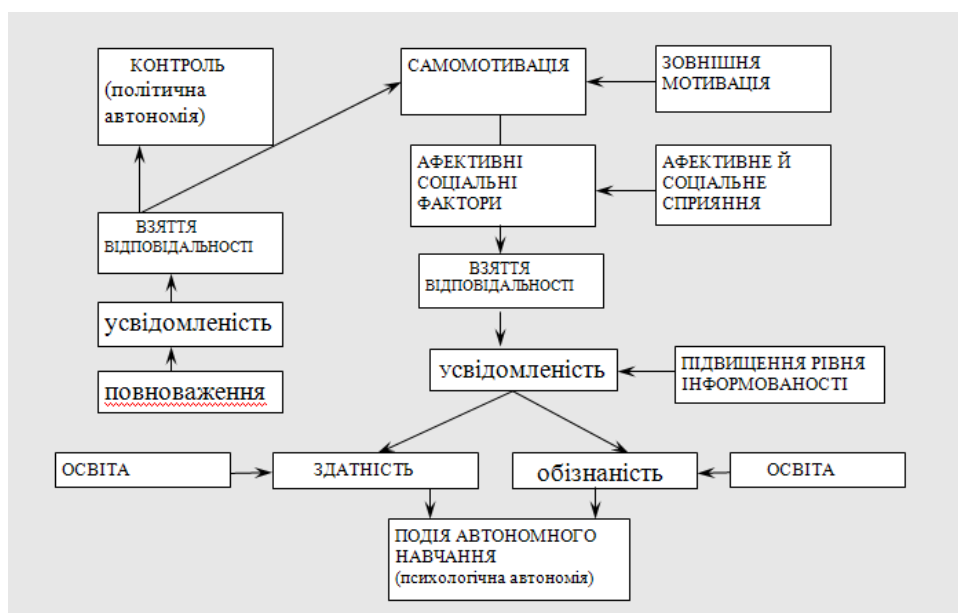


Рис. 3 Модель освітньо-дидактичної автономії Х. Рейндерса (2011)

Крім того, Х. Рейндерс виділив вісім стадій процесу самокерованого/автономного навчання (див. табл. 3) [15, с. 16–24].

Таблиця 3

Вісім стадій процесу самокерованого навчання (Г. Рейндерс) (2011)

Стадії навчання	Приклади
Визначення навчальних прагнень	Навчальні проблеми/навички у використанні ІМ
Формулювання мети	Визначена контекстуально, порівняно гнучка
Планування навчання	Визначено контекстуально. Дуже гнучке
Вибір ресурсів	Самостійна селекція студента
Відбір навчальних стратегій	Самостійна селекція студента
Практика	Запровадження (використання мови) і експериментальна робота
Моніторинг	Самомоніторинг, зворотний зв'язок
Оцінювання та перевірка	Самооцінювання, рефлексія

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, досягнення високого рівня автономності студента зумовлені такими особистими внутрішніми чинниками, як мотивація, внутрішня готовність до навчання, інтелект тощо. Визначено, що організація АНІМ у вищих навчальних закладах є діяльним процесом і має складну структуру. Необхідно чітко визначити мету і стратегії навчання, організувати навчальне середовище, самоконтроль та контроль із боку викладача в разі потреби (залежно від рівня навчальної автономії студента).

Відбір і системний аналіз британських моделей АНІМ, узагальнення досвіду його реалізації в університетах Великої Британії дозволили розробити авторську універсальну описову схему організації АНІМ у вищій школі [3].

Перспективою подальших досліджень є вдосконалення цієї авторської схеми та розробка авторської моделі з метою застосування її у ВНЗ України, пошук нових актуальних моделей АНІМ у межах європейського освітнього простору.

Використана література:

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : ИКАР, 2009. 447 с.
- Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : дис. ... докт. пед. наук : Санкт-Петербург, 2003. 446 с.
- Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок ХХІ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 282 с.
- Смольнікова О. Г. Розвиток автономного навчання іноземних мов у вищих закладах освіти Великої Британії (друга половина XX – початок 485 ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 13.00.01. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ, 2017. 22 с.
- Arnold L. Understanding and Promoting Autonomy in UK Online Higher Education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 2006. Vol. 3, no. 7. P. 3–45.
- Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. London : Longman, 2001. 114 p.
- Blin F. CALL and the development of learner autonomy – An activity theoretical study : Dissert. ... for the Degree of Doctor of Philosophy, The Open University, 2005. 344 p.
- Breen M. P., Mann S. J. Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy. *Autonomy and Independence in Language Learning* / ed. by P. Benson, P. Voller. London, 1997. P. 132–149.
- Cooker L. Formative (self-)assessment as autonomous language learning : Dissert. ... for the Degree of Doctor of Philosophy, University of Nottingham, 2012. 422 p.
- Joseph R. Autonomous Learning in the Workplace. *Prometheus: Taylor & Francis Journals*, 2018, vol. 35(3), Pp. 244–246. DOI: 10.1080/08109028.2018.1522827.
- Littlewood W. Autonomy: an anatomy and a framework. *System*. 1996. P. 427–435.
- Macaro E. Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon : Multilingual Matters, 1997. 231 p. URL: <https://epdf.pub/target-language-collaborative-learning-and-autonomy-modern-languages-in-practice.html> (дата звернення 12.09.2022)
- Papamitsiou, Z., Economides, A. Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *British Journal of Educational Technology*. 2019. DOI: 50. 10.1111/bjet.12747.
- Reinders H. From Autonomy to Autonomous Language Learning. *English in Multilingual Contexts: Current Challenges, Future Directions* / ed. by A. Ahmed, G. Cane, M. Hanzala. Cambridge, UK, 2011. P. 205.
- Reinders H., Balıkanlı C. Learning to foster autonomy : The role of teacher education materials Studies. *Learning Journal*. 2011. 2 (1), P. 15–25.
- Trim J. L. M., Coste M., North B. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. London : Cambridge University Press, 2001. 278 p.
- Wang J. A., Spencer K. A., Wang D. Double-Channel Model for Developing Learner Autonomy in an EFL Context. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*. 2012, (2). P. 1–16.

References:

1. Azimov E. G., Schukin A. N. (2009) *Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazyikam)* [A new dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of teaching languages)]. Moskva: IKAR. 447 s. [in Russian]
2. Almazova N. I. (2003) *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkulturnoy kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyiku v neyazykovom vuze* : [Cognitive aspects of the intercultural competence formation in foreign language teaching at non-linguistic university] dis. ...dokt. ped. nauk : SPb. 46 s. [in Russian]
3. Smolnikova O. H. (2017) *Rozvytok avtonomnoho navchannia inozemnykh mov u vyshchych zakladakh osvity Velykoi Brytanii (druga polovyna XX – pochatok XXI st.)* : [Autonomous second language learning development at higher educational institutions of Great Britain in the second half of XX – beginning of XXI century]] dys. ...kand. ped. nauk: 13.00.01 Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv, 282 s. [in Ukrainian]
4. Smolnikova, O. H. (2017) *Rozvytok avtonomnoho navchannia inozemnykh mov u vyshchych zakladakh osvity Velykoi Brytanii (druga polovyna XX – pochatok 485 XXI st.)* : [Autonomous second language learning development at higher educational institutions of Great Britain in the second half of XX – beginning of XXI century]] avtoref. dys. ... kand. psyk. nauk : 13.00.01. Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova, Kyiv, 2017. 22 s. [in Ukrainian]
5. Arnold L. (2006). Understanding and Promoting Autonomy in UK Online Higher Education International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. Vol. 3. № 7. P. 33–45.
6. Benson, P. (2001). Teaching and researching autonomy in language learning. London: Longman.
7. Blin, F. (2005). CALL and the development of learner autonomy – An activity theoretical study. The Open University, London, the UK. URL: <https://docplayer.net/5757838-Call-and-the-development-of-learner-autonomy-an-activity-theoretical-study.html>
8. Breen, M. P., & Mann, S. J. (1997). Shooting arrows at the sun; perspectives on a pedagogy for autonomy. In P. Benson, & P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (Vol. N/A, pp. 132–149). (Applied Linguistics and Language Study). London and New York: Longman.
9. Cooker, L. (2012). Formative (self-)assessment as autonomous language learning. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham, UK.
10. Joseph R. (2017). Autonomous Learning in the Workplace, *Prometheus, Taylor & Francis Journals*, vol. 35(3), pp. 244–246. DOI: 10.1080/08109028.2018.1522827
11. Littlewood, W. (1996) “Autonomy”: An Anatomy and a Framework. *System*, 24, pp. 427–435 URL: [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5).
12. Macaro, E. (1997) Target language, collaborative learning and autonomy. Clevedon England: Multilingual Matters. URL: <https://epdf.pub/target-language-collaborative-learning-and-autonomy-modern-languages-in-practice.html> (data zvernennia: 12.09.2022).
13. Papamitsiou, Z. & Economides, A. A. (2019) Exploring autonomous learning capacity from a self-regulated learning perspective using learning analytics. *Br J Educ Technol*, 50: 3138–3155. <https://doi.org/10.1111/bjet.12747>.
14. Reinders, H., & Balcikanli, C. (2011) Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2 (1), pp. 15–25.
15. Reinders, H. (2011) ‘Towards an operationalisation of autonomy’. In: Ahmed, A. Cane, G. and Hanzala, M. *Teaching English in Multilingual Contexts: Current Challenges, Future Directions..* Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, p. 37–52.
16. Trim J. L., Coste, M. D. & North, B. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment*. London : Cambridge University Press, 278 p.
17. Wang, J., Spencer, K. A., & Wang, D. (2012) A Double-Channel Model for Developing Learner Autonomy in an EFL Context. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 2(3), 1–16. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2012070101>

Smolnikova O. Modelling autonomous second language learning at higher educational establishments of Great Britain

In order to integrate into the European educational environment and borrow European experience in the organization of the educational process at higher educational institutions of Ukraine, the article selects, systematically analyses and summarizes the content of British models of autonomous second language learning: branch-component autonomy (W. Littlewood) – readiness (motivation) and ability for autonomous learning are emphasized; three-stage educational autonomy – the concept of linguistic autonomy competence is included (E. Macaro); foreign language-subject autonomy – three interrelated parameters for any stage of the educational process are defined – student control, external control, without control; the main approaches that contribute to autonomy development are highlighted: resource-based, technological, student-oriented, classroom-oriented, based on curricula, based on teacher autonomy (P. Benson); educational and didactic autonomy – on the basis of autonomous educational activity psychological basis, eight stages of self-directed learning process are distinguished, control over educational activity is defined (H. Reinders); two-channel mode of autonomy development in education – consists of four components and emphasizes the relationship between individualized and interdependent learning (J. Wang, K. A. Spencer, D. Wang), intensification of educational autonomy – 3 phases of this phenomenon development are distinguished: dependent or counter-dependent, independent or individualistic, interdependent (M. P. Breen, S. J. Mann); category-constructive integrity of autonomous learning – seven of its categories are identified: self-control; metacognitive awareness; critical reflection; flexibility and interdependence of the educational environment; trust; motivation and information competence and 34 constructive elements, etc. The experience of its implementation in the universities of Great Britain was summarized. The article analyses the concept of modelling.

Key words: modelling, autonomous learning, second languages autonomous learning, language autonomy competence, computer-assisted language learning (CALL), motivation, person-oriented paradigm, self-control.

УДК 378.147:51

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.24>

Сніжко Н. В.

ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ ВИЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядаються особливості білінгвального (двомовного) навчання в технічному університеті як одного зі складників євроінтеграційних процесів у сучасній освіті. Зазначено, що глобалізація у сферах міжнародної ділової та наукової співпраці, інтегрування українських університетів у міжнародний науково-освітній простір призводять до необхідності підготовки фахівців, які знають офіційну мову спілкування в діловому та науковому світі, зокрема англійську. Із цією метою в багатьох університетах базові курси читають англійською мовою. Підкреслено необхідність створення предметно орієнтованих дидактичних моделей, в яких іноземна мова є засобом вивчення різних предметних галузей. Обґрунтовується вибір математики як такої сфери. Висвітлюються питання, пов'язані з викладанням вищої математики англійською мовою для україномовних студентів інженерно-технічних спеціальностей. Сформульовані найпоширеніші конкретні проблеми, що постають перед викладачами курсу вищої математики під час викладання англійською мовою, а також можливі шляхи їх подолання. Особлива увага приділена відмінностям у підходах до викладання вищої математики в Україні та за кордоном. Підкреслюється необхідність створення відповідних методичних посібників, де поєднувались би принципи нашої і європейської математичної освіти. Також у роботі розглядаються аспекти білінгвального навчання, пов'язані з інформатизацією освіти та специфікою англійської математичної мови (виникає необхідність написання статей, анотацій, рефератів, а також спілкування з англomовними колегами). Звертається увага на переваги навчання англійською мовою та перспективи, які у зв'язку з цим відкриваються перед студентами в контексті євроінтеграційних процесів.

Ключові слова: вища математика, іноземна мова, іноземна освіта, білінгвальна освіта, модель білінгвального навчання, предметно-орієнтовані дидактичні моделі, академічна мобільність, математичні терміни, глосарій.

Сучасний етап розвитку української системи освіти характеризується стрімким розгортанням інноваційних процесів, які орієнтовані на її інтеграцію у світовий освітній простір. Суттєві зміни, які відбуваються в педагогічній теорії та освітній практиці, спрямовані на гармонізацію українських та зарубіжних освітніх програм, розвиток академічної мобільності студентів українських вишів, забезпечення конвертованості вітчизняної вищої освіти. У цих умовах значно посилюється творчий характер освіти. Його ключовим завданням є розвиток у людини таких якостей і здібностей, які дали б їй змогу реалізовувати професійну та соціальну діяльність у швидко змінюваних соціокультурних умовах.

У зв'язку з цим актуальним стає звернення до білінгвального (двомовного) навчання, за якого іноземна мова поряд із рідною мовою є інструментом пізнання світу спеціальних знань і самоосвіти, міжкультурного спілкування та полікультурного виховання. Для сучасного періоду розвитку українського суспільства особлива значущість білінгвального навчання полягає в прагненні нашого суспільства до загальнопланетарного обміну цінностями, ідеями та діалогу культур. Крім того, в руслі Болонського процесу воно є надійною основою інтернаціоналізації української вищої освіти. Вона полягає в активізації міжнародної діяльності вищих навчальних закладів, підвищенні академічної мобільності студентів та викладачів, участі українських студентів та науковців у міжнародних освітніх проєктах (IREX, TEMPUS-TACIS, Erasmus Mundus, DAAD та ін.), інформатизації освіти.

З початку 90-х років XX століття білінгвальне навчання є провідним напрямом освітньої політики в багатьох країнах світу. Ця тенденція була зумовлена демократичними процесами в розвитку соціуму, що виявилось в побудові діалогу культур. Можна говорити про такі національні моделі білінгвального навчання, як канадська, американська, німецька моделі, про загальноєвропейську концепцію "Єврошкола" (Х. Баррік, Х. Кріст, М. Свен, А. Тюрман, Х. Хаммерлі та ін.). Білінгвальне навчання в Україні також стало об'єктом пильної уваги в останні десятиліття. Це пояснюється зміною соціокультурного контексту щодо вивчення іноземної мови, яка затребувана в суспільстві не тільки як засіб комунікації, але і як інструмент пізнавальної та професійної діяльності. У сучасному світі англійська мова є мовою наукового та професійного спілкування, засобом усної, письмової та електронної комунікації. Зростанню темпів освоєння англійської мови в Україні сприяє створення продуктивного двомовного українсько-англійського освітнього середовища.

Але практика показує, що в сучасному технічному виші іноземна мова як навчальна дисципліна і далі залишається ізольованою від змісту професійної освіти. Очевидна суперечність між традиційною практикою мономовного навчання в технічних вишах України (практикою підготовки фахівців-інженерів у мономовному режимі) та необхідністю розвитку навчального білінгвізму як засобу реалізації полікультурного виховання та інструменту інтеграції української освітньої системи в міжнародний освітній простір, актуальною потребою сучасного інформаційного суспільства у фахівцях, які не тільки мають сучасні знання, але й здатні застосовувати їх на практиці в умовах глобалізації, зокрема вести документацію і спілкуватися іноземною мовою.

Тому поряд із культурно орієнтованими моделями, що передбачають освоєння студентами лінгво-країнознавчих та соціокультурних знань, набувають актуальності предметно орієнтовані дидактичні моделі, в яких іноземна мова є засобом вивчення різних предметних сфер. У нашому дослідженні таким предметом є математика.

Математика завжди була невід'ємною та суттєвою складовою частиною людської культури, вона є ключем до пізнання навколишнього світу, базою науково-технічного прогресу та важливим компонентом інтелектуального та морального розвитку особистості. Математичний апарат та мова проникають у всі точні науки, загальнотехнічні та деякі загальнонаукові та спеціальні дисципліни; математична термінологія та символіка інтернаціональні. Фахівець, який володіє англійською математичною термінологією, не тільки спроможний спілкуватись у професійній сфері, але також є підготовленим до використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у власній професійній діяльності (наприклад, систем комп'ютерної математики Maple, Mathematica, MatLab, видавничих систем для набору математичних текстів LaTeX, MathType, англійських освітніх ресурсів мережі "Інтернет", різноманітних пакетів професійних інженерних програм).

Багато видатних вчених зазначали, що в процесі засвоєння іноземної мови та математики є спільні моменти. Л. В. Щерба у 1942 році, говорячи про необхідність звільнити поняття з-під влади символів, підкреслював, що немає більш простого та природного засобу для цього, як вивчення іноземної мови. Відомий американський математик, методист Д. Пойа у 1959 році писав, що проблеми складання рівнянь – це, власне, труднощі мовного перекладу, а Л. З. Виготський у 1956 році стверджував, що засвоєння іноземної мови також піднімає на вищий щабель рідну мову так само, як засвоєння алгебри піднімає на вищий ступінь арифметичне мислення.

Таким чином, виділення в нашому дослідженні математики як предмета для білінгвального навчання пов'язане з низкою причин:

- математизація сучасної науки, техніки та технологій, яка виявляється в тому, що знання стає точним, якщо для його опису вдається використати математичну модель;
- математичний апарат та відповідні лінгвістичні стереотипи проникають у багато наук. На математику спирається фізика, для хімії базисними науками є математика та фізика, для біології – математика, фізика, хімія тощо;
- специфіка математичної мови, що проявляється у використанні символіки, дає змогу уникати розпливчастих формулювань та неточностей прочитання. Тексти, написані мовою формул, у певному розумінні є інтернаціональними; мова математики пристосована для вираження загальних закономірностей;
- будь-яка математична теорія може бути викладена за допомогою обмеженого набору стандартних мовних зворотів, їх кількість залежить від характеру математичного матеріалу, що викладається (якщо в основному провадиться обчислення та тотожні перетворення формул, то конструкцій потрібно зовсім небагато, в алгебрі їх потрібно більше, ще складніше в геометрії та математичному аналізі).

Основна ідея концепції білінгвального навчання математики в технічному вищій школі полягає в тому, що іноземна мова поряд із рідною мовою використовується як засіб навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння математичними знаннями у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів. У разі білінгвального навчання математики знімається проблема роз'єднаності мислення та мовлення іноземною мовою, оскільки є немовленнєвий об'єкт пізнання – математичні поняття та математичні методи, пізнавальна діяльність здійснюється в єдності з мовленнєвою діяльністю, а засвоєння предметного змісту відбувається одночасно з оволодінням засобами його вираження рідною та іноземною мовами. З іншого боку, така модель навчання математики може розглядатись як іммерсійний метод вивчення іноземної мови.

У Національному університеті "Запорізька політехніка" протягом останніх років курс вищої математики для студентів електротехнічного факультету викладають англійською мовою. Цей курс є основним курсом вищої математики (не факультативний і не дублюється рідною мовою). Паралельно студенти вивчають базові курси професійного спрямування також англійською мовою. Контрольні роботи, розрахункові роботи зі спеціальності, курсові та кваліфікаційні роботи також виконуються англійською мовою. Слід зауважити, що студенти таких англійських груп навчаються за тією ж навчальною програмою, що й студенти україномовних груп. Єдина відмінність полягає в тому, що студенти англійських груп мають додаткові години англійської мови порівняно зі студентами україномовних груп.

Викладання вищої математики в таких англійських групах має певну специфіку, яка докладно розглядається в роботах [1; 6]. Зокрема, висвітлюються основні комунікативні проблеми лінгвістики, які виникають у процесі навчання студентів англійською мовою: правильне сприйняття сказаної форми; переведення форми в загальне значення; застосування елементів-термінів та вузькоспецифічних висловів; формування лексичного поняття, асоційованого з новою лексемою. Також формулюються найпоширеніші конкретні проблеми, що постають перед викладачами курсу вищої математики в процесі викладання англійською мовою, а також можливі шляхи їх подолання. Коротко окреслимо їх.

По-перше, із самого початку (на першому курсі) викладач стикається з, як правило, недостатнім вхідним рівнем володіння англійською мовою студентами. Слухати лекції англійською, спілкуватись англійською на практичних заняттях, користуватись методичними розробками, написаними англійською, – все це є для студентів викликом унаслідок відсутності схожого досвіду навчання в минулому. Така ситуація може

примусити викладача спрощувати пояснення, уникати розгляду деяких важливих, але важких для розуміння деталей, а це може призвести до неповного вивчення деяких аспектів дисципліни. Ця проблема вирішується інтенсифікацією вивчення власне англійської мови в перший рік навчання (як було зазначено, студенти англійських груп мають додаткові години англійської мови).

По-друге, як уже зазначалося, на відміну від тих технічних вишів, де курс математики англійською мовою викладається як додатковий (факультативний) до основного курсу рідною мовою (паралельно), в “Запорізькій політехніці” курс англійською мовою є єдиним курсом вищої математики. Через це викладач має дублювати термінологію рідною мовою. Це, вочевидь, необхідно для того, щоби володіти адекватним розумінням термінології і правильно її використовувати в професійному контексті. Тому викладач має для кожного терміна давати студентам точний еквівалент рідною мовою, пояснювати термін іншими словами, давати дефініцію або приклад, а також складати глосарій для кожної теми.

По-третє, викладання предмета іноземною мовою неминує проходити уповільненим темпом. Викладач має говорити чітко, нешвидко; досить часто доводиться повторювати фрази кілька разів. Сприйняття та усвідомлення інформації студентами також відбувається повільніше. На це витрачаються певний час та зусилля студентів. Як наслідок, у межах запланованих навчальних аудиторних годин із курсу вищої математики студенти англійських груп встигають опрацювати менший обсяг матеріалу, ніж ті, хто навчається рідною мовою. Така ситуація може вплинути на виконання навчального плану. І тут великого значення набуває досвід викладача, який дає змогу критично підходити до добору матеріалу, послідовності його опрацювання. Отже, ця проблема вирішується методичною кваліфікацією викладача.

Зупинимось докладніше на ще одній проблемі, яка має особливе значення в контексті євроінтеграції. Ця проблема впливає з відмінностей у підходах до навчання студентів вищої математики в Україні та за кордоном. Як відомо, англійська математика більшою мірою націлена на практичні компетенції та навички. Є такий погляд, що основною метою закордонної математичної освіти є *know how*, а вітчизняної – *know why*. Тому українські учні та студенти можуть із легкістю оперувати тригонометричними та логарифмічними перетвореннями, комплексними числами, матрицями, розв’язувати нетривіальні стереометричні задачі, системи лінійних рівнянь, але губляться, виконуючи найпростіші комбінаторні, статистичні, фінансові розрахунки, плутаються в графічній інформації (діаграми, графіки, схеми, таблиці), не можуть формалізувати задачу, описану в термінах конкретної життєвої ситуації. В іноземних навчальних закладах цього вчать вже в середній, а подекуди і в початковій школі. Є суттєві відмінності в підході до викладення тем, пов’язаних із диференціюванням функцій та визначенням інтегралом. Слід також зауважити, що в англійській математиці контрольні, тестові та екзаменаційні задачі також подаються в дещо інший спосіб, ніж до цього звикли наші школярі та студенти. Додаткові складнощі виникають через відмінності деяких математичних символів та позначень у вітчизняних та іноземних підручниках із математики. Так, наприклад, деякі функції (зокрема, тригонометричні та показникові) в іноземних підручниках, на відміну від українських підручників, позначаються не $\lg x$, $\operatorname{ctg} x$, e^x , а саме: $\tan(x)$, $\cot(x)$, $\exp(x)$. Ротор векторного поля позначається символом *curl*, а не *rot*, як це прийнято в нас. Також формули квадрату суми та різниці подаються в інших країнах в дещо інший послідовності при розкритті квадрату. Здавалось би, дрібниці, але студентам потрібен час, щоб звикнути до написання та сприйняття.

Все це не дозволяє безпосередньо використовувати *тільки* іноземні англійські підручники та посібники, оскільки вони не враховують наших реалій навчання. Цим зумовлена необхідність створення методичного забезпечення курсу, в якому би поєднувались принципи іноземної математичної освіти та реалії нашої шкільної освіти. Методичні посібники англійською мовою (конспекти лекцій, приклади розв’язання практичних та ситуаційних завдань, матеріали для самостійної роботи, розрахункові та контрольні роботи зі зразками виконання) мають містити перелік спеціальних термінів англійською та рідною мовою. Таким чином, для подолання вказаного розриву між англійською і вітчизняною вищою математикою вважаємо за доцільне використовувати в навчальному процесі як оригінальні англійські підручники, так і посібники, створені спеціально для таких курсів професорсько-викладацьким складом вишів. Зокрема, в “Запорізькій політехніці” в навчальному процесі разом з оригінальними англійськими підручниками [3; 8; 9], використовуються англійські посібники українських авторів [2; 4; 5; 7] та методичні посібники, створені викладачами “Запорізької політехніки” [10–13]. Нині на кафедрі вищої математики “Запорізької політехніки” створюється навчальний дистанційний комплекс із вищої математики англійською мовою для українських студентів, який забезпечуватиме самостійну роботу студентів з усіма необхідними навчальними матеріалами; готуються до видання навчальний посібник із курсу вищої математики (англійською мовою) та тримовний словник математичних термінів.

Звернемо увагу на ще один аспект вивчення вищої математики англійською мовою, який пов’язаний із необхідністю написання статей, анотацій, рефератів, а також спілкування з англійськими колегами. Йдеться про особливості англійської і української *математичних* мов: відсутність/наявність відмінків, змінюваність слів української мови (суфіксів, закінчень, префіксів) за числами, родами, відмінками, що зумовлює велику гнучкість мови, дозволяє урізноманітнити порядок слів та підрядних речень, а в англійській мові порядок слів та частин фрази значно жорсткіший. Що стосується саме *математичних* текстів англійською мовою, слід зазначити, що в них практично відсутні підрядні речення, дієприслівникові звороти, складні граматичні

конструкції. У процесі дослівного перекладу українського *математичного* тексту англійською з повним дотриманням правил граматики виходить надзвичайно важкий, “нечитабельний” математичний текст, при цьому часто виникають серйозні смислові помилки. Тому, викладаючи математичний матеріал англійською мовою, ми вважаємо за доцільне використовувати не переклад українського тексту, а переказ, заснований на використанні стандартних зворотів – математичних кліше, – для створення однотипних математичних висловлювань. Наприклад, “THE <термін> IS <характеристика>” породжує такі звороти, як “The function f is differentiable”, “The event A is random”; кліше “FOR ANY <символ або термін> THERE EXISTS <термін>” породжує “For any analytic function there exists Taylor series” тощо.

Ще один аспект двомовного вивчення вищої математики в технічному вищій пов’язаний з інформатизацією сучасної математичної освіти, яка передбачає застосування в навчальному процесі прикладних програм (Maple, Mathematica, MathCad, AutoCAD і т. д.). Ці програми універсальні і розраховані на будь-яких користувачів від школярів до науковців, їх основна перевага в тому, що вони дозволяють проводити не лише чисельні, а й аналітичні перетворення зі складними математичними об’єктами. Мова інтерфейсу та довідкової документації цих пакетів (точніше, їх нелокалізованих версій) – англійська, тому для їх продуктивного використання необхідне знання двомовної математичної термінології. Те ж саме стосується і систем дистанційного навчання (типу MOODLE та ін.), які останнім часом набули значного поширення не тільки внаслідок глобалізації та інтеграційних процесів, але і внаслідок пандемії.

Незважаючи на вищезазначені проблеми, білінгвальна освіта має для студентів абсолютно очевидні переваги в контексті євроінтеграції, а саме:

- студенти навчаються за добре опрацьованими і ефективними західними підручниками, написаними визнаними експертами галузі;
- студенти можуть вільно поводитись з англомовною періодикою та літературою спеціального (інженерно-технічного) профілю, якої виходить значно більше англійською мовою, ніж українською;
- студенти опановують спеціальну лексику, не тільки інженерно-технічну, але також і математичну. Це не тільки дає їм змогу впевненіше читати статті та підручники англійською мовою, але і готує їх до подальшого навчання, наприклад, за програмою “подвійного диплому”, спільних магістерських програм з університетами-партнерами, а також до закордонних відряджень і стажувань англійською мовою;
- студенти можуть набагато ефективніше підготуватися до іспитів і тестів типу IELTS (International English Language Testing System), TOEIC (Test of English for International Communication), TOEFL (Test of English as a Foreign Language), GRE (Graduate Record Examination – тест для вступу на магістерські програми в США). Ці тести, як правило, є необхідною умовою для продовження навчання або роботи за кордоном.

З переліченого випливає, що білінгвальна освіта є потужним засобом підвищення академічної мобільності студентів і, як наслідок, конкурентоспроможності випускника технічного вишу на міжнародному ринку праці.

Висновки. Як бачимо, в разі білінгвального навчання математики в технічному університеті іноземна мова використовується як засіб навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння математичними знаннями у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів. Така модель навчання є актуальною для України, оскільки сприяє інтернаціоналізації нашої освіти, її інтеграції в Болонську систему і зрештою інтеграції нашого суспільства в європейську спільноту.

Використана література:

1. Сніжко Н., Руднєва В. Про проблеми викладання вищої математики іноземною мовою. Interaction of society and science: problems and prospects : Abstracts of III International Scientific and Practical Conference. London, 2021. Pp. 355–361. Available at : DOI: 10.46299/ISG.2021.II.III.
2. Borakovskiy O. V., Ropavka O. I. Handbook for problem solving in Higher Mathematics. Kharkiv : KNMA, 2009. 195 p.
3. Chasnov J. R. Introduction to Differential Equations. Lecture notes for MATH. The Hong Kong University of Science and Technology, 2009. 128 p.
4. Higher Mathematics. Problem solving and variants of typical calculations : P. I, P. II / Edited by Prof. Kurpa L. Kharkiv : KNTU, 2000.
5. Pechenezhskiy Y., Stanishevskiy S. Hand book for problem solving in Higher Mathematics. Kharkiv : KNAME, 1997. 100 p.
6. Snizhko N. V., Rudnieva V. M. Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. Педагогічні науки: теорія та практика. 2022. № 1. С. 297–303.
7. Stanishevskiy S. Higher Mathematics. Kharkiv : KNAME, 2005. 270 p.
8. Strang G. Calculus. Wellesley-Cambridge Press, 2010. 772 p.
9. Trench W. F. Elementary Differential Equations. Trinity University San Antonio, 2013. 662 p.
10. Workbook on higher mathematics (1st module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compilers: Antonenko Nina, Fasoliak Anton. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 61 p.
11. Workbook on higher mathematics (2nd module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compilers: Antonenko Nina, Fasoliak Anton. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 61 p.
12. Workbook on higher mathematics (3rd module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compiler: Snizhko Nataliia. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2020. 50 p.
13. Workbook on higher mathematics (4th module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compiler: Snizhko Nataliia. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 46 p.

References:

1. Snizhko N., Rudnieva V. (2021) Pro problemy vykladannya vyshchoi matematyky inozemnoyu movoyu [About the problems of teaching higher mathematics in a foreign language] Interaction of society and science: problems and prospects : Abstracts of III International Scientific and Practical Conference. London. Pp. 355–361. Available at : DOI: 10.46299/ISG.2021.II.III. [in Ukrainian]
2. Borakovskiy O. V., Ropavka O. I. (2009) Handbook for problem solving in Higher Mathematics. Kharkiv : KNMA. 195 p.
3. Chasnov J. R. (2009) Introduction to Differential Equations. Lecture notes for MATH. The Hong Kong University of Science and Technology. 128 p.
4. Higher Mathematics. Problem solving and variants of typical calculations : P. I, P. II / Edited by Prof. Kurpa L. Kharkiv : KNTU, 2009.
5. Pechenezhskiy Y., Stanishevskiy S. (1997) Hand book for problem solving in Higher Mathematics. Kharkiv : KNAME. 100 p.
6. Snizhko N. V., Rudnieva V. M. (2022) Features of teaching higher mathematics to students who are doing the course in a foreign language. *Pedagogichni nauky: teoriya ta praktyka*. [Pedagogical Sciences: Theory and Practice]. № 1. Pp. 297–303.
7. Stanishevskiy S. (2005) Higher Mathematics. Kharkiv : KNAME. 270 p.
8. Strang G. (2010) Calculus. Wellesley-Cambridge Press. 772 p.
9. Trench W. F. (2013) Elementary Differential Equations. Trinity University San Antonio. 662 p.
10. Workbook on higher mathematics (1st module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compilers: Antonenko Nina, Fasoliak Anton. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 61 p.
11. Workbook on higher mathematics (2nd module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compilers: Antonenko Nina, Fasoliak Anton. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 61 p.
12. Workbook on higher mathematics (3rd module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compiler: Snizhko Nataliia. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2020. 50 p.
13. Workbook on higher mathematics (4th module) for students majoring in 141 Power Engineering, Electrical Engineering and Electrical Mechanics / Compiler: Snizhko Nataliia. Zaporizhzhia : Zaporizhzhia Polytechnic National University, 2021. 46 p.

Snizhko N. V. About some aspects of bilingual education in the technical higher school in the context of European integration

The article considers the peculiarities of bilingual education at a technical university as one of the components of European integration processes in modern education. It is certain that globalization in the field of international business and scientific cooperation, Ukrainian universities' integration into the international scientific and educational space result in training specialists to know the official languages of business and scientific communication, including English. Therefore, basic courses are taught in English at many universities. The need to create subject-oriented didactic models in which a foreign language acts as a means of studying various subject areas is emphasized. The choice of mathematics as such a field is justified. The author covers issues related to teaching higher mathematics in English for Ukrainian-speaking students of engineering and technical specialties. It also outlines the most common specific problems teachers of higher mathematics face when teaching English, as well as possible ways to overcome these problems. Special attention is paid to differences in approaches to teaching higher mathematics in Ukraine and abroad. The need to create appropriate methodical manuals, which would combine the principles of our and European mathematics education, is emphasized. The work also considers aspects of bilingual education related to the informatization of education and the specifics of the English mathematical language (since there is a need to write articles, annotations, abstracts, as well as communication with English-speaking colleagues). The article also draws attention to the benefits of learning English and the prospects that open up to students in this regard in the context of European integration processes.

Key words: higher mathematics, foreign language, foreign language education, bilingual education, model of bilingual education, subject-oriented didactic models, academic mobility, mathematical terms, communication, glossary.

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті обґрунтовується актуальність дослідження проблеми використання імерсивних технологій, що зумовлено соціально-економічними та технологічними трансформаціями, необхідністю впровадження європейських цінностей в систему вітчизняної освіти та потребою модернізації освітнього процесу в контексті євроінтеграції. Мета статті полягає в розкритті особливостей імерсивних технологій та їх практичного використання як інструментів модернізації освітнього процесу в контексті євроінтеграції. У змісті статті здійснюється аналіз результатів опитування здобувачів щодо педагогічної цінності імерсивних технологій, уточнюється їх визначення, розглядаються характеристики, класифікація і дидактичний потенціал. Висвітлюються особливості застосування імерсивних технологій в освітньому процесі як засобів євроінтеграції. Характеризуються технології віртуальної та доповненої реальності: технологія просторового картування, розглянута на прикладі віртуалізації історичної спадщини європейських країн; AR-додатки як програмне забезпечення зарубіжних і вітчизняних розробників для модернізації освітнього процесу в доповненій реальності; VR/AR хакатон – змагальна форма організації освітнього процесу для практичного закріплення набутих знань і умінь у віртуальній та доповненій реальності. Наголошується на діяльності віртуальних лабораторій як центрів створення віртуального освітнього простору. У висновках підкреслюються значущість імерсивних технологій як дієвого інструментарію модернізації освітнього процесу. Доводиться, що використання імерсивних технологій сприяє: зануренню (імерсії) у віртуальну та доповнену реальність; візуалізації в ній складних об'єктів пізнання, їх створенню у різних просторово-часових вимірах; академічній та професійній мобільності як умовам інтеграції в європейський освітній простір.

Ключові слова: імерсія, імерсивні технології, технології віртуальної реальності, технології доповненої реальності.

У сучасний період цивілізаційного розвитку стає очевидним, що вітчизняна система освіти потребує модернізації в контексті євроінтеграції. Необхідність в модернізації зумовлена, з одного боку, кардинальними трансформаціями технологічних і соціально-економічних процесів, які відбуваються в умовах радикалізації науково-технічного прогресу, адаптацією сучасної освіти до нових реалій економіки та індустрії, з іншого – впровадженням європейських цінностей та інтеграційних культурних особливостей, які є базовими для вітчизняної системи освіти.

У цьому аспекті на увагу заслуговують імерсивні технології, які стали об'єктом дослідження вчених у різних галузях наукового, технічного та художнього знання. Створення інтерактивних пристроїв, які дозволяють взаємодіяти з імітованою реальністю або таких, які уможливають доповнення реальності новою інформацією, посилює інтерес науковців до дослідження проблеми використання імерсивних технологій у процесі пізнання.

Зазначимо, що імерсивні технології утворюють континуум реальності/віртуальності. До них належать технології віртуальної (*Virtual Reality – VR*), доповненої (*Augmented Reality – AR*), змішаної (*Mixed Reality – MR*), розширеної (*Extended reality – XR*) реальності, розширеної віртуальності (*Augmented Virtuality – AV*). Ці технології застосовуються у різних сферах – освіті та охороні здоров'я, у проектуванні програмних продуктів, у бізнесі та транспорті, у виробництві та інженерії, науково-технічній та художній творчості. На їх основі розробляються програми та дистанційні курси, тренажери для підготовки фахівців різного профілю.

Певна річ, протягом декількох десятиліть VR-, AR-, MR- та XR-технології зазнали значної еволюції: постійно удосконалюються пристрої та програмне забезпечення, операційні системи з їх відеокамерами, датчиками та гіроскопами, розширюється контент і сфери їх реалізації. Відповідно до досягнень науково-технічного прогресу виникає потреба в модернізації освітнього процесу.

Перспективним напрямом модернізації освітнього процесу в контексті євроінтеграції є створення інноваційного простору із застосуванням імерсивних технологій, що дозволяє поєднати реальні та віртуальні засоби навчання, класичні методики та новітні технології за допомогою Інтернет-пристроїв.

До провідних напрямів модернізації відноситься дослідницька діяльність у закладах вищої освіти, створення науково-дослідних інститутів і лабораторій, науково-технологічних кластерів і бізнес-інкубаторів, діяльність яких включає не тільки проведення досліджень відповідно до вимог європейської науки, а й освітню діяльність з використанням новітніх технологій, розробку інноваційних проєктів, програмного та методичного забезпечення у віртуальній та доповненій реальності. У цьому напрямі слід виокремити наукове обґрунтування та розробку VR- і AR-технологій, спрямованих на вдосконалення вітчизняної освіти в контексті євроінтеграції. Їх впровадження в педагогічну практику зумовлює необхідність використання дослідницьких методів навчання та методів штучного інтелекту. Інноваційні проєкти, створені з використанням технологій VR- і AR реальності, є результатами дослідницької діяльності закладів вищої освіти (ЗВО) та набувають впровадження в освітній практиці.

На підставі викладеного слід наголосити на актуальності дослідження проблеми використання імерсійних технологій, що сприяє модернізації освітнього процесу, зокрема: прискоренню технологічного розвитку освіти та індустрії; реалізації активної позиції закладів освіти, їх інноваційного виробництва та бізнесу; активізації наукової діяльності на європейському ринку досліджень, створенні освітніх проєктів і програмного забезпечення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про посилену увагу науковців до проблеми розробки та використання імерсивних технологій в освітній практиці. Так, феномени віртуальної та доповненої реальності стали предметом дослідження в роботі Л.І. Білоусової та Н.В. Житеньової [1].

Проблема візуалізації навчальної інформації через технологію доповненої реальності розглядається в науковій статті Н.О. Гончарової. Авторка здійснює огляд AR-додатків, їх класифікацію, аналізує підручники, книги, розроблені в доповненій реальності, пропонує методи роботи з ними [3].

У науковій статті Є. О. Модло розкриваються особливості використання технологій віртуальної та доповненої реальності в мобільно-орієнтованому середовищі ЗВО при проведенні онлайн-експериментів з фізики [4].

Широке розповсюдження імерсивні методи набули в освітній практиці при вивченні іноземних мов, про що свідчить наукова праця В. П. Босої [2].

Проте проблема використання імерсивних технологій для створення віртуального освітнього простору та його модернізації в контексті євроінтеграції недостатньою мірою висвітлюється в педагогічній науці, що зумовлює актуальність дослідження поставленої проблеми.

Мета статті – розкрити особливості імерсивних технологій та їх практичне використання як інструментів модернізації освітнього процесу в контексті євроінтеграції.

Для розкриття особливостей використання імерсивних технологій в педагогічній практиці та складання попереднього уявлення про обізнаність здобувачів Державного податкового університету щодо можливостей і переваг VR-, AR-технологій було проведено опитування. Вибірку складало 30 опитуваних (бакалаврів і магістрів). Респондентам пропонувалось відповісти на питання, запропоновані в таблиці 1.

Таблиця 1

№ п/п	Питання
1	Чи ознайомлені Ви зі способами застосування імерсивних технологій в освітньому процесі?
2	Чи відомі Вам сучасні напрями розвитку технологій віртуальної та доповненої реальності?
3	Які переваги та недоліки імерсивних технологій виявляються при їх використанні в освітньому процесі?
4	У чому, на Вашу думку, полягає педагогічна цінність технологій віртуальної та доповненої реальності?

Кількісний аналіз отриманих відповідей свідчить, що більшість респондентів (60 %) ознайомлені з технологіями віртуальної та доповненої реальності, 30 % опитуваних знають про їх існування та майже 1 % є активними їх користувачами. Це свідчить про новаторське призначення технологій та недостатній рівень їх використання під час вирішення практичних і творчих завдань, при розв'язанні існуючих проблем і ситуацій. Слід звернути увагу на те, що 10 % опитуваних не ознайомлені з імерсивними технологіями та не використовують їх у навчанні; 10 % не цікавиться цими технологіями (рис. 1).

Отримані результати опитування дозволяють відзначити про існуючу суперечність між обізнаністю здобувачів про імерсивні технології та їх застосуванням в освітній практиці. Звідси необхідно збільшувати обсяг цієї інформації, яка краще засвоюється за допомогою імерсивних технологій, а також оптимізувати освітній процес завдяки використанню їх можливостей.



Рис. 1. Обізнаність здобувачів з імерсивними технологіями

Аналіз відповідей на друге питання дає змогу зазначити, що 50 % респондентів позитивно відповіли на поставлене питання, ще 40 % мають певне уявлення про сучасні напрями їх розвитку, 10 % обізнані

з програмним забезпеченням всесвітньо відомих компаній, які продукують технології віртуальної та доповненої реальності для використання в освітньому процесі.

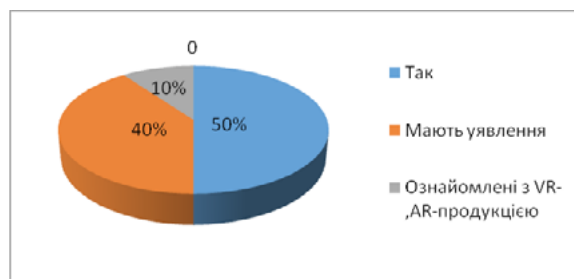


Рис. 2. Обізнаність здобувачів у сучасних напрямках імерсивних технологій

Як показують отримані відповіді, респонденти відзначають такі “плюси” імерсивних технологій, як: покращення розуміння матеріалу завдяки візуалізації складних об’єктів, їх функцій та механізмів дії; набуття досвіду взаємодії, що сприяє швидшому запам’ятовуванню інформації; можливість пізнати нові технології на практиці на противагу пасивному засвоєнню інформації. Проте 10 % опитуваних вважають недоцільним використання імерсивних технологій в освітньому процесі (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінка здобувачами можливостей використання імерсивних технологій в освітньому процесі

Кількість опитуваних (у %)	Відповіді
30%	покращення розуміння навчального матеріалу завдяки візуалізації складних об’єктів пізнання
30 %	набуття досвіду взаємодії, що сприяє швидшому запам’ятовуванню інформації
20%	можливість пізнати нові технології на практиці на противагу пасивному засвоєнню інформації
10%	активне залучення до процесу пізнання; поєднання теорії та практики водночас
10%	відсутність елементів міжособистісної та міжгрупової комунікації

У такий спосіб частина здобувачів висловлюють своє негативне ставлення до застосування імерсивних технологій на противагу традиційним, використання яких передбачає міжособистісну та групову комунікацію. Тому значущості набуває дослідження оцінки респондентами можливостей, якими володіють імерсивні технології.

При оцінці імерсивних технологій здобувачі висловлювали своє ставлення до VR/AR -технологій. Так, 40 % респондентів наголошували на відчутті “присутності” суб’єкта пізнання у VR-реальності, позитивно оцінювали можливості взаємодії у віртуальному просторі. 30 % відмічали гнучкість і мобільність навчання в дистанційному форматі та індивідуальну траєкторію інтелектуального розвитку. 20 % опитуваних наголошували на практичному спрямуванні імерсивних технологій та нових розробках програмного забезпечення. 10 % респондентів приваблювало використання сучасних технічних засобів у віртуальному освітньому середовищі (табл. 3).

Таблиця 3

Оцінка здобувачами педагогічна цінність технологій віртуальної та доповненої реальності

Кількість опитуваних (у %)	Відповіді
40%	відчуття “присутності” у віртуальній реальності можливість взаємодіяти у віртуальному освітньому просторі
30%	гнучкість і мобільність навчання, індивідуальна траєкторія інтелектуального розвитку
20%	практико-зорентоване навчання в віртуальному освітньому середовищі з використанням 3D-моделювання та програмування
10%	викоритстання сучасних ТЗН: веб-камери, шлеми, окуляри, датчики, мобільні пристрої

На позитивну оцінку імерсивних технологій впливає використання комп'ютерних ігор і освоєння можливостей віртуальної комунікації. Гнучкий графік навчання, просторова свобода, практична зорієнтованість складають педагогічну цінність цих технологій майже для половини здобувачів.

Відтак діапазон розуміння практичної значущості та педагогічної цінності імерсивних технологій досить широкий: від більшого розуміння та запам'ятовування матеріалу завдяки візуалізації складних об'єктів пізнання до підвищення якості засвоєння нової інформації та її практичного закріплення у віртуальній та доповненій реальності на противагу пасивному освоєнню та запереченню нових можливостей імерсивних технологій.

Проведене опитування показало усвідомлення здобувачами ролі імерсивних технологій в удосконаленні їх цифрової компетентності, досягненні академічної та професійної мобільності, розвитку пізнавальної активності в віртуальній та доповненій реальності, встановленні міжкультурної комунікації в європейському віртуальному просторі освіти. Отримані дані свідчать про необхідність модернізації освітнього процесу в ціннісному та технологічному аспектах за допомогою імерсивних технологій. З огляду на аналіз результатів опитування здобувачів було зауважено про необхідність розкриття особливості використання імерсивних технологій в освітньому процесі.

Конкретизація поняття “імерсивні технології” – (англ. *Immersive* – занурювати) дозволяє інтерпретувати їх як технології занурення у віртуальний світ або різні види віртуальної, доповненої, змішаної та розширеної реальності. Завдяки візуалізації на 360° вони забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі і, тим самим, змінюють призначений для користувача досвід у різних сферах діяльності.

Переваги використання імерсивних технологій полягають у: посиленні вмотивованості до процесу пізнання та динамічності навчальних занять; збільшенні обсягу та глибини набутих знань; унаочненні тривимірного зображення об'єктів пізнання; посиленні концентрації та фокусуванні уваги на об'єкті пізнання; підвищенні якості засвоєння та практичного закріплення дидактичного матеріалу; збільшенні відповідальності за результати навчання.

Складовими частинами методичного забезпечення освітнього процесу в континуумі “віртуальність/реальність” виступають: розробка програм і контенту занять, VR- та AR-тренажерів для імерсивного заглиблення у зміст навчальної дисципліни, створення квестів і віртуальних мандрівок при вивченні іноземних мов, які дозволяють зануритися в іншомовне середовище та вдосконалити комунікативну й соціокультурну компетентність.

Використання сучасних пристроїв при застосуванні імерсивних технологій дає змогу набутися досвід створення власних інноваційних проєктів, які мають збільшити професійне портфоліо майбутнього фахівця і, тим самим, сприятимуть його успішному працевлаштуванню. Застосування імерсивних технологій передбачає також прояви творчої самостійності при розробці віртуальних локацій, які можуть замінити звичні види творчих завдань. Це має сприяти самостійному наповненню віртуальній освітній контентом.

Термінологічний аналіз дефініції “*віртуальна реальність*” (англ. *VR – virtual reality*) дозволяє зазначити, що цей феномен тлумачиться як цифровий світ, створений за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

Ретроспективний аналіз теоретичних положень свідчить про неоднозначні інтерпретації феномена “віртуальна реальність”, а саме: “тривимірна комп'ютерна симуляція” (Дж. Бріггс); “використання комп'ютерних технологій для створення ефекту інтерактивного тривимірного світу” (С. Брайсон); створене середовище за допомогою апаратно-програмного комп'ютерного комплексу, в яке користувач може занурюватися і з яким може взаємодіяти в реальному часопросторі (Дж. Ланья); “штучна реальність” (“*Artificial Reality*”) (М. Крюгер); “кіберпростір” (“*Cyberspace*”) (Ст. Гібсон); електронний віртуальний простір комп'ютерних мереж (насамперед, Інтернет).

Узагальнення численних тлумачень дає змогу розглядати поняття “віртуальна реальність” як комп'ютерний віртуальний простір, у який користувач може занурюватись і з яким може взаємодіяти в межах реального часу. Віртуальна реальність має технологічні переваги, які дозволяють створити таке середовище, яке, з одного боку, – є незалежним від фізичного світу, а з іншого – має ознаки подібні йому.

Технологія *віртуальної реальності (VR)* поєднує фізичну та цифрову дійсність для створення нового віртуального світу. VR-технології складають комплекс програмно-апаратних засобів, за допомогою яких здійснюються комп'ютерна імітація цих середовищ. Гарнітури VR та дисплеї сприяють досягненню захоплених вражень у цифровому світі. Застосування VR-технологій при створенні віртуальної реальності уможливило подолання обмежень реального світу та сприймання себе частиною цифрової реальності.

До особливостей VR-технологій відносяться також правдоподібність, інтерактивність, ефект присутності, тривимірність зображення, доступність для вивчення, можливість детального розгляду об'єкта пізнання.

Залежно від міри ефекту занурення (імерсії) у віртуальну реальність VR-технології класифікуються за такими групами: 1) комп'ютерні програми з використанням спеціальних засобів (шлемів, окулярів, датчиків тощо) і мінімальним ступенем занурення, розраховані на індивідуальну форму заняття; 2) віртуальна кімната CAVE, що передбачає групову форму заняття з використанням напівпрозорих стерео-окулярів, у яких VR-зображення сприймається поряд з реальним баченням. Управління спеціальним пультом дає можливість керувати власними рухами в певній віртуальній реальності. Прикладом є система ImmersaDes, що являє

собою екран, на який проєцирується зображення; 3) проєкційні окуляри, на яких формується зображення з додатковими аксесуарами для отримання тактильного відчуття. Використання цього виду *VR*-технологій сприяє досягненню ефекту імерсії.

Показовим є інтегрування методів візуалізації (з використанням віртуальних елементів) і методів гейміфікації, що дозволяє мотивувати та активізувати пізнавальну діяльність суб'єктів освітнього процесу, підвищити якість освоєння навчального матеріалу. Так, можна пропонувати огляд інтерактивного наукового парку, планетарію, інформаційного центру, музею, зимового саду, освітніх програм тощо.

Застосування *VR*-технологій у галузі освіти здійснюється поряд із традиційними технологіями. Проте їх використання має привілеї, а саме: дозволяє здійснити вмотивований вплив на суб'єкта пізнання завдяки ефекту імерсії у віртуальну дійсність та присутності в ній; активізує аудіо-зо-візуальні канали суб'єктів пізнання та весь спектр їх рецепторних систем;

надає можливість дослідити реальність, яка в звичних умовах не може бути дослідженою у зв'язку з її невідповідністю реальному часу, простору, масштабам; забезпечує успішність процесів формування вільної орієнтації у віртуальному просторі та оволодіння певними вміннями й навичками (3D-та 2D-модельованням, заміною реальних об'єктів імітаційними моделями та інтерактивними тренажерами, модельовання ситуацій), а також реалізації творчих можливостей завдяки інтерфейсу, Instagram; дає змогу здійснювати освітній процес у формі віртуального повідомлення за умов реалізації принципу "*edutainment*" (від англ. *education* (освіта) + *entertainment*) (розваги) та використання методів гейміфікації, що передбачає: розкриття творчого потенціалу суб'єктів освітнього процесу; уможливлення впровадження персоніфікованого навчання на засадах особистісно-зорієнтованого та індивідуального підходів; розробку "гнучких" програм; організацію освітнього процесу в дистанційній формі.

Дидактичний потенціал *VR*-технологій доцільно використовувати в процесі розвитку просторового мислення. У цьому аспекті здобули популярність розробки, які здійснюються в лабораторії віртуальної реальності при Віденському технологічному університеті. Австрійськими вченими створено програмне забезпечення для стереометрії (Kaufmann et al., 2005; Kaufmann, Dunser, 2007) з використанням систем "D*STAR" і "Iotraker", завдяки яким реалізується уявлення про віртуальні об'єкти в реальному просторі. Реципієнт в окулярах сприймає віртуальні об'єкти, що знаходяться у вирії, в різних площинах і у різних вимірах. Їх форму можна видозмінювати за певною програмою. Програми розраховані на інтерактивну форму роботи, встановлення миттєвого зворотного зв'язку та виступають стимулом для поглибленого вивчення предметів і явищ.

На увагу заслуговує використання *VR*-технологій при ознайомленні з художньою творчістю європейських народів. Існує чимало прикладів перенесення реципієнтів у художній часопростір різних історичних епох. *VR*-технології сприяють створенню ефекту занурення завдяки відеоряду, стереозвуку, спеціальним сенсорним тактильним рукавичкам та ароматам.

Технологія просторового картинуння характеризується можливістю відображати об'єкти в певній просторовій системі незалежно від її масштабів і якісних характеристик. З цих позицій медіахолдингами створюються проєкти у співпраці з провідними музеями світу в *VR/AR* реальності. За допомогою імерсивних технологій в додатку виникає можливість переміщати, масштабувати картини, пам'ятники та артефакти з колекції світової скарбниці й сприймати інформацію аудіогіда. Ігрова симуляція в додатку простежується у функції "інфрачервоного знімку", сприйняття якого передбачає розкриття таємниць історії світової культури. Наприклад: побачити саркофаг зсередини або розглянути ті складові, які приховані у видатній картині.

У процесі сприймання історичної спадщини детально перетворюються довкілля, події, особливості певної епохи. Для прикладу: проєкти: Foundation of the Hellenic World (FHW), Magical World of Byzantine Costume, які реалізують віртуальну реконструкцію культурно-історичних пам'яток Античності, зокрема стародавніх міст Афін і Мілета. Серед прикладів проєктів віртуальної реконструкції архітектурних споруд слід також відзначити монастирські комплекси XII століття – Санта-Марія в м. Ріполь (Іспанія), Сент-Аві-Сен-нієр у департаменті Дордонь (Франція), Христа Пантеопта у м. Стамбул (Турція), цистеріанські монастирі Санта-Марія (район Санзедаш, Португалія) та у місті Піліс (Угорщина).

Безперечно, широкий інтерес викликала робота французьких дослідників, які побудували віртуальну реконструкцію Собору Паризької Богоматері (Notre-Dame de Paris), відновили його вигляд на тринадцяти часових зрізах, що складають відповідні етапи перебудови славнозвісного собору за дев'ять століть історії. У цьому проєкті використовувались технології тривимірного моделювання, що ґрунтується на лазерному скануванні. Так створено щільну хмару опорних точок поверхнів собору

Новий підхід до ознайомлення з віртуальною реконструкцією зразків історико-культурної спадщини, осмислення їх соціокультурного значення і архітектурних достоїнств реалізується завдяки 3D-модельованню, використанню *VR*-шлемів, цифрового ліплення, фотограметрії історичних пам'яток, технології пошарової проєкції. За допомогою *VR/AR* технологій створюються історичні панорами для використання їх в планшеті або смартфоні. Користувач знаходиться на місці історичного об'єкта і, наводячи планшет на будь-яку точку ландшафту, бачить завдяки *VR/AR* технологіям, як виглядало це місце 100, 200 чи 300 років тому. Відтак виникає можливість "зануритись" у духовний світ минулих століть, усвідомити можливості поглибленої репрезентації художніх об'єктів.

Таким чином, функціональний аналіз дозволяє виокремити такі можливості VR-технологій, які: виступають ефективним інструментом для набуття нових знань, збільшення їх обсягу, підвищення якості освітнього процесу та його модернізації; дають змогу наочно репрезентувати об'єкти вивчення у різних просторово-часових вимірах у співвіднесенні зі суб'єктом пізнання, знаходити й встановлювати неочевидні й невидимі зв'язки. Зокрема: наочно уявити ємність і структурні складові мозку, атоми та електрони, відношення між планетами Галактики; доступність інформації для відчуття суб'єкта, яку сенсорно неможливо сприйняти (звук може відповідати рівню радіації у віртуальному середовищі; завдяки насиченню кольору стає можливим регулювання температури певної сфери); комбінування можливостей VR сприяє створенню та візуалізації об'єктів і подій, які не існують в реальності; дозволяють глибоко зануритись у віртуальний світ, оперувати об'єктами в ньому; забезпечують відтворення експериментів у VR-реальності.

Для розкриття особливостей технологій доповненої реальності варто звернутись до поняття "*доповнена реальність*". У науковій літературі дана категорія розглядається як: реальний світ, який "доповнюється" віртуальними елементами та сенсорними даними; віртуальний світ, який "доповнюється" фізичними елементами реального світу.

Порівняльний аналіз віртуальної та доповненої реальності свідчить про відмінності між цими поняттями, які полягають в тому, що VR конструє цифровий світ повною мірою, і, тим самим, обмежує доступ користувача до реальної дійсності, а AR – лише додає елементи цифрового світу в реальну дійсність, змінюючи та перетворюючи простір навколо користувача. Якщо віртуальна реальність повною мірою віртуальна, замінює реальний світ віртуальними образами, прагне до абсолютної імєрсії – досягнення ефекту повного занурення, то доповнена реальність поєднує реальний і віртуальний світи, доповнює реальний світ і розширює процес його сприйняття.

Звідси AR-технологія – це імєрсивна технологія, яка доповнює зображення реального світу віртуальними елементами й надає можливість суб'єкту взаємодіяти з ними. За допомогою AR-технології віртуальні об'єкти можна інтегрувати в матеріальний світ: камера знімає реальний світ і доповнює його віртуальними об'єктами.

У процесі роботи AR-додатками користувач працює з 3D-моделями та 3D-зображеннями, медіатекстами, відео та анімацією. Яскравими прикладами використання AR-додатків є: Assemblr (Make 3D, Images & Text, Show in AR); Енциклопедії з доповненою реальністю IEXPLORE; AR-підручник англійської мови "New Horizon", що міститься у програмі "New Horizon AR+"; книга "The human body" компанії "Livit Studios", призначена для вивчення тіла завдяки актуалізації досвіду AR-реальності, 3D-візуалізації, анімації, 3D-ігор.

AR-технології широко застосовуються при вивченні іноземних мов, що передбачає формування міжкультурної компетентості у суб'єктів пізнання, досягненню успішності їх інтеграції в європейське співтовариство. Так, при проведенні білінгвальних занять доцільно використовувати дидактичний потенціал додатку Assemblr (Make 3D, Images & Text, Show in AR), в якому об'єкти пізнання класифіковані англійською мовою за групами: тварини, архітектура, мистецтво, анімація, культура, освіта, природа, наука, технології. Ознайомлення з пропонованими матеріалами дозволяє не тільки переглядати готові AR-об'єкти, а й створювати 3D-моделі в доповненій реальності [9].

На європейських мовах розроблено додаток ARLOOPA в AR-реальності, що містить кейси з AR-об'єктами. Після запуску додатку користувач сканує зображення на смартфоні та сприймає AR-реальність у вигляді відео, 2D-зображення, 3D-анімації. 3D-об'єктів, які можуть перетворюватись. Цікавим стає процес пізнання Сонячної системи завдяки додатку AR Solar System. Натиск на кнопки "Solar System" і "Planetarium" дозволяє осягнути моделі планет Сонячної системи і, у такий спосіб, сформувати власний світогляд.

Використанню AR технологій у мобільно-орієнтованому середовищі закладів вищої освіти присвячено працю Є. О. Модло. Автором відмічаються привілеї технологій AR-реальності при проведенні он-лайн експериментів з фізики. Є. О. Модло пропонує схему роботи в AR-реальності за таким алгоритмом: зображення – розпізнавання зображення завдяки програмному засобу AR-реальності – ідентифікація об'єкту як маркера – візуалізація AR-реальності – накладання на зображення розпізнаного маркера 3D-моделі [4].

Популярності набуває організація такої форми, як хакатон у VR/AR-реальності. Цей захід має змагальний характер: його учасники, працюючи в команді, мають вирішити поставлене завдання (наприклад, з реалізації комп'ютерної гри для віртуальної реальності за певною тематикою і у певний час) в умовах обмеженого часу. Практична значущість VR/AR-хакатонів полягає в можливості практично застосувати набуті уміння зі створення додатків для VR/AR реальності. Використовуються різні інструменти та ігрові засоби (Unity, Game Maker Unreal Engine). Треками хакатона виступають різні сфери: *освітні додатки* – квести, навчальні ігри; *серйозні ігри* – стимулятори для підготовки фахівців, управління, тестування ергономіки, воєнна справа; *охорона здоров'я* – спортивні стимулятори, тренажери для реабілітації, медичні додатки; *культура* – "оживлені" картини, квести по музеях, віртуальні тури; *Smart-city* – навігація, маршрути/квести, візуалізація новобудов або втрачених об'єктів; *бізнес* – реклама, демонстрація продукту, інсталяція, цифрові вітрини.

Набутий досвід використання імєрсивних технологій сприяє формуванню компетентностей, необхідних у професійній діяльності. Тому створюються віртуальні лабораторії, при використанні яких здобувачі оволодіють навичками з розробки віртуальних моделей. Доступ до віртуальних лабораторій здійснюється з будь-якого місця. Ринок VR-шлемів пропонує екземпляри: моделі HTC Vive, Oculus Rift, Razer OSVR зі

сенсорами, які дозволяють знайти точне позиціонування користувача в просторі, помістити в одному трекінгу декількох користувачів.

Висновки. Імерсивні технології є інструментом модернізації освітнього процесу в контексті євроінтеграції завдяки їх всебічному потенціалу (ціннісному, інноваційному, технологічному, дидактичному, творчому, дослідницькому, комунікативному). Використання імерсивних технологій дозволяє створити віртуальний освітній простір, специфіку якого визначає взаємодія суб'єктів і об'єктів пізнання у VR/AR реальності.

Переваги використання імерсивних технологій складають: глибоке занурення у віртуальну реальність, візуалізація в ній матеріальних предметів, їх 3D-моделювання та програмування; збільшення обсягу та глибини знань, підвищення якості їх засвоєння та практичного закріплення; візуалізація складних об'єктів, їх створення у різних просторово-часових вимірах, можливість, виявлення невидимих зв'язків; доступність інформації для відчуття суб'єкта, яку сенсорно неможливо сприйняти; відтворення експериментів у VR-реальності та формування дослідницьких умінь і творчої самостійності з розробки 3D-моделей у V R / AR реальності. Застосування імерсивних технологій має забезпечити ефективність формування у здобувачів цифрової компетентності, мобільності як умов інтеграції в європейський освітній простір.

Використана література:

1. Білоусова Л. І. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта*. 2016. Випуск 1(7). С. 39–47.
2. Боса В. П. Використання імерсивних методів навчання та кейс-методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка* : Гельветика. 2020. № 29. С. 43–47.
3. Гончарова Н. О. Технологія доповненої реальності в підручниках нового покоління. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. Вип. 22. С. 46–56.
4. Модло Є. О., Єчкало Ю. В., Семеріков С. О. Використання технології доповненої реальності у мобільно орієнтованому середовищі навчання ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький. 2017. Вип. 11, ч. 1. С. 93–100.

References:

1. Bilousova L. I. (2016). Vizualizatsiia navchalnoho materialu z vykorystanniam tekhnolohii skraibinh u profesiinii diialnosti vchytelia [Visualization of educational material using scribing technology in the teacher's professional activity] *Fyzyko-matematychna osvita*. Vypusk 1(7). S. 39–47 [in Ukrainian].
2. Bosa V.P. (2020) Vykorystannia imersyvnykh metodiv navchannia ta keis-metodu v profesiinii pidhotovtsi filolohiv [The use of immersive learning methods and the case method in the professional training of philologists]. *Innovatsiina pedahohika* : Helvetyka. № 29. S. 43–47 [in Ukrainian].
3. Honcharova N.O. (2019) Tekhnolohiia dopovnenoi realnosti v pidruchnykakh novoho pokolinnia [Augmented reality technology in new generation textbooks] *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. Vyp. 22. S. 46–56 [in Ukrainian].
4. Modlo Ye. O., Yechkalo Yu. V., Semerikov S. O. (2017) Vykorystannia tekhnolohii dopovnenoi realnosti u mobilno orientovanomu seredovyschi navchannia VNZ [The use of augmented reality technology in a mobile-oriented learning environment of higher education institutions] *Naukovi zapysky. Serii: Problemy metodyky fizyko-matematychnoi i tekhnolohichnoi osvity*. Kropyvnytskyi. Vyp.11, ch.1. S. 93–100 [in Ukrainian].

Sova M., Dieniezhna S. Immersive technologies of modernization of the educational process in the context of European integration

The article substantiates the relevance of the study of the problem of the use of immersive technologies, which is caused by socio-economic and technological transformations, the need to introduce European values into the national education system, and the need to modernize the educational process in the context of European integration. The purpose of the article is to reveal the features of immersive technologies and their practical use as tools for the modernization of the educational process in the context of European integration. In the content of the article, the results of the survey of applicants regarding the pedagogical value of immersive technologies are analyzed, their definition is clarified, their characteristics, classification and didactic potential are unraveled. The peculiarities of using immersive technologies in the educational process as a means of European integration are highlighted. Technologies of virtual and augmented reality are characterized: the technology of spatial painting, considered on the example of virtualization of the historical heritage of European countries; AR applications as software of foreign and domestic developers to modernize the educational process in augmented reality; VR/AR hackathon is a competitive form of organizing the educational process for practical consolidation of acquired knowledge and skills in virtual and augmented reality. Emphasis is placed on the activity of virtual laboratories as centers for the creation of a virtual educational space. The conclusions emphasize the importance of immersive technologies as an effective tool for modernizing the educational process. It is proven that the use of immersive technologies contributes to: immersion (immersion) in virtual and augmented reality; visualization of complex objects of knowledge in it, their creation in different space-time dimensions; academic and professional mobility as conditions for integration into the European educational space.

Key words: immersion, immersive technologies, virtual reality technologies, augmented reality technologies.

УДК 37.016:811.162.1

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.26>

Стахнюк Н. О., Рунда В. В.

РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ “POLSKI, KROK PO KROKU”)

Невід'ємною складовою частиною дидактичного процесу є ознайомлення студентів з культурою мови, що викладається як іноземна. Розмірковуючи над функцією полікультурної компетенції, у статті ми розглянемо шляхи її формування, запропоновані в підручниках з іноземної мови. Наші міркування базуватимуться на прикладах, взятих із серії підручників для вивчення польської мови як іноземної “Polski, krok po kroku”.

Особливу увагу у статті присвячено способам сенсibilізації студентів до інших культур, формування толерантного ставлення та поняття цінностей, які несе контакт із ним. Увагу зосереджено насамперед на європейських соціокультурних елементах. Ключем до їх вивчення є спостереження за такими сферами, як дім і сім'я, кухня, пам'ятки та туристичні об'єкти, свята і традиції, відомі постаті, ключові історичні події, національні символи. Детальніше вивчення цих аспектів могло б стати відправною точкою для усвідомлення ролі підручника у “відкритті” інших культур. Наслідком спостереження за європейськими культурними зразками та усвідомлення моделі власної культури має бути спроба вийти за межі стереотипів, здатність помічати багатовимірність культурної проблематики. Аналіз змісту цієї серії підручників доводить важливість культурних компонентів у викладанні польської мови як іноземної. Це відображається не тільки в обсягах порушуваної тематики, але й у способах і формах її викладу (матеріали демонструють загальнокультурні явища, а вправи формують необхідні компетенції у контексті принципів європейської інтеграції).

Зроблено висновок про те, що полікультурна європейська компетентність є не підсумком змісту чи навичок, засвоєних студентом, а насамперед наслідком особистого ставлення, якому не можна навчити, тому викладач повинен спрямувати свої зусилля на привернення уваги студента до спостереження за культурними моделями і заохоченні його до рефлексії над явищами, які вони демонструють, а різноманітні матеріали, запропоновані авторами аналізованої серії підручників, безсумнівно, є цінною допомогою у цьому.

Ключові слова: підручник, іноземна мова, полікультурна компетентність, європейські цінності, образ іноземця.

Економічні, політичні та культурні зв'язки між країнами, що все динамічніше розвиваються, а також швидкий потік інформації є основою для інтенсифікації контактів між жителями окремих країн і представниками різних спільнот. Кожна така спільнота, незважаючи на спільні риси, які об'єднують нас усіх, відрізняється від інших на рівні культури, релігії, мови тощо, тому важливим є питання підготовки студентів до побудови діалогу та співіснування культур. З огляду на нерозривність взаємозв'язку мови й культури вчителі іноземної мови повинні приділяти особливу увагу цьому аспекту навчання. Принципи його впровадження сформульовано Радою Європи з Європейського опису мовної освіти [6]. Крім знання культури країни, мова якої вивчається, студент повинен усвідомлювати схожість і відмінності між рідною та іноземною культурами. У рамках занять викладач повинен допомогти йому набутти саме такої компетенції, яка допоможе налагодити контакти з представниками інших культур, а в ситуаціях непорозуміння чи міжкультурного конфлікту дасть йому змогу виступати в ролі посередника. Заняття з іноземної мови також повинні формувати відкритість до інших культур, здатність долати стереотипи та спосіб мислення, який готовий прийняти інші культурні моделі, зберігаючи власну ідентичність.

Підручник для вивчення іноземної мови покликаний не тільки формувати мовні навички, але й розвивати полікультурну компетенцію. Надзвичайно важливим є вербальний і невербальний образ поляка, польки, Польщі та Європи як збірного поняття у підручнику, тобто, крім текстів, мають бути фотографії, малюнки, ілюстрації та інші елементи графічного оформлення. Образ Польщі як найближчої країни-члена Євросоюзу та її жителів, на думку студентів, які починають вивчати польську, як правило, є стереотипним, а знання на тему його мешканців зазвичай є базовими. Виявляється, підручник, яким користуються студенти, може мати вирішальний вплив на сприйняття іноземної культури (отже, на процес євроінтеграції), а особливо тоді, коли він є основним навчальним посібником.

Підручник часто є основним дидактичним матеріалом, який використовується під час формального вивчення іноземних мов у навчальних закладах на всіх рівнях освіти. Як влучно підкреслює Катажина Беднарж, “підручник – головний посібник вчителя під час уроку, а викладений у ньому зміст має велике значення для практики навчання, тому вибір підручника є надзвичайно важливим” [5, с. 83]. Під час вибору навчального посібника вчитель повинен враховувати, що студенти багато годин працюватимуть з конкретним підручником як в аудиторії, так і самостійно вдома. Це означає, що підручник буде для них якщо не основним, то важливим джерелом інформації про іноземну мову та іноземну культуру. Це також вкрай необхідно на етапі вивчення мови з нуля, коли студенти, ймовірно, вперше знайомляться з історичним та культурними фактами про країну, мову якої вони вивчають.

Мета статті. Стаття присвячена викладенню результатів дослідження та аналізу підручників для вивчення польської мови як іноземної із серії “Polski, krok po kroku” [8; 9] з точки зору промування в них

міжкультурного, просвітописного контенту. Наше дослідження присвячене культурному компоненту викладання польської мови як іноземної. Ми розуміємо культурний контент широко, тобто від текстів високої культури, інформації про звичаї та традиції до реального життєвого контенту. Також нас цікавить образ Польщі і поляків, європейців та іноземців загалом, прихований в аналізованому культурному контексті.

За багатьма спостереженнями та дослідницьким аналізом, підручник досі залишається найважливішим і найчастіше використовуваним навчальним матеріалом у процесі викладання іноземних мов. Подібним чином визначають підручник багато дослідників, зокрема Р. О. Гришкова [1], В. Г. Редько [2], Е. Анджеевська [3], Л. Шелдон [7], Б. Томлінсон [11].

Отже, це збірник навчально-методичних матеріалів (виданий у традиційній або електронній формі), який є основним посібником у викладанні та вивченні іноземної мови в школі, університеті чи на мовному курсі, систематично використовується вчителем та учнями. Варто підкреслити, що підручник, окрім основних книг, містить різні компоненти, такі як аудіо- та відеосупровід, книга для вчителя, комплект контрольних робіт, робочий зошит, записи та інші додаткові дидактичні матеріали (наприклад, плакати, ігри), які можуть допомогти учителям та студентам. Ще одна особливість підручника полягає в тому, що він зазвичай використовується протягом певного періоду часу (частіше за все рік). Це важливий фактор у процесі опанування мови та набуття компетентностей, про які говоритимемо у статті.

Серія "Polski, krok po kroku" була підготовлена з урахуванням рівнів володіння мовами від A1 до B1. Підручники підтримують автономію учнів, оскільки вони є частиною інтерактивного курсу, розміщеного на освітній онлайн-платформі e-polish.eu. Курс створений для самостійного вивчення мови, підкріпленого численними додатковими матеріалами, здебільшого доступними через Інтернет. Освітня платформа також є інструментом підтримки вчителів. Серед матеріалів, доступних в Інтернеті, є методичний посібник, що містить коментарі щодо ефективного використання засобів навчання, а також роботи на занятті. Викладачі мають можливість пройти навчання у формі майстер-класів з користування сайтом e-polish.eu. Розвиток іншомовної комунікативної компетенції підкріплено великою кількістю вправ із використанням різноманітних форм і прийомів роботи, а також засобів навчання, зокрема компакт-дису, набору граматичних таблиць, зошитів, мовних ігор. Опис серії та поради щодо використання книг у підручниках та на сайті значно полегшують роботу учнів. Важливу роль у цьому аспекті відіграють аудіовізуальні матеріали, першочерговим завданням яких є заохочення до спілкування на заняттях виключно польською мовою.

Граматичні конструкції вводяться здебільшого індуктивним методом з використанням кольорових таблиць, які легко запам'ятовуються, а словниковий запас завжди подається в природному контексті. Актуальний та автентичний контент у підручнику надає учням багато інформації про реальне життя та культурологічні дослідження, формуючи образ сучасної Польщі. Знайомство з польськими та зарубіжними героями, з якими учень може ідентифікувати себе, викликає емоційне залучення учнів.

Серед представлених поляків переважають люди з вищою освітою, рідше із середньою чи професійно-технічною. "Хрестоматійні" поляки – це насамперед студенти, у тому числі європейсти, економіки та культурологи, бізнесмени або люди, які посідають високе суспільне становище і займаються переважно інтелектуальними або творчими професіями. Тут і лікарі, і айтішники, і вчителі, і журналісти, і економісти. Спорадично з'являються перукарі, фермери та офіціанти. Загалом підручник не пропагує популярний у ЗМІ ідеал молодості та краси. Якщо брати до уваги особливості зовнішнього вигляду, то зауважимо, що в підручниках серії "Polski, krok po kroku" образ поляка і польки порівняно різноманітний. Тут з'являються високі, низькі, стрункі та повні люди. Імовірно, такий підхід може бути результатом прийнятих антидискримінаційних трендів, які панують у європейському суспільстві. Значно більше інформації про зовнішній вигляд можна знайти на фотографіях, розміщених поруч із текстами. Серед них, безумовно, переважають персонажі з приємною та цікавою зовнішністю. Слід підкреслити, що це здебільшого люди, які піклуються про свій зовнішній вигляд і створюють індивідуальний стиль. Він важливіший за панівний у сучасній культурі ідеал краси. Опубліковані фото та ілюстрації переважно портретні. Іноді людей на фотографіях супроводжує реквізит (наприклад, блокнот чи ноутбук), або вони з'являються в характерній кімнаті (наприклад, в офісі), що підкреслює їхній сучасний стиль життя.

Щодо характерних рис "хрестоматійних" поляків, то в першій частині "Polski, krok po kroku" ми маємо переважно розумних, приємних і активних людей. Проте негативних рис, які б визначали цю особистість, немає. Здається очевидним, що на початку вивчення іноземної мови вибираються лише певні "явища", створюючи спрощене бачення світу. Автори підручників чомусь вважали важливими і репрезентативними лише позитивні риси. Лише в другій частині серії підручників "Polski, krok po kroku" з'являються не лише розумні, динамічні та амбітні люди, але й нервові, ненадійні, конфліктні, нещадні й навіть нетерпимі. Польські жінки і поляки на сторінках підручників "Polski, krok po kroku" відіграють декілька основних ролей у суспільстві. Переважають учні-ліцеїсти, студенти або люди певної професії. Літні люди, як правило, є пенсіонерами.

В аналізованих серіях підручників чітко проглядається спроба відступу від класичної моделі сім'ї на користь моделі неповної, розбитої сім'ї (розлучена Анжела Браун, вдруге одружений Уве Штайн тощо) або самотнього життя (наприклад, холостяк, Хав'єр Перез). Автори відходять від стереотипного образу матері-польки на користь сучасної, самореалізованої у професійному житті жінки, часто самодостатньої: "Jestem rozwiedziona, ale nie lubię tego słowa, "wolna" brzmi o wiele lepiej" [9, с. 15].

“Хрестоматійні” поляки із серії “Polski, krok po kroku” культурно та сучасно проводять свій вільний час. Вони цінують важливість активного відпочинку, займаються різними видами спорту і багато подорожують (навіть пенсіонери!). Вони цікавляться мистецтвом, літературою, кіно та музикою. Свій вільний час вони витрачають переважно на участь у культурному житті свого міста або читання хорошої книги.

Інформація про персонажів серії “Polski, krok po kroku”, розміщена на сторінках підручників (а часто і “між рядків”, представлена невербальними засобами), багато свідчить про підхід авторів до стереотипного образу поляка. В аналізованих підручниках найбільш репрезентативними поляками є подружжя Май. Вони мають хорошу родину: батьків-пенсіонерів, які проживають в іншому місті, дітей-близнюків, які є учнями старшої школи, та собаку. Пан Май працює в інформатичній фірмі, гарно заробляє, завдяки чому сім'я проживає у нещодавно придбаній новій, великій квартирі. Його дружина Йоанна займається фрілансом, проте дбає про родину та дім, виховує дітей. Крім того, сім'я Май репрезентує такі найкращі загальнонаціональні якості поляків, як гостинність, емпатія, відкритість для усього нового (у родині проживає іноземна студентка з Японії Мамі Такада, для якої пані Йоанна готує сніданки, про яку вона піклується під час хвороби).

Такі прикметники, як “молодий”, “амбітний”, “активний” або “інтелектуальний”, неодноразово з'являються в текстах, що представляють іноземців, в обох проаналізованих частинах серії “Polski, krok po kroku”. Крім того, зустрічаються такі терміни, як “творчий” або “динамічний”. Зображені персонажі знають іноземні мови, часто навчаються за напрямками, пов'язаними з євроінтеграцією та іноземними культурами (наприклад, Адам вивчає японістику, Майка – студентка туризмознавства, Том – історик, американець, який досліджує причини занепаду комунізму в східній Європі). Цікаво, що позитивні риси головних персонажів підкреслюються як у текстах презентації, так і в самопрезентаціях, що може викликати в учнів помилкове враження, що молодим європейцям бракує скромності. Насправді ж авторки мали на меті створити образ впевненого (але в жодному разі не самовпевненого) громадянина Європи, який знає, чого хоче, для якого навчання й знання є засобом та інструментом досягнення бажаної мети (наприклад, Мамі вивчає польську мову, бо мріє вступити до Академії мистецтв у Кракові, Уве – щоб розширювати межі свого бізнесу), тож постає логічне питання про те, які люди представлені у підручнику: стереотипні поляки чи, може, типові європейці.

Щодо пам'яток культури, архітектури, туристичних атракцій, то у підручниках є окремі розділи, присвячені саме цій тематиці (в уроці під назвою “Podróże kształcą” [8, с. 130–135] студенти знайомляться з такими місцями, як Торунь, Велічка, Морське Око, Мальборк; а в другій частині підручника у розділі “Kocham cię, Polsko” [9, с. 66–71] ці знання розширюються тематикою про регіони Польщі, а саме Кашуби, Бешади, Татри, Сувальщина). Таким чином, студент, який ніколи не відвідував Польщу, має змогу скласти власне уявлення про цю країну, вибудувати рейтинг місць, які відповідають його зацікавленням та які за нагоди він хотів би відвідати.

Важливим фактором, який сприяє формуванню у студентів загальнокультурного європейськоцентрованого світогляду, є контент підручників, який присвячено національним святкам, традиціям, народним звичаям. Так, на сторінках підручників у цікавий та практичний спосіб представлено, наприклад, традиційні гадання на Андрія [8, с. 106–111] (принагідно вводиться відповідна лексика та зазначається важлива інформація про значення цього дійства у давнину та в сучасних реаліях); різдвяні та великодні обряди [9, с. 100–105]; особливості вшанування пам'яті померлих [9, с. 92–99]; різницю між іменинами та днем народження [8, с. 136–143].

Якщо ж йдеться про присутність видатних, ключових в історії Польщі постатей у підручниках, то можна помітити скоріше фрагментарні згадки про Леха Валенсу у вигляді графічної ілюстрації [9, с. 100–105]. Загалом досить рідко студентам вдається розпізнати у цьому портреті президента Польщі, лауреата Нобелівської премії, тому коментарі викладача під час ознайомлення з цим матеріалом є необхідними та важливими, адже роль цього політичного діяча у становленні Польщі як європейської держави важко переоцінити [8, с. 37]. У цьому ж розділі – “Jesteś instruktorem tanga?” – з'являється інформація про Станіслава Ігнація Віткевіча (Віткаця); згадується у підручнику і надзвичайної ваги особистість Ян Павло II, хоч і опосередковано, але підкреслено урочисто [9, с. 93], а також інші відомі поляки, зокрема Ян Матейко, Хелена Моджеєвська, Марек Грехута.

Важливим пластом у змістовій канві підручників є ключові історичні події, національні символи на інші атрибути, які асоціюються саме з Польщею. Так, наприклад, окремий розділ присвячено ознайомленню студентів з комуністичним минулим [8, с. 139; 9, с. 112–119].

Кулінарна тематика теж знайшла свої відображення у вправах та діалогах, спрямованих на формування не тільки мовних компетентностей. Так, студенти мають змогу дізнатися про типово польські страви, зокрема осципек, бігос, журек [8, с. 64–69], порівняти традиційний сніданок поляків, німців, англійців, американців, японців [8, с. 52–57] та дійти висновків про кулінарні переваги поляків.

Можна припустити, що обговорювані тексти, у яких присутній стереотипний образ поляка, мають на меті його зламати та сформуванню в очах учнів та студентів інший образ, близький до позиції європейця в польському суспільстві. Згідно з опитуванням Центру дослідження громадської думки, типовому європейцю присвоєно так звану індивідуалістичну орієнтацію, тобто орієнтацію на саморозвиток, успіх і самореалізацію. Він чудово почувається в сучасному світі, головним чином завдяки своїй активності, динамічності та

впевненості в собі. Автори не посилялись на самостереотип поляка, який, як показує дослідження, функціонує у свідомості поляків. Згідно з опитуванням, поляки орієнтовані на громаду, вони ставлять сім'ю вище за роботу та прагнуть стабільності. Вони вирізняються серед інших європейців своїм патріотизмом і релігійністю [10].

Якщо взяти до уваги цю екстраполяцію, яка відображає уявлення польського суспільства про себе та наших сусідів з інших європейських країн, то можна побачити, що автори підручників "Polski, krok po kroku" сприймають поляків як типових європейців. У своїх матеріалах для вивчення польської мови вони, власне, представили процес становлення поляків як європейців, акцентуючи увагу на молодому поколінні.

У серії підручників подано специфічний образ поляків – поляка й польки – сучасних та європейських. На це вплинули, з одного боку, орієнтири освітньої політики ЄС, прийняті авторами підручників, а з іншого боку, їхні особисті уподобання, установки та система цінностей. Те, як поляки були представлені в аналізованих підручниках, було переважно свідомим і цілеспрямованим прийомом, про що свідчить, наприклад, спроба подолати стереотипні уявлення. Посилаючись на міркування Бартмінського про образ як варіант стереотипу, маємо зазначити, що риси, які приписуються полякам у серії підручників "Polski, krok po kroku" вписуються не тільки в модальний фрейм "такий, як є" (типовий, звичайний поляк – стрункий, доглянутий, інтелігентний, освічений), але й у фрейм "такий, як має бути", тобто є зразком для наслідування (а справжній поляк – це європейець). Крім зразка та образу, існує також ідеологічний стереотип, який відображає мовні та культурні уявлення про людське ставлення та поведінку. Він укладений у модальний фрейм "як може бути і як має бути" [4, с. 379–380]. Важко втриматися від враження, що автори аналізованої серії підручників хотіли представити поляків за допомогою можливих і бажаних рис, реалізуючи політичну програму ЄС.

Аналіз змісту вибраних підручників доводить важливість культурних компонентів у викладанні польської мови як іноземної, зокрема українцям. Це відображається не тільки в представленій проблематики, але й у способах і формах їх подання. Цю "зустріч з чужим", яка відбувається через підручник, можна звести до такого трьохетапного процесу: сприйняття нових елементів, зіткнення іншої культури з рідною (завдяки чому студент усвідомлює окремі елементи рідної культури та її роль), формування компетенції усвідомлення складності культурних явищ. Проте не слід забувати про те, що міжкультурна компетентність є не сукупністю змісту чи навичок, набутих студентом, а насамперед наслідком певного стосунку, якому не можна навчити, тому викладач має привернути увагу студента до спостереження за культурними моделями і заохотити його до рефлексії над явищами, які вони вивчають, у чому різноманітні матеріали, запропоновані авторами підручників, безсумнівно, є цінною допомогою.

Висновки. Як ми вже згадували на початку наших міркувань, серія підручників "Polski, krok po kroku" досі є одним з найкращих серед представлених на ринку продуктів для викладання польської мови як іноземної, що заохочує вчителів та викладачів використовувати видання цієї серії, коли вони керуються насамперед їхніми дидактичними перевагами. Присутній там культурний меседж вони сприймають як другорядну річ, однак створений у підручниках образ поляків формує у тих, хто вивчає польську мову, специфічні уявлення про Польщу та її мешканців, сприяє формуванню різноманітних стереотипів. Усвідомлюючи це, викладачі/вчителі повинні виступати посередниками між студентами/учнями і конкретним підручником та вступати в критичну дискусію з образом поляків, європейців та іноземців загалом, представленим у матеріалах для вивчення польської мови як іноземної.

Використана література:

1. Гришкова Р. О. Сучасний підручник іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили*. 2013. № 15. С. 165–169.
2. Редько В. Г. Сучасний шкільний підручник іноземної мови у контексті процесу оновлення змісту освіти. *Україна – країни Сходу: від діалогу педагогічних систем до діалогу культур і цивілізацій* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції, 18–19 травня 2001 р. Київ : Фенікс, 2012. С. 5–9.
3. Andrzejewska E. Świadomość podręcznikowa nauczyciela. *Teoretyczne ramy opisu. Neofilolog*. 2013. № 40 (2). S. 303–317.
4. Bartmiński J., Panasiuk J., Stereotypy językowe. *Współczesny język polski* / red. J. Bartmiński. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, 2001. S. 371–395.
5. Bednarsz K. Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka*. 2019. Vol. 11. S. 79–86.
6. Council of Europe. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa. 2001. URL: <https://www.ore.edu.pl/2010/12/europejski-system-opisu-ksztalcenia-jzykowego-uczenie-si-nauczanie-ocenianie>.
7. Sheldon L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 1988. № 42 (4). S. 237–246.
8. Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. *Polski, krok po kroku A1*. Kraków : Glossa, 2010.
9. Stemppek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. *Polski, krok po kroku A2*. Kraków : Glossa, 2012.
10. Stereotyp Polaka i Europejczyka. Komunikat z badań. *CBOS*. 2011. URL: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_033_11.PDF.
11. Tomlinson B. Material's development for language learning and teaching. *Language Teaching*. 2012. № 45 (2). S. 143–179.

References:

1. Hryshkova R. O. (2013) Suchasnyi pidruchnyk inozemnoi movy yak zasib mizhkulturnoho spilkuвання [A modern foreign language textbook as a means of intercultural communication], Mzkoiaiv, Nauk. pr. Mykolaivskoho derzh. humanitarnoho un-tu im. Petra Mohyly. № 15. S. 165–169. [in Ukrainian]
2. Redko V. H. (2012) Suchasnyi shkilnyi pidruchnyk inozemnoi movy u konteksti protsesu onovlennia zmistu osvity. Ukraina – krainy Skhodu: vid dialohu pedahohichnykh system do dialohu kultur i tsyvilizatsii: Materialy III Vseukr. nauk.-prakt. konf. [A modern school textbook of a foreign language in the context of the process of updating the content of education. Ukraine - the countries of the East: from the dialogue of pedagogical systems to the dialogue of cultures and civilizations: Materials of the 3rd All-Ukrainian Scientific and Practical Conference], Kyiv, Feniks, s. 5–9. [in Ukrainian]
3. Andrzejewska E. (2013) Świadomość podręcznikowa nauczyciela. Teoretyczne ramy opisu. [Teacher's textbook awareness. Theoretical framework of description]. Neofilolog, 40 (2), s. 303–317. [in Polish]
4. Bartmiński J., Panasiuk J. (2001) Stereotypy językowe [Linguistic stereotypes]. Współczesny język polski, red. J. Bartmiński, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 371–395. [in Polish]
5. Bednarz K. (2019) Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań [Intercultural Competence in Foreign Language Teaching – Research Review], Rzeszów, “Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. Glottodydaktyka”. Vol. 11, s. 79–86. [in Polish]
6. Council of Europe (2010) Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie [The European System for the Description of Languages Education: Learning, Teaching, and Assessment]. URL: <https://www.ore.edu.pl/2010/12/europejski-system-opisu-kształcenia-jzykowego-uczenie-si-nauczanie-ocenianie>. [in Polish]
7. Sheldon L. E. (1988) Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 42 (4), s. 237–246.
8. Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2013) Polski, krok po kroku A1 [Polish, step by step A1], Kraków, Glossa, 180 s. [in Polish]
9. Stempek I., Stelmach A., Dawidek S., Szymkiewicz A. (2012) Polski, krok po kroku A2 [Polish, step by step A2], Kraków, Glossa, 160 s. [in Polish]
10. Stereotyp Polaka i Europejczyka. Komunikat z badań (2011) [Stereotype of a Pole and a European. Research report]. URL: https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2011/K_033_11.PDF. [in Polish]
11. Tomlinson B. (2012) Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45 (2), s. 143–179.

Stakhniuk N., Rynda V. The role of the foreign language learning coursebook in the formation of the multicultural European competence (on the basis of the coursebook “Polski, krok po kroku”)

An inseparable part of any didactic process is the introduction of students to the culture of the language which is taught as a foreign one. Thinking about the function of the multicultural competence the given article deals with the ways of its formation suggested in the textbooks. All our reasoning are based on the examples taken from the series of coursebooks for learning Polish as a second language “Polski, Krok po Kroku”.

A particular attention is paid to the ways of sensibilization of students to other cultures, formation of tolerance and the notion of values which the person may send them. First of all, we focus on European socio-cultural elements. The key to their research is the surveillance of such spheres as home and family, cuisine, places of historic interest, holidays and traditions, famous people, key dates in history, national symbols, etc. More thorough studying of these aspects can become a starting point for understanding the role of the coursebook in “opening” a new culture. The consequence of European cultural observation and the notion of our own cultural model should be an attempt to think out of the box of our stereotypes and the ability to notice cultural multidimensionality. Coursebook analysis proves the importance of cultural components in teaching Polish as a second language. It is reflected not only in the number of topics covered in the textbook but also in the ways and forms of their presentation (materials demonstrate general cultural phenomena and the exercises form necessary competence in the context of the European integration principles).

But multicultural European competence is not the summary of all skills learned by the student; it is the consequence of his personal attitude that cannot be taught. That is why the teacher should try to attract his students' attention to the observation of cultural models and encourage the students to speculate on the phenomena they demonstrate. Without any doubt, various materials, suggested by the authors of the coursebook being analyzed, can be a valuable help in achieving this result.

Key words: coursebook, foreign language, multicultural competence, European values, image of a foreigner.

ЄВРОПЕЙСЬКІ СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті на основі аналізу наукових досліджень уточнені та співвіднесені поняття “європейські соціальні цінності” та “професійне становлення майбутніх педагогів”. Автори доводять, що рівень становлення професіоналізму майбутніх педагогів залежить від багатьох взаємопов’язаних чинників. Серед них особливе місце посідає сповідування європейських соціальних цінностей.

Проевропейський курс нашої країни передбачає, що всі громадяни України вважають важливими для свого життя формування саме європейських соціальних цінностей, адже відповідно до їхнього розуміння, у центрі всіх життєвих процесів має перебувати людина з її правами, інтересами й бажаннями, а не колектив чи держава, як у радянську добу.

Майбутній педагог, безперечно, повинен мати високий професійний рівень, який розглядається в кількох аспектах, зокрема компетентнісному, діяльнісному, соціально-рольовому. Проте без стійких ціннісних орієнтирів, а саме того, що є значущим у житті людини, рівень професіоналізму не можна назвати високим чи навіть достатнім.

Автори статті підкреслюють, що реформування української освіти, особливо з 2016 року, включає зміни, які характеризуються рівним доступом до якісної освіти всіх здобувачів; організацією такого освітнього середовища, де цікаво, комфортно та пізнавально всім учасникам освітнього процесу, але найголовніше, є вчитель, який є носієм змін, а також має забезпечувати дотримання прав дітей у мікроколективі, налагоджувати соціальну комунікацію та конструктивний діалог, бути посередником між адміністрацією освітнього закладу та батьками вихованців, бути уважним, чуйним, добрим, люблячим до своїх учнів. Якщо не буде відповідної роботи під час здобуття професійної освіти майбутніми педагогами, то їхній рівень не буде відповідати вимогам, які висувуються перед учителями в суспільстві.

Автори статті переконані в тому, що окреслення векторів європейської інтеграції та формування європейських соціальних цінностей зможуть не лише зміцнити ставлення здобувачів вищої освіти, майбутніх педагогів у таких важливих життєвих орієнтирах, як свобода, мир, солідарність, толерантність, міжкультурні освіта та діалог, але й сприяти розбудові українського суспільства на основі європеїзації та відданості європейським цінностям.

Ключові слова: європейська інтеграція, європейські соціальні цінності, професійний розвиток особистості, майбутні педагоги дошкільної та початкової освіти.

Сучасні реалії ставлять перед українським суспільством нові орієнтири розвитку. З одного боку, ми маємо не втратити власні, напрацьовані століттями надбання, які вже стали для нас здебільшого соціокультурними традиціями, а з іншого боку, повинні рухатися вперед, сповідуючи не лише європейські, але й світові цінності. Для кожного свідомого громадянина України європейська інтеграція співзвучна із захистом та безпекою, дотриманням прав людини та громадянина, високим економічним рівнем життя, якісною освітою тощо. Іншими словами, це високі стандарти у житті кожної людини. Отже, у всіх сферах життєдіяльності ми маємо запроваджувати європейські цінності задля досягнення бажаного результату, й освіта не є винятком.

Українська освіта з 1991 року зазнала значних реформувальних змін. Проте 2016 рік, на наше переконання, визначив один із ключових етапів – впровадження в практику масштабної програми “Нова українська школа” [4]. Хоча ця реформа найбільше стосується шкільництва, все ж таки це дає підстави для ствердження, що прямо пропорційно вона зачіпає всі освітянські ланки, у тому числі професійної підготовки здобувачів освіти – майбутніх педагогів.

Починаючи з того ж 2016 року в Україні була запроваджена концепція “Нова українська школа”, прийняті нові закони в освітній сфері, державні стандарти, навчальні програми тощо, в основі яких лежать рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи [5] й закладена базисна європейських соціальних цінностей.

“Учителем школа стоїть” – така відома фраза Івана Франка набуває у XXI столітті нових акцентів, адже від професійності педагога, починаючи із закладу дошкільної освіти, залежить не лише освітній процес, яким він керує на певному етапі, але й рівень знань та набутого досвіду його вихованців. Безперечно, учитель має бути носієм інноватики та змін, але це не головне. Найважливішим є те, які компетентності формуватиме та розвиватиме педагог у здобувачів освіти, як він зуміє об’єднати групу, налагодити комунікацію, щоб усім було комфортно працювати, отже, щоб вони стали особистостями, були конкурентоспроможними, критично мислячими, творчими та успішними протягом усього життя. Також зауважимо, які цінності та ставлення мають бути сформовані задля такої успішності.

Феномен “європейські цінності” є досить досліджуваним поняттям, але це більше стосується політичної, соціально-економічної, релігійної сфер, ніж освіти. У монографії “Цінності об’єднаної Європи” (2014) дослідниця Ю. Щербакова здійснює комплексний політологічний аналіз цінностей українського суспільства в контексті цінностей об’єднаної Європи, але практично не зупиняється на їхньому значенні для професійного розвитку особистості загалом і педагога зокрема [7]. Аналіз праці австрійських дослідників К. Глатца та А. Едер (2020) дає нам підстави стверджувати, що питання цінностей є пріоритетними для європейських дослідників із різних галузей науки. Із 2002 року в багатьох країнах Європи проводяться щорічні або раз на три роки соціологічні опитування, які є підставою для соціально-політичних аналізів та впровадження різноманітних соціальних програм. Проте це більше стосується соціально-економічної сфери, ніж освіти [8].

Щодо професійного становлення майбутніх педагогів, то зазначимо, що ця тема також перебуває у фокусі наукових інтересів як вітчизняних дослідників, так і зарубіжних. Ці питання на високому науковому рівні розкриті в працях українських учених різних періодів, зокрема в роботах В. Андрушенка, І. Беґа, І. Зязюна, Л. Кондрашової, І. Княжевої, В. Орлова, В. Сухомлинського. Через призму саморозвитку та самовдосконалення розглядали професійне становлення майбутніх педагогів І. Беґа, І. Зязюн, І. Підласий. Продовжуючи ці розвідки та додавши “культивування” інтелекту, професорка Ірина Княжева зазначає, що професійне становлення майбутнього педагога залежить від багатьох чинників, де поєднані як соціальні впливи, так і особиста активність здобувача освіти [3, с. 111]. У системному аналізі наукових розвідок європейських колег ми знаходимо ідентичність у тому, що професіоналізм – це “складні комбінації знань, навичок, розуміння, цінностей і ставлення, які мають бути ефективними в різних ситуаціях. Діапазон і складність компетенцій професійності педагога настільки великі, що будь-яка особа навряд чи матиме їх усі або розвинені всі однаково на високому рівні, але працювати над саморозвитком потрібно постійно” [10]. Саме тому об’єднуючи в єдине ціле вплив європейських соціальних цінностей на професійне становлення майбутніх педагогів, ми окреслюємо **мету** нашої роботи.

Проблема формування особистості педагога як професіонала є комплексною й, можна сказати, багатоаспектною. Тут переплітаються власне фахові педагогічні аспекти, психологічні, соціокультурні та духовно-моральні чинники. Проте, взявши до уваги етимологію поняття “учитель”, зазначимо, що одним із синонімів його є “мислитель, який формує погляди й переконання людей, допомагає їм знайти свій шлях у житті” [1, с. 341]. Отже, учитель має володіти певними ціннісними орієнтаціями, щоб стати наставником для інших.

Сучасний учитель нової української школи – це не просто носій знань, умінь чи навичок й навіть не єдиний приклад досвіду. Це вмотивована особистість, яка сама постійно розвивається та здатна створити умови для саморозвитку й самореалізації своїх вихованців. Формула нової української школи, яка складається з багатьох компонентів, вміщує один, на нашу думку, найважливіший: сучасний учитель є центральною “віссю”, навколо якої починаються й в прогресії мають розвиватися етапи змін.

Для того щоб розвивати особистість, учитель сам має нею бути. Щоби бути рушієм змін, учитель має працювати над своїм інноваційним рівнем. Для того щоб забезпечувати свободу вибору, учитель має навчитися самостійно вибирати педагогічні технології, методичні прийоми, вправи, які повинні мати найкращий освітній результат, і цей процес є безкінечним, як і сам розвиток.

Такий результат окреслює завдання перед вищою школою: як ми маємо навчати своїх здобувачів освіти, майбутніх педагогів, щоб вони відповідали високому званню “професіонал” та запитам суспільства. Відповідь не з легких, але лежить у площині все тих же європейських стандартів та соціальних цінностей.

Узявши за основу “Хартію основних прав Європейського Союзу” [6], ми проаналізували, чи дотримуються цих цінностей, прав та принципів, а головне, як побудований освітній процес у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького для здобувачів освіти на прикладі спеціальності “012 Дошкільна освіта” за спеціалізацією “вихователю закладу дошкільної освіти, учитель початкових класів”.

У цьому документі червоною лінією проходить фокусування уваги на особистості людини як центру будь-яких змін та дотримання її прав і свобод. Гідність, рівність, свобода, партнерство – цінності, які є простором для безпеки та комфорту кожної особистості, особливо для професійного становлення майбутніх педагогів.

Ми без перебільшення можемо констатувати, що кожний здобувач освіти є для нас “великою цінністю”. Зважаючи на проблеми демографічної кризи в Україні, а також виїзду наших здобувачів за кордон, ми надзвичайно цінуємо кожного, хто обрав наш ВНЗ для здобуття вищої освіти, і це не пафосні слова. Під час профорієнтаційної роботи, яку ми проводимо протягом усього року, наші викладачі намагаються переконати майбутніх студентів у тому, що педагогічна справа є цікавою та перспективною для життя, адже найголовніше в педагогічній роботі – це сама людина з її інтересами, бажаннями, прагненнями. Завжди можна самореалізуватися й досягти професійних вершин, якщо професія пов’язана з гуманністю та роботою з людьми, якою є педагогічна діяльність. Така індивідуальна робота з кожним здобувачем освіти закладає розуміння того, що людина є найвищою цінністю. Завдяки цьому формується перша сходинка у становленні майбутнього педагога.

Компетентнісний та діяльнісний підходи у викладанні закладають основи суб’єкт-суб’єктних відносин, де всі учасники освітнього процесу є важливими дієвими особами. Окрім цього, в такому векторі співпраці з нашими здобувачами вищої освіти ми сповідуємо філософію “навчання молодих людей навичкам, які зберігають їхній оптимізм протягом життя” [9].

Кожна людина має усвідомлювати, що вона є найвищою цінністю. У дитячому віці таку “установку” формують батьки та вчителі. Саме тому під час професійного становлення молоді люди мають навчитися навичок когнітивного рефреймінгу (знаневого переосмислення), що дасть змогу як їм самим зосереджуватися на формуванні навичок успіху, оптимізму, ціннісної мотивації замість критики чи самооцінки, так і формувати їх у майбутньому в своїх учнів.

Наприклад, усім відома дійсність, що сучасні діти здебільшого не люблять читати. Когнітивний рефреймінг може виглядати так: замість фрази “я не люблю читати, мені ставлять лише погані оцінки, а тато відмовляє в подарунку, бо я останній в рейтингу класу” використовувати установку “я так хочу бути успішним,

мати гарні оцінки, завдяки чому мені тато придбає новий планшет, що я обов'язково навчуся читати; ця навичка стане для мене практичною й корисною в майбутньому”.

У професійній підготовці майбутніх педагогів особливе місце належить навчанню практичних умінь та навичок. Відповідно, такий вектор змін вимагає від викладача переформатувати зміст навчальної дисципліни, а у викладанні змінити кількість годин щодо теоретичних занять на користь практичних, лабораторних, а також тренінгів. Проаналізувавши навчальні плани за спеціальністю 012 “Дошкільна освіта”, ми можемо відзначити, що всі, без винятку, предмети мають велику частку годин на практичну підготовку, здебільшого зберігається пропорція 1:3, де остання є часткою практичних занять.

Окремо зазначимо, що навчальні плани кожного курсу містять достатню частку практичної підготовки – навчальної практики. Навчання через практику, ознайомлення з досвідом колег, зустрічі зі стейкхолдерами, проведення різних видів дискусій (панельна, з елементами ігрового моделювання, деліберації тощо), тренінгів, воркшопів, форумів, соціальних акцій тощо – всі ці форми сприяють активному навчанню, а головне, формують у майбутніх педагогів практичну частину досвіду. Ми можемо впевнено зазначити, що жодні лекції чи настанови “так має бути” не замінять “живого”, контактного спілкування в групі.

Звісно, під час занять в активних та інтерактивних формах студенти не лише отримують знання, але й розвивають навички спілкування, зокрема невербального, вміння співпрацювати у команді, працювати на результат, критично мислити, аналізувати та порівнювати. Це дуже потрібні вміння для майбутніх педагогів. Однак без накопичення власного соціального досвіду їх розвинути не можна, і всі отримані теоретичні, а подекуди й практичні знання студенти перевіряють під час проходження навчальної практики.

Однією з важливих європейських соціальних цінностей є свобода. Свобода як така, вибору, слова, інформації тощо. У “Хартії основних прав Європейського Союзу” свобода входить до базових цінностей, і їй присвячено розділ 2 [6]. Ми переконані в тому, що ця цінність має також велике значення для професійного розвитку майбутнього педагога.

На перший погляд, свобода вдається дуже простою й зрозумілою для сприйняття. Однак все ж таки людина не живе одна, сама по собі, вона є частиною групи, колективу, соціуму, тому свобода, щоб залишитися із знаком “+”, а не “-” (вседозволеність, свавілля), має об'єднуватися з такими домінантами, як рівність, справедливість, толерантність. Починаючи з принципу “рівного доступу до якісної освіти” й до вибору предметів, участі в студентському самоврядуванні, справедливого оцінювання, толерантного ставлення до кожного, ми маємо навчати майбутніх педагогів, які й будуть носіями таких ціннісних орієнтацій у суспільстві й навчатимуть цьому своїх учнів, адже там, де декларуються, але не забезпечуються на практиці вільний індивідуалізм, свобода слова, вибір без примусу, особистість розвивається залежною, підконтрольною, вона на практиці буде непристосованою, нездатною приймати рішення за будь-яких викликів, чи то пов'язаних із професією, чи соціальних.

Як продовження цінування свободи назвемо ще одну цінність – дотримання прав людини. Гуманізація діяльності, спрямування на запити учнів, орієнтація на гармонію у стосунках – все це є базою педагогічної майстерності [2, с. 75]. Проте без дотримання прав людини та дитини досягти високого рівня педагогічної майстерності не вийде. Як ми вже відзначали, запровадження суб'єкт-суб'єктних відносин у освітньому процесі всіх етапів вважається дотриманням прав людини та визнанням особистості дитини “як рівного” дорослому. Тим паче, здобуття освіти бакалаврського рівня не передбачає дотримання одного вікового цензу в групі. Ми маємо різновікові групи, де об'єднуються здобувачі освіти з різними соціальним досвідом, людським капіталом, ціннісними ставленнями та орієнтаціями. Саме тому під час професійної підготовки майбутніх педагогів ми маємо враховувати такі особливості та переконливо доносити, що жодний із видів будь-якої дискримінації не має права бути застосованим у закладі чи то дошкільної освіти, чи загальної середньої, чи позашкільному. У ході практичних занять, під час проведення тренінгів ми постійно акцентуємо увагу на тому, що “різний, інший” не означає “поганий, недолугий, незібраний”. Педагоги своїм прикладом, поведінкою, звертаннями мають уникати будь-яких некультурних висловлювань, порівнянь.

Дотримання прав дитини починається із звернення до неї по імені, із створення комфортних умов для її розвитку та реалізації освітніх потреб, високої професійної культури учителя, який за будь-яких умов чи обставин зуміє налагодити гармонійні відносини у колективі, без тиску, примусу чи образ.

Висновки. Таким чином, проаналізовані у роботі підходи до професійного становлення майбутніх педагогів та вплив на нього європейських соціальних цінностей є спробою пояснити, які сьогодні виклики є перед українським суспільством в аспекті освіти, якого вчителя потребує сучасна українська школа та які завдання стоять перед учителем як носієм певного досвіду. Запровадження компетентнісного та діяльнісного підходів у освітній процес є не стільки зміною у філософії освіти, скільки інтегрованим об'єднанням із європейськими стандартами, а сповідування європейських соціальних цінностей – основою змін для розвитку особистості та забезпечення її благ.

Європеїзація освітнього процесу в українській школі уможливить не тільки наближення освітнього процесу до європейського рівня, але й забезпечення самореалізації творчого потенціалу особистості майбутнього педагога, який в умовах конкурентоздатності та глобальної мобільності зможе забезпечити високу якість та ефективність своєї діяльності задля розвитку українського суспільства.

Використана література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 341 с.
2. Данилова Г. Педагогічний професіоналізм у контексті акмеології. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія і практика* : збірник наукових праць. № 5. Київ : КМПУ ім. Б. Грінченка, 2006. С. 74–80.
3. Княжева І. Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти. *Науковий вісник МНУ імені В. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (68). С. 111–115.
4. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Про основні компетенції для навчання протягом усього життя : Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (дата звернення: 31.08.2022).
6. Хартія основних прав Європейського Союзу : міжнародний документ від 7 грудня 2000 року // Офіційний сайт Верховної Ради України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524 (дата звернення: 31.08.2022).
7. Щербак Ю. Цінності об'єднаної Європи. Київ : ВЦ "Академія", 2014. 208 с.
8. Glatz Ch., Eder A. Patterns of Trust and Subjective Well Being Across Europe: New Insights from Repeated CrossSectional Analyses Based on the European Social Survey 2002–2016. *Soc Indic Res*. 2020. № 148. P. 417–439.
9. Reframing the role of educators: five ways to maintain childlike optimism. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2022/01/got-the-january-blues-here-are-five-lessons-to-help-maintain-childlike-optimism>.
10. The Cambridge Assessment English Approach to Teacher Professional Development. 2018. URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539683-perspectives-teacher-professional-development.pdf> (дата звернення: 04.09.2022).

References:

1. Honcharenko S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. S. 341 [in Ukrainian].
2. Danylova H. (2006). *Pedahohichnyi profesionalizm u konteksti akmeologii* [Pedagogical professionalism in the context of acmeology]. *Pedahohichna osvita : teoriia i praktyka. Psykholohiia i praktyka : zb. nauk. prats*. Kyiv : KMPU im. B.D. Hrinchenka. № 5. S. 74–80 [in Ukrainian].
3. Kniazheva I. (2020). *Profesiine stanovlennia maibutnix pedahohiv v umovakh universytetskoï osvity* [Professional formation of future teachers in the conditions of university education]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. № 1 (68). S. 111–115 [in Ukrainian].
4. Nova ukrainska shkola [New Ukrainian school]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (data zvernennia: 01.09.2022).
5. Pro osnovni kompetentsii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia. Rekomendatsiia 2006/962/Yes Yevropeiskoho Parlamentu ta Rady (Yes) vid 18 hrudnia 2006 roku [About core competencies for lifelong learning. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and the Council (EC) of December 18, 2006]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text (data zvernennia: 31.08.2022).
6. Khartiia osnovnykh prav Yevropeiskoho Soiuzu. Mizhnarodnyi dokument vid 07.12.2000 roku [Charter of Fundamental Rights of the European Union. International document dated 07.12.2000]. Ofitsiinyi sait Verkhovnoi Rady Ukrainy. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_524.
7. Shcherbakova Yu. (2014). *Tsinnosti obiednanoi Yevropy* [Values of united Europe]. Kyiv : VTs "Akademiiia". 208 s. [in Ukrainian].
8. Glatz Ch., Eder A. (2020). Patterns of Trust and Subjective Well Being Across Europe: New Insights from Repeated Cross Sectional Analyses Based on the European Social Survey 2002–2016. *Soc Indic Res*. 148. P. 417–439.
9. Reframing the role of educators: five ways to maintain childlike optimism. URL: <https://www.weforum.org/agenda/2022/01/got-the-january-blues-here-are-five-lessons-to-help-maintain-childlike-optimism>.
10. The Cambridge Assessment English Approach to Teacher Professional Development (2018). URL: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/539683-perspectives-teacher-professional-development.pdf>.

Stepanova N., Yenhalycheva I., Kovalenko O. European social values and their impact on the professional formation of future educators

Based on the analysis of scientific studies we have clarified and correlated the terms "European societal values" and "professional formation of future educators". We proved that the competence level of future educators depends on various interconnected factors. Adhering to European social values holds a special place among them.

The pro-European orientation of Ukraine implies that every Ukrainian citizen believes the formation of European social values to be important. According to their understanding, human, their rights, interests and wants should be at the center of human life and not the staff or the government as it was viewed during soviet times.

Undoubtedly, a future educator should have a high professional level, viewed in such spheres as competence, professional activity, social-role, etc. The professional level can't be described as high or sufficient without sustainable values, in particular, without all that is considered important in a person's life.

We highlight the fact that especially since 2016 the reform of the Ukrainian education system includes the changes characterized by equal accessibility to quality education for all students and the organization of an educational environment where every participant in the educational process would be interested in it, feel comfortable and get and educational experience. But most importantly, an educator, as a medium of change, should ensure respect for a child's rights in micro-communities, establish social communication and constructive dialogue, be a mediator between the administration of an educational institution and a child's parents, be attentive, delicate, kind, and affectionate to students. If the appropriate training is not received during the professional education of future educators, then their level will not meet the expectations of teachers in society.

We are certain that defining the vectors of European integration and the formation of European social values will not only strengthen the attitude of applicants to higher education and future educators, in terms of such important values as freedom, peace, solidarity, tolerance, intercultural education and dialogue, but will also strengthen the development of Ukrainian society based on Europeanization and loyalty to European values.

Key words: European integration, European social values, personal professional development, future teachers of preschool and primary education.

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розкрито й науково обґрунтовано теоретичні засади процесу цифрової трансформації закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства, що полягає в переорієнтації сучасного педагога на глибоке усвідомлення ним нових, конкурентно орієнтованих вимог до його професійної діяльності: готовності до максимального використання цифрових інструментів, які підвищують ефективність освітнього процесу; впровадження дистанційних освітніх інновацій на основі нових можливостей цифрових технологій; опанування нових методів викладання; створення діджитал-простору – середовища з потужним потенціалом забезпечення освітньої діяльності особистості. Розвиток цифрової грамотності населення держави визначено як одне із пріоритетних завдань на шляху до прискореного розвитку цифрової економіки, а цифрову компетентність – одну із ключових, необхідних кожній сучасній людині для успішного конкурентоздатного життєтворення й самореалізації в цифровому соціумі. Одним із викликів діджиталізованого суспільства є готовність сучасного вчителя до цифрової трансформації освітнього процесу, успішно й системно застосовуючи високотехнологічні досягнення у професійній діяльності.

Доведено, що інформаційно-комунікаційні технології спрямовані на розвиток та вдосконалення компетентностей майбутніх педагогів, надаючи їм конкурентних переваг: швидкості, тобто динамізму пізнавальної діяльності, мотивації (заохочення здобувачів вищої педагогічної освіти до самостійного пізнання нового), доступності інформації, що сприяє опануванню процесу навчання, міждисциплінарного контенту.

Визначено, що успішне формування цифрової компетентності майбутніх учителів може бути ефективним за реалізації організаційно-педагогічних умов, зокрема: сукупність стійких мотивів у майбутніх учителів, що виражають спрямованість особистості до опанування цифрової компетентності; проєктування цифрового освітнього середовища через упровадження ІКТ, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань із високою продуктивністю; організація оптимальної комунікативної взаємодії усіх учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах у діджитал-просторі.

Ключові слова: цифрова трансформація, діджиталізація, цифрова компетентність, майбутні вчителі, діджиталізоване суспільство.

В умовах європейської інтеграції України діджиталізація стала тією рушійною силою, тим пусковим механізмом, що зумовив системні трансформаційні зміни абсолютно в усіх сферах суспільного життя. Зрозуміло, що освіта як один із видів суспільно організованої людської діяльності, також не може залишитись осторонь цього процесу. Тому особливого значення набуває питання переорієнтації сучасного педагога на глибоке усвідомлення ним нових, конкурентно орієнтованих вимог до його професійної діяльності: готовності до цифрової трансформації освітнього процесу, здатності ефективно використовувати інфокомунікаційні технології, реалізації концепції випереджальної освіти, упровадження перспективних передових технологій, спрямованих на розкриття творчого потенціалу особистості, створення інтерактивного цифрового інформаційного простору тощо.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена пріоритетністю невідкладного завдання переходу від традиційної освіти до цифрової, передбачаючи цифрову трансформацію вищої освіти з побудовою принципово нового формату освітнього середовища. Нині, як ніколи, для професійного зростання фахівців освіти актуальним є формування цифрових навичок та розвиток умінь використовувати їх у професійній діяльності, розвиток навичок “soft skills” на цифровому проєктно орієнтованому базисі, що сприятиме побудові діалогу, співпраці між усіма учасниками освітнього процесу під час виконання творчих завдань, здійснюючи пошук рішень у проблемних ситуаціях та набуваючи навичок аналітичного й критичного мислення.

Отже, стає зрозумілим, що перехід до інформаційного суспільства зумовлює якісні зміни в системі освіти, а феномен інформаційно-комунікаційних технологій є фундаментальною вимогою і викликом сьогодення, прискорюючи упровадження технологій у вищій школі, рівень розвитку цифрової грамотності як викладачів, так і здобувачів вищої освіти відповідно до Рамки цифрових компетентностей для громадян. З огляду на це успішна фахова діяльність сучасного педагога вимагає сформованості високого рівня його професійної компетентності. Серед ключових компетентностей, якими мають оволодіти майбутні вчителі в умовах сьогодення, цифрова має пріоритетне значення.

Низка державних нормативно-правових документів підтверджує вектор інформаційної спрямованості освітнього процесу, зокрема: закони України “Про освіту” (2017), “Про повну загальну середню освіту” (2020), “Про вищу освіту” (2014), Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (2021), Рамка цифрових компетентностей для громадян (2021), які окреслюють виклики сьогодення стосовно розвитку цифрових компетентностей, визначаючи шляхи їх подолання й очікувані результати від її упровадження; закладають підґрунтя для створення національної стратегії та стратегічного плану дій щодо розвитку цифрових компетентностей у суспільстві.

Грунтовною основою дослідження є наукові доробки, в яких презентовано:

- концепції розвитку інформаційного суспільства, що аргументують соціально-культурну сутність інформатизації та її вплив на систему освіти (В. Биков, А. Гуржій, М. Дагман, М. Кириченко, В. Кремень, Ю. Максименко, Л. Мастерман, В. Олійник);
- теоретичні обґрунтування і методичні розробки для реалізації інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Лещенко, С. Литвинова, О. Овчарук, В. Олійник, Л. Панченко, О. Пехота, О. Співаковський, О. Спірін, М. Шишкіна);
- проблеми діджиталізації освітнього процесу (І. Варжанський, Г. Жосан, В. Залізко, А. Малахов, Н. Тимошенко, В. Тогобицька);
- теорії розвитку цифрової грамотності педагогів (І. Воронікова, П. Габовський, Г. Дегтярьова, О. Захар, С. Литвинова, Н. Морзе, Л. Чернікова);
- питання формування інформаційної компетентності особистості (Н. Баловсяк, І. Кисла, Н. Меджибовська, Л. Петухова, П. Рейман, О. Спірін, Л. Шевчук, О. Яскевич);
- наукові засади професійної підготовки майбутніх учителів (В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, М. Гриньова, І. Зязюн, І. Коцан, В. Кремень, Н. Ничкало, І. Підласий, О. Пехота, О. Савченко, Л. Хомич).

Отже, аналіз недоліків у процесі формування цифрової компетентності майбутніх учителів, соціальна значущість та актуальність порушеної проблеми, незначний рівень її розроблення й наукового обґрунтування зумовили вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – розкрити теоретичні засади процесу цифрової трансформації закладів вищої освіти в умовах діджиталізації суспільства; визначити й науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування цифрової компетентності майбутніх педагогів.

В умовах сьогоденних реалій політику України до 2025 року спрямовано на визначення й реалізацію нових довгострокових цілей, що сприяють сталому розвитку країни, а також забезпеченню стійкої цифрової трансформації.

Серед найбільш важливих досягнень у сфері цифрового розвитку експерти називають появу Міністерства цифрової трансформації України, створення та підвищення законотворчої активності Комітету цифрової трансформації України, запуск порталу державних послуг та мобільного застосунку “Дія”, збільшення кількості електронних публічних послуг, розвиток сфери електронних комунікацій та вдосконалення системи надання електронних довірчих онлайн, збільшення кількості ініціатив у сфері цифрової освіти, розробка стратегії (“дорожньої карти”) інтеграції України до Єдиного цифрового ринку Європейського Союзу [1].

Слід підкреслити, що Україна схарактеризувала цифрову трансформацію як пріоритетну політику, визнаючи її майбутнім “драйвером” державної економіки. Так, до вагомих досягнень у сфері розвитку електронних навичок (e-Skills) належить запуск освітньої онлайн платформи “Дія. Цифрова освіта”; випуск освітніх серіалів із розвитку цифрових навичок, просування ініціативи “Дія City”, впровадження послуги “єМалятко”, започаткування традиції проведення мультистейкхолдерних консультацій для прийняття рішень із залученням громадськості та бізнесу, сприяння розвитку сфери застосування штучного інтелекту та ін.

Зазначимо, що до початку 2018 р. конструкт “цифрові навички та компетентності” взагалі не згадувався в офіційно прийнятих нормативно-правових актах в Україні. Певний прорив у цьому контексті відбувся після затвердження Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки, яка окреслила більш конкретні кроки в напрямі розбудови системи для підвищення цифрової грамотності населення України, зокрема: 1) внесення змін до реєстру професій та розроблення програми впровадження цифрових спеціальностей у відповідні учбові програми профільних навчальних закладів; 2) розроблення проєкту акта щодо розвитку цифрових навичок громадян та модернізації систем дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), вищої освіти та освіти дорослих, у тому числі з урахуванням моделей державно-приватного партнерства та створення відповідних стимулів для розвитку неформальної освіти [2].

Отже, розвиток цифрової грамотності населення держави визначено одним із пріоритетних завдань на шляху до прискореного розвитку цифрової економіки, а цифрову компетентність – однією з ключових, необхідних кожній сучасній людині для успішного конкурентоздатного життєтворення й самореалізації в цифровому соціумі.

Стає зрозумілим, що одним із викликів діджиталізованого суспільства є готовність сучасного вчителя до цифрової трансформації освітнього процесу, успішно й системно застосовуючи високотехнологічні досягнення у професійній діяльності.

Квінтесенцією переформатування/трансформації всіх сфер діяльності для суспільства України стала пандемія COVID-19. Так, за даними ООН, вона створила найбільший зрив освітніх систем за всю історію, торкнувшись майже 1,6 мільярда учнів у понад 190 країнах та на всіх континентах. Закриття шкіл та інших навчальних приміщень вплинуло на 94 % світової студентської спільноти, до 99 % у країнах із низьким та середнім рівнем статків населення [3, с. 2].

Саме в цей період світова спільнота розпочала спроби активного пошуку шляхів подолання цієї кризи, яка набула не тільки національного, але й міжнародного значення. Відповідно, було розпочато масштабні перетворення з формулюванням нових вимог до навчального процесу закладів дошкільної, загальної середньої

та вищої освіти абсолютно нового зразка з урахуванням трансформації освітнього середовища відповідно до особливостей технологічних засобів і можливостей людини, яка використовує їх. Загалом дослідники питань упровадження ІКТ акцентують на сучасному рівні освіти Digital Learning 2.0, в межах якого нові технології та гейміфікація надають змогу забезпечити суттєве підвищення якості освіти.

Як зазначає колектив авторів монографії “Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України”, інформатизація освіти, широке використання в ній інформаційно-комунікаційних технологій, особливо адаптивних, що ґрунтуються на підходах штучного інтелекту, розширить можливості здобувачів стосовно вибору індивідуальних освітніх траєкторій, самовизначення в особистісному розвитку та формуванні і досягненні кар’єрних цілей особи, це актуалізує медіасамоосвіту [4, с. 168].

На думку науковців, широкомасштабна інтеграція в освітній процес ІКТ, що забезпечить доступність до більш інформаційно ємного освітнього контенту, сприятиме розвитку як самостійності здобувачів освіти, так і їхніх природних задатків, обдарувань, життєвих інтересів. Це своєю чергою створить умови для реалізації принципу людиноцентризму та педагогічного закону зв’язку складності і самостійності в освіті (за яким вищий за складністю освітній рівень потребує прояву більшої самостійності в його опануванні). Здобувачі зможуть освоювати конкурентоспроможну освіту та водночас бути конкурентно самодостатніми, адаптивними і креативними. У такий спосіб формуватиметься ключова компетентність – здатність навчатися упродовж життя, яка вже зараз значно актуальніша порівняно з навченістю наперед, на все життя [4, с. 167–168].

За теорією видатних учених у сфері цифрової трансформації освіти і науки, моделювання, аналізу й управління соціально-економічними об’єктами та процесами, проєктного менеджменту В. Бикова й О. Бутова, цілі навчання докорінно змінилися. Як зазначають автори, “нині це щось більше, ніж просто знання і нові можливості. Новою валютою (цінністю) стали навички (skills) або компетентності. Ми не можемо придбати так звані “соціальні навички” (soft skills), просто переглядаючи відео і беручи участь у вікторинах. Нова парадигма цифрового навчання вимагає перегляду традиційних підходів” [5, с. 13].

Підбиваючи підсумок вищезазначеного, слід підкреслити, що виклики сучасності, породжувані діджиталізацією, – це стратегічна мета впровадження перспективних ІКТ в усі сфери діяльності людини. І перш за все це має бути система освіти, адже це – фундаментальна вимога і виклик сьогодення, найпотужніший потенціал забезпечення якісної освітньої діяльності, набуття цифрової грамотності особистості тощо.

Слід наголосити, що цифрова трансформація вищої освіти перебуває нині на порозі величезних перетворень, які зумовлені подальшою інтеграцією нових технологій в освітній процес, забезпечуючи принципово новий формат освітнього середовища, що гарантуватиме зручні, корисні й якісно побудовані платформи й сервіси, сприяючи формуванню ключових компетентностей майбутніх учителів, так необхідних у цифровому світі.

Дійсно, діджиталізація освіти має як позитивні, так і негативні аспекти. Так, в умовах діджиталізації викладач може і повинен використовувати у своїй професійній діяльності різноманітні інтернет-технології, які підвищують ефективність освітнього процесу та сприяють покращенню підготовки висококваліфікованих фахівців. Серед таких інтернет-технологій: соціальні мережі, вебсайти, персональні блоги, онлайн-матеріали, групові чати, електронна пошта, освітні платформи та сервіси, мобільні додатки тощо, які відкривають викладачу доступ до надання різноманітних освітніх послуг, навчальної інформації, дистанційних курсів, олімпіад та конкурсів, бібліотек, текстових сховищ, інтерактивних енциклопедій та словників, онлайн-перекладачів, віртуальних музеїв та виставок, державних інформаційних ресурсів, пошукових систем та каталогів, енциклопедій та ін. [6, с. 38].

Підсумовуючи, зазначимо: аналіз науково-педагогічних джерел довів складність і багатоаспектність досліджуваного феномена. Інформаційно-комунікаційні технології спрямовані, перш за все, на розвиток та вдосконалення компетентностей майбутніх педагогів, надаючи їм конкурентних переваг: швидкості, тобто динамізму пізнавальної діяльності; мотивації (заохочення здобувачів вищої педагогічної освіти до самостійного пізнання нового); доступності інформації, що спрощує опанування процесу навчання; міждисциплінарного контенту. Тому діджитал-простір стає не просто простором передачі знань, а місцем розвитку людської активності, кардинальної особистісно професійної модернізації, розвитку професійних умінь, навичок, компетентностей у взаємодії з реаліями цифрового середовища, коли освітній процес стає більш персоналізованим і доступним, спрямованим на розкриття творчого потенціалу кожної особистості.

Слід підкреслити, за логікою дослідження ми наблизились до ширшого аспекту цієї проблеми. Йдеться про фактори впливу на ефективність використання цифрових інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Концептуальні засади формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки вибудовувались на базі таких положень:

– мотиваційні структури у професійній підготовці фахівців (М. Вієвська, С. Дергун, М. Заброцький, Ю. Іванова, Л. Красовська, О. Леонтьєв, О. Литовченко, Л. Овсянецька, І. Русинка, В. Семиченко, Т. Чаусова, Л. Яременко);

– гуманізація професійної освіти (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Рибалко, М. Романенко, О. Романовський, О. Рудницька, В. Солодков, В. Сухомлинський, А. Сущенко);

– особливості та функціонування особистісно орієнтованих технологій в освітньому процесі (В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, І. Зязюн, С. Калашнікова, О. Пехота, В. Семиченко, Т. Сущенко, І. Якиманська);

– реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері (В. Биков, О. Буров, А. Гуржій, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Кравченко, М. Лещенко, С. Литвинова, О. Овчарук, В. Олійник, О. Пінчук, О. Спирін, Л. Тимчук, М. Шишкіна);

– теоретико-методичні засади професійно-педагогічної комунікації (С. Амеліна, І. Бех, Н. Волкова, В. Гриньова, І. Зязюн, С. Кожушко, А. Курінна, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, Т. Яценко).

Наведені міркування й теоретично-концептуальні резюме дають змогу узагальнити вищевикреслені підходи і навести авторське бачення *впливу організаційно-педагогічних умов на ефективність використання цифрових інструментів у процесі професійної підготовки майбутніх учителів*, зокрема: сукупність стійких мотивів у майбутніх учителів, що виражають спрямованість особистості до опанування цифрової компетентності, проєктування цифрового освітнього середовища через упровадження ІКТ, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань із високою продуктивністю, організація оптимальної комунікативної взаємодії усіх учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах у діджитал-просторі.

1. Сукупність стійких мотивів у майбутніх учителів, що виражають спрямованість особистості до опанування цифрової компетентності.

Мотиваційний складник є тією домінантою в структурі цифрової компетентності майбутніх учителів, що забезпечуватиме нехаотичну активність особистості педагога, концентруватиме всі її сили й засоби для розв'язання пріоритетних завдань.

Така домінанта, на думку відомого психолога І. Русинки, “має стати центром тяжіння всіх мислимих і немислимих сил людини, поглинати ці сили, розкручувати, неначе центрифуга, всю “начинку” психічного, перемелювати його зміст, лити, як справжній сталевар, утворювати місиво в потрібній тільки їй одній формі” [7, с. 50].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що дослідники проблем мотивації трактують поняття “мотивація”, як складне системне утворення, структурні компоненти якого виникають на перетині різноманітних системних проєкцій [8, с. 86], один із показників навчально-пізнавальної діяльності, бажання набутти певну професію зумовлює вмотивоване, свідоме ставлення до навчання, тобто наявність особистісного смислу в набутті знань [9, с. 35].

Ідеться про спрямованість майбутнього педагога, його установки, певні вчинки, які потім переходять у характер, закріплюючись у вигляді властивостей особистості. Наявність інтересу до подолання “цифрового розриву”, використання дистанційних освітніх технологій на базі електронних платформ, впровадження комп'ютерних ігрових технологій, мобільних додатків, електронного документообігу, хмарних технологій навчання та ін. стимулює розвиток здібностей, інтерес, зумовлюючи звичку до системної праці, наполегливості в досягненні цілей, впевненості в собі, твердості, рішучості.

За умов такої мотивації дії людини спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів, зумовлюючи особистісну активність. Коли ми надихаємося ідеєю про оволодіння новими вміннями та приймаємо рішення їх набутти, із цього і починається реалізація принципу “lifelong learning” (це має бути особисте рішення людини).

Підсумовуючи, зазначимо: мотиваційна сфера є рушійною силою людської поведінки, зумовлюючи її спрямованість, діяльність, характер, емоції, вершинність та установки і впливає практично на всі психологічні процеси, за наявності доволі збалансованої системи мотивації, необхідних мотиваційних інструментів та методів, які є базою для стимулюючих методів, вона стане ідеальною потребою вищого рівня й визначає центральний вектор особистості.

2. Проєктування цифрового освітнього середовища через упровадження ІКТ, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань із високою продуктивністю.

Продуктивність процесу формування цифрової компетентності майбутніх педагогів, перш за все, залежить від створення/розширення інтерактивного цифрового середовища розвивального характеру, оптимальної стратегії взаємодії, зумовлюючи успіх їх професійної підготовки загалом.

Ідеться про побудову цифрового розвивального середовища через упровадження інноваційних ІКТ, спрямованого на успішне вирішення професійних ситуацій і завдань майбутніми учителями крізь призму викликів діджиталізованого суспільства. Ґрунтовний аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити, що індикаторами ефективного цифрового середовища розвивального характеру є стимулювання до наполегливого опанування цифрових знань, умінь і компетентностей майбутніми педагогами, формування в них глибоких знань, культури та рівня високого професіоналізму, надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії кожному студенту, забезпечення автоматизації основних процесів діяльності – відповідний інтернет-ресурс для мережевого онлайн-контакту в інтерактивному режимі здобувачів і викладачів, уміння використовувати цифрові технології для вирішення власних життєвих проблем, для свого професійного та особистого розвитку будь-де, будь-коли протягом життя, побудова освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу.

Отже, на цій основі формується принципово нова якість професійної підготовки мобільно-інформованої освітянської еліти із внесенням безумовних змін у цей процес, ціннісно-смісловим вектором якої постає розвивальна (стимулююча) дія компетентісно орієнтованого педагогічного процесу на засадах розвитку випереджального мислення, формування у студентів стійкої позитивної мотивації до опанування цифрової грамотності, створення атмосфери дослідницько-пізнавальної співпраці через генеративне навчання, стимулювання інтересу до самовідкриттів, розвиток умінь експериментальним шляхом через застосування ІКТ знаходити відповіді на складні професійні питання з орієнтацією на продуктивне досягнення результату.

3. Організація оптимальної комунікативної взаємодії усіх учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах у діджитал-просторі.

У пошуках вирішення проблеми ми виходили з того, що будь-яке завдання, яке розв'язується спільно усіма учасниками освітнього процесу, доцільно розглядати крізь призму партнерської, комунікативної взаємодії, спрямованої на встановлення сприятливого психологічного клімату, продуктивної співпраці, обмін ідеями, судженнями, переживаннями на засадах етично орієнтованої педагогіки в сучасному діджитал-просторі. Такий підхід зумовлений тим, що комунікативна, діалогічна взаємодія, суб'єкт-суб'єктне спілкування дає змогу успішно реалізовувати комплекс заходів із цілеспрямованого формування цифрової компетентності майбутніх учителів у фаховій підготовці, зокрема з використанням можливостей цифрових технологій.

Так, за теорією І. Беха, "провідна детермінанта всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, спілкування, виявляється основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, за необхідності відбувається оптимізація та корекція її психологічного змісту <...> якщо педагог глибоко розуміє особистість, вибудовує гармонійні відносини, у своїй поведінці керується не психологічним насиллям, а переконливою регуляцією (комунікацією), то таке міжособистісне спілкування належить до діалогічного типу, який є вищим рівнем, оптимальним щодо організації, і має максимальний розвивальний, виховний і творчий потенціал, на ньому й мусить ґрунтуватися особистісно орієнтований виховний процес" [10, с. 251].

Таким чином, наведені аргументи уможливають формування цифрової компетентності майбутніх педагогів у фаховій підготовці через культивування в них інтелігентно-емоційних орієнтирів, забезпечення цілісності самовираження, створення оптимального емоційного підґрунтя, чуттєвої основи контакту між усіма учасниками освітнього процесу, виховання у студентів ціннісного ставлення до людини як найвищої цінності, активізацію творчих ресурсів кожної особистості, умінь застосовувати інфокомунікаційні технології, здатності до самотрансценденції, самосовершенства та самореалізації.

Висновки і пропозиції. Отже, на основі аналізу широкого кола джерел і наукових праць із досліджуваної проблеми домінантою в їх концептуальному осмисленні визначено те, що діджиталізація стала рушійною силою, фундаментальною вимогою і викликом сьогодення, зумовивши системні трансформаційні зміни абсолютно в усіх сферах суспільного життя. Особливого значення набуває питання переорієнтації сучасного педагога на глибоке усвідомлення ним нових, конкурентно орієнтованих вимог до його професійної діяльності: готовності до максимального використання цифрових інструментів, які підвищують ефективність освітнього процесу, впровадження дистанційних освітніх інновацій на основі нових можливостей цифрових технологій, опанування нових методів викладання, створення діджитал-простору – середовища з потужним потенціалом забезпечення освітньої діяльності особистості.

Визначено, що успішне формування цифрової компетентності майбутніх учителів може бути ефективним за реалізації організаційно-педагогічних умов, зокрема: сукупності стійких мотивів у майбутніх учителів, що виражають спрямованість особистості до опанування цифрової компетентності, проєктування цифрового освітнього середовища через впровадження ІКТ, спрямованого на успішне розв'язання професійних ситуацій і завдань із високою продуктивністю, організації оптимальної комунікативної взаємодії усіх учасників освітнього процесу на суб'єкт-суб'єктних засадах у діджитал-просторі.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в узагальненні й систематизації поглядів науковців на проблему діджиталізації сучасної вищої освіти у вимірах зарубіжної думки.

Використана література:

1. Цифрові трансформації в Україні: чи відповідають вітчизняні інституційні умови зовнішнім викликам та європейському порядку денному? Чернівці : Поліський фонд міжнародних та регіональних досліджень, 2020. 76 с. URL: http://eap-csf.org.ua/wp-content/uploads/2021/04/Research_DT_PF_WG2_ua-1.pdf (дата звернення: 12.08.2022).
2. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації : Розпорядження Кабінету міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. *Офіційний вебсайт Верховної Ради України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 05.08.2022).
3. Policy brief: education during COVID-19 and beyond. August 2020. United Nations. URL: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (дата звернення: 02.08.2022).
4. Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України : монографія / В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, А. М. Гуржій, М. І. Жалдак, М. П. Лещенко, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий, В. В. Олійник, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна / наук. ред. В. Ю. Биков, С. Г. Литвинова, В. І. Луговий. Київ : Компрінт, 2019. 214 с.
5. Биков В. Ю., Буров О. Ю. Цифрове навчальне середовище: нові технології та вимоги до здобувачів знань. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2020. Вип. 55. С. 11–22.

6. Марковець О. С. Використання інтернет-ресурсів та цифрових технологій у професійній діяльності педагога. *Сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті* : зб. матеріалів II Міжн. наук.-практ. конф. в рамках Міжнародного освітнього форуму "Цифрова трансформація освіти". Рівне : РОІППО, 2020. С. 38–40.
7. Русинка І. Психологія : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Знання, 2011. 407 с.
8. Чаусова Т. Мотивація навчальної діяльності як технологія навчання в системі післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2013. № 1. С. 83–86.
9. Іванова Ю. Мотивація як чинник успішного формування навчально-пізнавальної діяльності учнів. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. № 1. С. 34–37.
10. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.

References:

1. Cyfrowi transformacji v Ukraini: chy vidpovidajutj vitchyznani instytucijni umovy zovnishnim vyklykam ta jevropejskomu porjadku dennomu? (2020). [Digital transformations in Ukraine: do domestic institutional conditions meet external challenges and the European agenda?]. URL: http://eap-csf.org.ua/wp-content/uploads/2021/04/Research_DT_PF_WG2_ua-1.pdf (data zvernennia: 12.08.2022) [in Ukrainian].
2. Pro skhvalennja Koncepicii rozvytku cyfrovoi ekonomiky ta suspilstva Ukrainy na 2018-2020 roky ta zatverdzhennja planu zakhodiv shhodo jiji realizaciji : Rozporjadzhennja Kabinetu ministriv Ukrainy vid 17 sichnja 2018 r. № 67-r (2018). [On the approval of the Concept for the Development of the Digital Economy and Society of Ukraine for 2018-2020 and the Approval of the Action Plan for its Implementation : Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated January 17, 2018. No. 67-r]. Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (data zvernennia: 05.08.2022) [in Ukrainian].
3. Policy brief: education during COVID-19 and beyond. August 2020. United Nations. URL: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf (data zvernennia: 02.08.2022).
4. Teoretyko-metodologichni zasady informatyzaciji osvity ta praktychna realizacija informacijno-komunikacijnykh tekhnologij v osvithnij sferi Ukrainy : monohrafiya (2019) / V. Yu. Bykov, O. Yu. Burov, A. M. Gurzhii, M. I. Zhaldak, M. P. Leshchenko, S. G. Lytvynova, V. I. Lugovoi, V. V. Oliinyk, O. M. Spirin, M. P. Shishkina / Sci. ed. V. Yu. Bykov, S. G. Lytvynova, V. I. Lugovii. 214 p. [in Ukrainian].
5. Bykov V. Yu., Burov O. Yu. (2020). Cyfrove navchaljne seredovyshhe: novi tekhnologiji ta vymoghy do zdobuvachiv znanj [Digital learning environment: new technologies and requirements for knowledge seekers]. Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems. No. 55, pp. 11–22 [in Ukrainian].
6. Markovets O. S. (2020). Vykorystannja internet-resursiv ta cyfrovykh tekhnologij u profesijnij dijalnosti pedagogha [The use of Internet resources and digital technologies in the professional activity of a teacher]. Modern trends in the development of information and communication technologies in education: coll. materials of the II International science and practice conf. within the framework of the International Educational Forum "Digital Transformation of Education". Rivne : ROIPPO, pp. 38–40 [in Ukrainian].
7. Rusinka I. (2011). Psykholohija [Psychology]. Kyiv : Znannya, 407 p. [in Ukrainian].
8. Chaushova T. (2013). Motyvacija navchaljnoji dijalnosti jak tekhnologija navchannja v systemi pisljadyplomnoji osvity [Motivation of educational activity as a learning technology in the postgraduate education system]. *Postgraduate education in Ukraine*, no. 1, pp. 83–86 [in Ukrainian].
9. Ivanova Yu. (2016). Motyvacija jak chynnyk uspishnogho formuvannja navchaljno-piznavaljnoji dijalnosti uchniv [Motivation as a factor in the successful formation of students' educational and cognitive activities]. *Postgraduate education in Ukraine*, no. 1, pp. 34–37 [in Ukrainian].
10. Beh I. D. (2008). Vychovannja osobystosti [Raising an individual]. Kyiv : Lybid, 848 p. [in Ukrainian].

Sushchenko L., Andryushchenko O., Sushchenko P. Digital Transformation of Higher Education Institutions in the Context of Digitalization of Society: Challenges and Prospects

The article reveals and scientifically substantiates the theoretical foundations of the process of digital transformation of higher education institutions in the context of digitalization society, what it the reorientation of the modern teacher to the deep awareness of new, competitively oriented requirement for his professional activity: readiness for maximum use of digital tools, which increases the effectiveness of the educational process; implementation of remote educational innovations based on new opportunities digital technologies; mastering new teaching methods; creation digital space – climate with powerful potential for providing educational activities of the individual. Development of digital literacy of the society states identified as one of the priority tasks on the way to accelerated development of the digital economy, and digital competence is one of the dominative for almost every modern person to be successful in competitively oriented life creation and self-realization in the digital society. One of the challenges of the digitalized society is the readiness of the modern teacher to the digital transformation of the education process successfully and systematically applying high-tech achievement in professional activity.

It is proved that information and communication technologies are aimed, first of all, for the development and improvement of the competences of future teachers, giving them competitive advantages: speed, namely, the dynamism of the cognitive activities, motivation (encouraging applicants for higher pedagogical education to independent mastering knowledge of the new); availability of information, which simplifies mastering the learning process; interdisciplinary content.

Determined: successful formation of digital competence of future teachers can be effective in the implementation of organizational and pedagogical conditions, in particular: a set of stable motives in future teachers that express the orientation of the individual to master the digital competence; designing a digital educational environment through implementation of ICT, which is aimed at the successful solution of professional situation and tasks with high productivity; organization of optimal communicative interaction of all participant in the educational process on the subject-subject principles in the digital space.

Key words: digital transformation, digitalization, digital competence, future teachers, digitalized society.

ПЕРЕДУМОВИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Процес євроінтеграції української освіти відбувається з моменту незалежної України. Крок за кроком, реформа за реформою ми все ближче до європейського освітнього простору. У 2005 році Україна прийняла на себе зобов'язання реформувати систему вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), підписавши Болонську декларацію та ставши однією з країн-учасниць Болонського процесу. Варто зауважити, що ми успішно з цим впорались. Так, в Україні діють два освітньо-кваліфікаційні рівні, а саме програма бакалаврату (undergraduate) та магістратури (graduate); існує єдина система наукових ступенів; запроваджено додаток до диплому, де перераховано всі освітні компоненти з кількістю отриманих балів, які засвоєні здобувачем вищої освіти під час навчання; оцінювання знань здобувачів вищої освіти відбувається за кредитно-модульною системою (ECTS / European Credit Transfer System). З кожним роком європейські фахівці в галузі освіти відзначають посилення прямої взаємодії між закладами педагогічної освіти України та інших європейських країн (створення численних об'єднань (консорціумів) закладів педагогічної освіти, які спрямовують свої зусилля на розроблення тієї чи іншої проблеми, передусім сучасного курікулума педагогічної освіти).

У статті наголошено на тому, що наша держава створила всі можливості для того, щоб мати можливість інтегрувати європейські освітні цінності у свій навчально-виховний процес, але впровадження – це половина справи, друга половина – формування готовності як здобувачів освіти, так і викладачів не тільки сприймати європейські освітні цінності, але й транслювати їх навколишньому соціуму.

Значний обсяг роботи присвячено аналізу перспектив майбутнього вищої освіти України, які ми розглянули у контексті реалій і перспектив розвитку української держави в плануванні освітньої політики. Україна поставила собі за мету стати повноцінним членом Європейського Союзу, поки що це питання часу, кожен із науковців України повинен докласти усіх можливих зусиль, щоб вивести нашу українську систему на найвищий щабель не тільки в Європі, але й у світі.

Ключові слова: освіта, педагогічна освіта, європейська освітня спільна програма, освітня політика, заклад вищої освіти, європейська інтеграція в галузі освіти, євроінтеграційні процеси, Болонська система навчання, національна освіта.

Процес євроінтеграції української освіти відбувається з моменту незалежної України. Крок за кроком, реформа за реформою ми все ближче до європейського освітнього простору. У 2005 році Україна прийняла на себе зобов'язання реформувати систему вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), підписавши Болонську декларацію та ставши однією з країн-учасниць Болонського процесу.

Сила, витримка та мужність українців під час військово-політичних подій 2014 р. та повномасштабної російської агресії в лютому 2022 р. продемонстрували всьому світу цінності та пріоритети, які обирає український народ. Це мир, демократія, освіта, свобода слова, гендерна рівність, бажання жити у вільній, незалежній країні. 24 лютого 2022 р. назавжди відвернуло цивілізований світ від країни, яка пропагує тероризм та вбивства мирного населення. За шість місяців війни європейські країни підтримують нашу державу всіма можливими засобами, зокрема тонами гуманітарних вантажів (продукти харчування, предмети особистої гігієни, лікарські засоби тощо). Остеронь не стоїть і спільнота освітян Європи (гранти, безкоштовні публікації для українських вчених, можливості для стажування, підвищення кваліфікації), підтримуючи Україну на шляху євроінтеграції.

Мета статті проаналізувати інтеграцію європейських освітніх цінностей в освітньому процесі, та дослідити формування готовності здобувачів освіти та викладачів не тільки сприймати європейські освітні цінності, але й транслювати їх навколишньому соціуму.

Усе більше науковців досліджують різні аспекти євроінтеграційних процесів (передумови, переваги та проблеми, які виникають на цьому шляху). Так, слід відзначити таких учених, як В. Андрущенко, М. Бойченко, В. Болгов, А. Бояр, Г. Беленька, О. Глушенко, Л. Горбунова, О. Горбунова, С. Грабовський, А. Джурило, Ю. Дмитришин, О. Заболотна, О. Зелена, Л. Калініна, Н. Кантор, О. Кравчук, О. Кулик, О. Локшина, В. Лутай, Л. Оршанський, О. Потехін, К. Смирнова, Л. Топузов, К. Шестакова.

31 рік утвердження незалежності України проходили під знаком формування, реалізації і модернізації державної освітньої політики. Європейська інтеграція у галузі освіти пройшла тривалий шлях через устанавлення базових принципів спільної політики, цілей, термінів їх досягнення, запровадження інструментів для вимірювання успіхів у їхній реалізації (індикаторів, стандартів) у напрямі формування спільності індивідуумів та інституцій, взаємопов'язаних вертикально й горизонтально ідеями, завданнями, практиками. Цей рух не був безпроблемним: йдеться про виклики так званого європейського та регіонального етноцентризму. Не менш серйозним викликом стала економічна максимізація освіти, що абсолютизувала ідею її якості, залишивши поза увагою ідею справедливості в умовах багатомовної, багатонаціональної та

соціально різномірневої Європи, тому з 2006 р. новими гаслами політики Брюсселя у галузі освіти стають ефективність і справедливість [3].

Звісно, неправильно буде говорити, що процеси євроінтеграції розпочались 8 років тому. Ні, перші передумови були ще у 2005 р., коли Україна прийняла на себе формальні зобов'язання реформувати систему вищої освіти відповідно до стандартів та рекомендацій Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), підписавши Болонську декларацію та ставши однією з країн-учасниць Болонського процесу. На 2022 р. кількість країн, які підписали Болонську декларацію, становить 46.

Треба зазначити, що вища освіта України від підписання Болонської декларації не тільки отримала безліч переваг та зарекомендувала себе як повноцінний член європейської освітньої спільноти, але й спростила процес навчання та викладання освітніх компонентів у закладах вищої освіти. Серед переваг окреслимо такі.

1) Запровадження двох освітньо-кваліфікаційних рівнів, а саме програми бакалаврату (undergraduate) та магістратури (graduate), що дало можливість відійти від "радянського" спеціаліста. Здобувач вищої освіти сам вирішує, достатньо йому рівня бакалаврату чи ні. Наприклад, маючи ступінь бакалавра психології, випускник за допомогою перехресного вступу має можливість отримати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра з дошкільної освіти.

2) Єдина система наукових ступенів.

3) Запровадження додатку до диплому, де перераховано всі освітні компоненти з кількістю отриманих балів, які засвоєні здобувачем вищої освіти під час навчання.

4) Оцінювання знань здобувачів вищої освіти за кредитно-модульною системою (ECTS / European Credit Transfer System). За цією системою кожний освітній компонент має кредити (години для вивчення освітнього компоненту). Для переведення на наступний курс або допуску до складання державних іспитів здобувач вищої освіти має набрати не менше 50 балів із кожного освітнього компоненту, що дає певну академічну незалежність, адже здобувач вищої освіти сам вирішує, на яку кількість балів він претендує: 50 або 100.

5) Можливість формування здобувачем освіти власної освітньої траєкторії навчання. Заклади вищої освіти пропонують своїм здобувачам певний відсоток навчального плану заповнити дисциплінами за власним вибором з огляду на особисті інтереси, плани на професійне майбутнє тощо. Такий підхід дає можливість викладачам проявити себе творчо та неординарно під час підготовки силабусів до вибіркових дисциплін та викладати ті освітні компоненти, яких немає в навчальному плані, але які цікаві викладачу або входять у коло його наукових інтересів. Із власної практики зазначаємо, що були випадки, коли 90% індивідуального навантаження викладача складало вибіркові дисципліни.

6) Спрощення системи підвищення кваліфікації викладачів у провідних європейських університетах.

7) Сприяння міжнародним проектам для здобувачів вищої освіти, підтримка або налагодження взаємодії між університетами, включаючи навчальні програми та наукові дослідження.

Необхідно відзначити, що ще одним кроком посилення прямої взаємодії між закладами педагогічної освіти європейських країн в останнє десятиріччя є створення численних об'єднань (консорціумів) закладів педагогічної освіти, які спрямовують свої зусилля на розроблення тієї чи іншої проблеми, передусім сучасного курікулума педагогічної освіти. Яскравим прикладом таких дій є співробітництво в межах Консорціуму десяти закладів педагогічної освіти з різних європейських країн, які розробили ґрунтовні програми та змістові модулі за такими напрямками:

- аналіз освітньої політики в порівняльній перспективі;
- активне навчання у вищій освіті;
- порівняльний аналіз інноваційних методик вивчення рідної мови;
- електронне навчання у вищій школі;
- дослідження навчання і викладання у сфері математики;
- дослідження соціальної інклюзії та соціальної справедливості в освіті.

Очікується, що ці матеріали стануть основою для розроблення в недалекому майбутньому спільної європейської докторської програми у сфері педагогічної освіти [4].

Новим імпульсом для розвитку інтеграційних процесів у сфері педагогічної освіти є започаткування на Празькому Саміті (7 травня 2009 р.) спільного проекту країн-членів ЄС та їхніх східноєвропейських партнерів, зокрема України, Білорусії, Молдови, Грузії, Азербайджану, Вірменії, щодо багатостороннього співробітництва, побудованого в сучасних умовах на чотирьох таких платформах-напрямах:

- демократія, належне державне управління та стабільність;
- економічна інтеграція і зближення з політичним курсом ЄС;
- енергетична безпека;
- міжлюдські контакти.

Питанням розвитку та реформування освіти присвячена четверта платформа, ключовими словами якої є такі: культура, молодь, інформаційне суспільство та дослідження. Аналіз напрацьованих документів показав, що стратегія розвитку Східного партнерства щодо освіти і науки вибудовується навколо таких пріоритетних завдань:

1) заохочення урядів країн Східного партнерства щодо підтримки освіти й навчання дорослих, а також сприяння реформам у напрямі Болонського процесу;

2) активізація шкільних програм обміну й дистанційного навчання; надання допомоги людям (дітям) з обмеженими можливостями в отриманні освіти; підвищення участі громадських організацій в освітніх програмах ЄС;

3) значне збільшення фінансування волонтерських програм та стажувань для молоді задля допомоги молодому поколінню в досягненні успіхів у працевлаштуванні в межах та поза межами формального навчання, розширення визнання неформальної освіти у країнах Східного партнерства і налагодження зв'язків з європейськими організаціями, що забезпечують неформальну освіту; підтримка країн Східного партнерства під час розбудови структур неформальної освіти та гарантування її якості [6].

Сучасний період політики модернізації національної освіти розпочато у 2014 р., коли новий погляд на якісний рівень і суспільну роль освіти зумовили Революція Гідності, підписання Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом. На початку цього періоду на засадах Болонського процесу із створення Європейського простору вищої освіти прийнято інноваційний Закон України “Про вищу освіту”, а у 2015 р. у контексті формування Європейського дослідницького простору – прогресивний Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність”. У 2015–2016 рр. внесено на розгляд Парламенту і опрацьовується проєкт Закону України “Про освіту”, підготовлено інші акти освітнього законодавства, що продовжили системне осучаснення законодавчої бази національної освіти.

Беручи безпосередню участь у модернізації законодавства освітньо-наукової сфери, вчені НАПН України працювали на випередження з урахуванням світових тенденцій. Цей період обтяжений соціально-економічною кризою, зумовленою російською агресією, що привела до масового переміщення дорослих і дітей, навчальних закладів і наукових установ, інших ускладнень. Водночас останні роки характеризуються появою нових можливостей, пов'язаних з істотною активізацією міжнародної співпраці в освіті та науці, зростанням їх відкритості світовим нововведенням, прийняттям європейського вектору розвитку [2].

Держава створила всі можливості для того, щоб українські університети мали можливість інтегрувати європейські освітні цінності у свій навчально-виховний процес. Однак впровадження – це половина справи, друга половина – формування готовності як здобувачів освіти, так і викладачів не тільки сприймати європейські освітні цінності, але й транслювати їх навколишньому соціуму. Чи готові до цього 100% викладачів закладів вищої освіти, можна відповісти без проведення жодного дослідження – ні.

Отже, процес формування готовності педагогів до сприйняття європейських цінностей є складним, суперечливим, неоднозначно оцінюваним освітянами різних поколінь [1]. Дійсно, науково-педагогічний склад університетів включає як сучасних та молодих викладачів, які отримали освіту в Європі та повернулись до України, щоб осучаснити навчально-виховну та наукову роботу в галузі вищої освіти, так і викладачів, які навчались в університеті за часів Радянського Союзу, своє дитинство та юність провели в умовах тотальних обмежень та лозунгів вождів радянської епохи. Особливо важко викладачам історії, політології, російським мовознавцям. Проте Україна незалежна вже 31 рік, за бажання можна позбутися нав'язаних радянських стереотипів системи навчання та будувати нове, демократичне суспільство у своїй країні.

Чому в межах наукової роботи ми так багато часу приділяємо саме європейській освіті? Є загальновідомі факти, що одні з найкращих університетів з бакалаврськими та магістерськими програми, які займають перші рядки у світових рейтингах, розташовані саме в Європі. Випускники європейських закладів вищої освіти вважаються найкращими та мають безліч пропозицій щодо працевлаштування від провідних компаній світу.

Європейські заклади вищої освіти проходять внутрішню сувору перевірку на якість освіти. Отримання ліцензії, згодом акредитації освітньої програми – це дуже складний і клопіткий процес. Також європейська освіта відома своїми інноваційними методами навчальної та наукової діяльності, які збагачують його та покращують навчальний досвід, вони вміло орієнтуються та підлаштовуються під виклики суспільства. В Європі є багато галузей освітньої діяльності, яких немає в Україні або які перебувають на стадії розвитку та накопичення теоретико-методологічної бази викладанні.

У 2017 р. в Києві було представлено результати незалежного аудиту дослідницької та інноваційної системи України. Рекомендації, які було надано, є суттєвими та ґрунтовними, вони охопили всі сфери наукової діяльності. Назвемо деякі з них, адже неможливо уявити систему вищої науки без інновацій, наукових розробок і досліджень [5].

Рекомендація 1. Національна рада з розвитку науки і технологій має реалізувати стратегічну діяльність з реформування та переорієнтації системи науки і технологій в Україні на основі спільно визначених пріоритетів з усіма зацікавленими сторонами, включаючи Міністерство освіти і науки України, майбутній Національний фонд досліджень і Національну академію наук. Це, зокрема, перегляд переліку пріоритетних напрямів розвитку науки й техніки та механізму їх реалізації, удосконалення системи національних академій наук, стимулювання повернення талановитої наукової молоді в Україну, удосконалення нормативно-правової бази для ефективної участі українських учених у реалізації міжнародних проєктів, дослідницьких та інноваційних програм, створення сприятливих умов для участі українських науковців та бізнесу в міжнародному співробітництві у сфері науки, технологій та інновацій (НТИ).

Рекомендація 2. Дослідницькі університети мають бути визначені на основі подальшого оцінювання через п'ять років із застосуванням прозорих міжнародних стандартів. Мається на увазі, що наука в університетах повинна зрівнятися за інституційною спроможністю з наукою в науково-дослідних установах.

Оскільки національна наукова система є єдиним цілісним організмом, то виграють від цього всі: і університети, які утверджуються як важливі осередки досліджень, і академічні інститути, які отримують дієвих партнерів на науковому полі.

Рекомендація 3. Щоб запобігти збільшенню кількості закладів вищої освіти в Україні, поліпшити результати й досягти критичної маси, слід запровадити процес профілювання та злиття університетів. Ця проблема не є новою, і вирішується вона дуже складно, адже спроби закрити нехай навіть відверто неконкурентоспроможний ЗВО обов'язково наражаються на опір, зокрема на рівні політиків, які починають звинувачувати МОН у намірах позбавити певний регіон (місто, галузь) майбутнього. Однак у розроблювані МОН нові принципи фінансування ЗВО закладено стимули до укрупнення університетів. Можливо, цей механізм фінансового стимулювання виявиться більш дієвим за прямі адміністративні заходи.

Рекомендація 4. Усі дослідні організації академії наук та університетів мають отримати повноваження на самостійне залучення фінансування третіх сторін. Відповідно до статті 8 Закону "Про наукову і науково-технічну діяльність", державні наукові установи, які повністю або частково фінансуються за рахунок державного бюджету, можуть зараховувати власні надходження, отримані від плати за послуги, які вони надають згідно з основною діяльністю, а також благодійну допомогу, гранти (включаючи кошти, що надходять від вітчизняних та іноземних замовників для реалізації наукових, науково-технічних та інноваційних проєктів) на спеціальні реєстраційні рахунки, відкриті в територіальних органах центрального органу виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері казначейського обслуговування бюджетних коштів, або на поточні та/або вкладні (депозитні) рахунки, відкриті в установах банків державного сектору. Щодо закладів вищої освіти зазначені повноваження містяться у статті 70 Закону "Про вищу освіту". На жаль, слід визнати, що треба докласти ще чималих зусиль, щоб ці положення законів запрацювали в повному обсязі, особливо щодо наукових установ.

Рекомендація 5. Національній академії наук України слід ініціювати кілька напрямів обміну науковою інформацією та її поширення. Слід зазначити, що НАН упродовж останніх років проводить значну кількість заходів задля популяризації науки (зокрема в межах традиційних фестивалів до Дня науки в травні), видає науково-популярний журнал "Світогляд" тощо. МОН завжди готовий підтримати ці надзвичайно важливі для майбутнього нашої науки ініціативи.

Рекомендація 6. Національна академія наук України та університети повинні сприяти публікаціям у міжнародних журналах та скорочувати обсяги відомчих публікацій. Запроваджена нині в установах НАН (і ще більшою мірою МОН) система оцінювання наукових результатів стимулює публікації українських учених у реферованих виданнях. На це ж спрямований новий Порядок формування переліку фахових видань, затверджений наказом МОН на початку 2018 р. Наслідком є тенденція до постійного зростання кількості статей українських науковців у базах "Scopus" і "Web of Science". На жаль, загальна частка "українських" статей у цих базах залишається невисокою через загальний низький рівень фінансування науки в Україні.

Рекомендація 7. Слід полегшити доступ до національних і міжнародних наукових інфраструктур. У цьому напрямі вже є позитивні зміни, адже завдяки виконанню угоди між Україною і Європейською організацією з ядерних досліджень (ЦЕРН) щодо надання статусу асоційованого члена в ЦЕРН забезпечується надання доступу до об'єктів дослідницької інфраструктури та проведення на них дослідження спільно з колегами з інших країн тим науковцям, для яких виконання цієї умови є запорукою успішної реалізації дослідження. Задля доступу українських науковців до дослідницької інфраструктури існує позитивний досвід взаємодії з Об'єднаним дослідницьким центром (JRC). Проте слід відверто визнати, що проблема створення сучасної дослідницької інфраструктури залишається для української науки надзвичайно гострою, що зумовлено роками хронічного недофінансування і тим, що впродовж майже всього періоду незалежності не відбувались закупівлі нового наукового обладнання в достатніх обсягах.

Звісно, що це лише рекомендації, але якщо ми хочемо бути не тільки членом Європейського Союзу, але й лідером освітньої ніші в Європі, ми маємо дослухатися цих порад і виконувати запропоновані рекомендації.

У контексті реалій і перспектив розвитку української держави в плануванні освітньої політики доцільно враховувати європейські екстраполяційну та економічно ефективну моделі, що мають ґрунтуватися на людиноцентрованій парадигмі освіти, компетентнісному підході, концепції вимірювання освітньої якості. Обґрунтування такої інтегрованої (комбінованої) моделі розвитку освіти вимагає виокремлення кола пріоритетних проблем, таких як:

- зміни в Конституції і законодавстві (щодо прав громадян на освіту, визначення статусу дошкільної, початкової, базової, повної загальної середньої, спеціальної, позашкільної, професійної, вищої, безперервної освіти, соціальних гарантій в освіті);
- упорядкування та осучаснення мережі закладів освіти;
- стандартизація нормативів якості освіти та умов її здобуття як основи доступу до якісної освіти;
- створення нової економіки освіти;
- формування і всебічна підтримка сприятливого освітньо-культурного середовища;
- створення, концентрація та впровадження інноваційно-технологічних ресурсів (щодо осучаснення змісту, матеріальної бази та обладнання навчального процесу);

– запровадження державно-громадської моделі управління освітою, розвиток соціального партнерства у розв'язанні освітніх проблем [2].

Висновки. Суттєвої модернізації вимагає процес навчання на всіх рівнях освіти в контексті ідеї залучення до самоосвіти всіх суб'єктів: тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. Традиційна проблема “навчитися вчитися” за необхідності навчатися впродовж життя набуває інноваційного змісту. Здатність учитися як ключова компетентність, що визначена Радою Європи й ЄС, є обов'язковою умовою сучасного навчання, самонавчання й адаптації людини до життя. Компетентнісна модель освіти на перше місце висуває не процес, а результат навчання, виражений у термінах компетентностей людини і такий, що піддається оцінюванню за концепцією вимірюваної якості. Більшість європейських країн прийняли рішення щодо розроблення та співвіднесення національних рамок кваліфікацій з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.). Такий підхід є продуктивним і для розвитку системи безперервної освіти в Україні [2].

Таким чином, Україна у 2005 р. підписала Болонську декларацію та стала повноправним членом європейської освітньої спільноти, а 23 червня лідери 27 країн-членів ЄС ухвалили рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС, отже, наша країна стала ще на крок ближче до повноцінного членства в Європейському Союзі. Перспективи майбутнього для вищої освіти України ми розглянули у контексті реалій і перспектив розвитку української держави в плануванні освітньої політики. Звісно, проблем ще багато, а процес євроінтеграції міг відбуватися значно швидше, якби на нашу країну не було такого цинічного акту воєнної агресії, який ми спостерігаємо вже 7 місяців. Ми впевнені, що українська нація переможе всіх ворогів, наша українська освіта буде найкращою не тільки в Європі, але й у світі. Подальші наші дослідження ми присвяtimo питанню впровадження європейській традиції інклюзії в навчально-виховний процес закладів вищої освіти.

Використана література:

1. Васківська Г. Сутність тестування як методу оцінювання якості навчальних досягнень студентів. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика* : матеріали Всеукраїнської наукової інтернет-конференції (м. м. Львів, 20 жовтня 2016 р.) / ред. кол.: О. Коберник, О. Кравченко, В. Бойченко. Умань : ВПЦ “Візаві”, 2016. С. 13–15.
2. Гуржій А., Кремень В., Луговий В., Савченко О. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
3. Післядипломна освіта в умовах євроінтеграції: сутність, зміст, технології, готовність до змін : навчально-методичний посібник / Л. Пуховська, М. Артюшина, В. Базелюк, П. Лушин, О. Снісаренко, Л. Снісар, В. Солодков. Київ : Педагогічна думка, 2012. 22 с.
4. Офіційна вебсторінка Східного партнерства. URL: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm (дата звернення: 4.09.2022).
5. Стріха М. Українська наука на шляху до Європи: здобутки, проблеми і перспективи. *Дзеркало тижня*. 2019. № 1. URL: https://zn.ua/ukr/science/ukrayinska-nauka-na-shlyahu-do-yevropi-zdobutki-problemi-i-perspektivi-299319_.html (дата звернення: 27.08.2022).
6. Eudoraportal. URL: <http://eudoraportal.org> (дата звернення: 06.09.2022).

References:

1. Vaskivska, H. Sutnist testuvannia yak metodu otsiniuvannia yakosti navchalnykh dosiahnen studentiv [The essence of testing as a method of assessing the quality of students' educational achievements]. Aktualni problemy pidgotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka : mater. vseukr nauk. Internet-konf. [Actual problems of modern teacher training: theory, history, practice: materials of the Ukrainian Academy of Sciences. Internet conferences]. Uman : VPTs “Vizavi”, 13–15 [in Ukrainian].
2. Hurzhii, A., Kremen, V., Luhovyi, V., & Savchenko, O. (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektivy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Pukhovska, L., Artiushyna, M., Bazeliuk, V., Lushyn, P., Snisarenko, O., Snisar, L., & Solodkov V. (2012). Pislidyplomna osvita v umovakh yevrointehratsii: sutnist, zmist, tekhnolohii, hotovnist do zmin: navchalno-metodychnyi posibnyk [Postgraduate education in the conditions of European integration: essence, content, technologies, readiness for changes: educational and methodical manual]. Kyiv : Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
4. Ofitsiina vebstorinka Skhidnoho partnerstva [Official website of the Eastern Partnership]. URL: http://www.eeas.europa.eu/eastern/index_en.htm [in Ukrainian].
5. Strikha, M. (2019). Ukrainska nauka na shliakhu do Yevropy: zdobutky, problemy i perspektivy [Ukrainian science on the way to Europe: achievements, problems and prospects]. Retrieved from https://zn.ua/ukr/science/ukrayinska-nauka-na-shlyahu-do-yevropi-zdobutki-problemi-i-perspektivi-299319_.html [in Ukrainian].
6. Eudoraportal. Retrieved from <http://eudoraportal.org>.

Tovtstuha O. M. Prerequisites and prospects of the implementation of European values in the educational process in higher education institutions of Ukraine

The process of European integration of Ukrainian education has been going on since independence of Ukraine. Step by step, reform by reform, we are getting closer to the European educational space. In 2005, Ukraine undertook to reform the higher education system in accordance with the standards and recommendations of the European Higher Education Area (EHEA), by signing the Bologna Declaration and becoming one of the countries participating in the Bologna Process, it is worth noting that we successfully coped with this. There are two educational and qualification levels in Ukraine – undergraduate and graduate programs; there is a single system of scientific degrees; introduced in the supplement to the diploma, which lists all the educational components with the number of points received, which are acquired by the student of higher education during his studies; assessment of the knowledge of students of higher education according to the credit-module system (ECTS / European Credit

Transfer System), etc. Every year, European experts in the field of education note the strengthening of direct interaction between pedagogical education institutions of Ukraine and other European countries (the creation of numerous associations (consortia) of pedagogical education institutions, which direct their efforts to the development of one or another problem, primarily the modern curriculum of pedagogical education).

The scientific article emphasizes that our state has created all the opportunities for Ukrainians to integrate European educational values into their educational process. However, implementation is half the story; the second half is the formation of the readiness of both students and teachers not only to perceive European educational values, but also to transmit them to the surrounding society.

A significant amount of work is devoted to the analysis of the prospects for the future of higher education in Ukraine, which we considered in the context of the realities and prospects for the development of the Ukrainian state in the planning of educational policy. Ukraine has set itself the goal of becoming a full-fledged member of the European Union, while it is only a matter of time, each of the scientists of Ukraine must do everything possible to bring our Ukrainian system to the highest level not only in Europe, but also in the world.

Key words: education, pedagogical education, European educational common, educational policy, institution of higher education, European integration in the field of education, European integration processes, Bologna system of education, national education.

УДК 378.011.2:002]:316.77]-044.247(4)
DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.30>

Тур О. М.

ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ КОНТЕКСТІ

У статті представлено основні критерії сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності як важливого складника їхньої професійної підготовки. Наголошено, що сучасна документно-інформаційна діяльність є розгалуженою, багатогранною і невід'ємною частиною всіх сфер суспільного життя (економічної, культурної, міжкультурної, політичної, технічної, екологічної) та всіх галузей науки, освіти, виробництва. Акцентовано на тому, що сьогодні професія працівника документно-інформаційної галузі входить до переліку європейських спеціальностей, а потреба держави в таких працівниках зафіксована в Національному класифікаторі України – “Класифікаторі професій”, де спеціальність документознавця зарахована до класу професіоналів (працівники адміністративних органів державної влади та місцевого самоврядування, помічники керівників підприємств, установ та організацій, спеціалісти кадрових підрозділів, служб діловодства, професіонали в галузі інформації та інформаційного аналізу, архівної, бібліотечної, музейної справи, референти, PR-технологи, спеціалісти консалтингових і рекламних компаній, координатори ділових проєктів і презентацій тощо). Зазначено, що спеціальність “Документознавство та інформаційна діяльність” має дві рівноправні змістові складові частини професійної підготовки – документну (документознавство) та інформаційну (інформаційна діяльність). Проаналізовано науково-інформаційний та аналітичний аспекти такої підготовки. Щоб відповідати європейському рівню професіоналізму, сучасний фахівець зобов'язаний бути комунікативно компетентним, отже, комунікативна підготовка є необхідною для успішної професійної діяльності, кар'єри й бізнесу майбутнього документознавця. Схарактеризовані університетська освіта Європи в розрізі комунікативної підготовки та основні європейські вимоги до комунікативної підготовки майбутніх випускників-документознавців нашої країни.

Ключові слова: євроінтеграція, комунікативна компетентність, професійно-комунікативна підготовка, документно-інформаційна галузь, документознавства та інформаційна діяльність.

В умовах входження української держави в європейський інформаційно-високотехнологічний простір, інтеграції й глобалізації економіки, культури, соціальної сфери, зростання комунікативності та інформаційної насиченості життя рівень сформованості комунікативної компетентності (далі – КК) спеціалістів став стратегічно важливим чинником подальшого прогресу суспільства, його економічного добробуту та національної безпеки. Це, відповідно, зумовило зміни в цілях і завданнях освіти та, знайшовши відображення в змісті й характері професійної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності (ДтаІД), викликало необхідність формування в них високого рівня КК як особливо затребуваної, важливої інтегрованої якості.

Основними критеріями сформованості КК майбутнього документознавця є його здатність працювати з людьми та інформацією, володіння соціально-культурними, інформаційно-мовними комунікативно значущими знаннями й уміннями, розвиненими особистісними якостями, здібностями тощо. У взаємодії

з людьми, у професійній діловій комунікації сформованість КК майбутнього документознавця має виявлятися в його здатності до ефективного спілкування й співпраці, налагодження дружніх відносин із колегами, партнерами, клієнтами й іншими особами, правильного формулювання висловлювань, успішного ведення переговорів, вироблення спільних позицій, безконфліктного розв'язання проблем, толерантної взаємодії з представниками різних культур, встановлення довірливих контактів тощо. У роботі з інформацією означена компетентність має виявлятися в навичках віднаходити необхідні знання з різноманітних видів джерел, здатності їх систематизувати, аналізувати й використовувати, створювати власний продукт, у вміннях задовольняти потреби в обміні інформацією, критично її сприймати, обговорювати, відстоювати в письмовій і усній формах тощо.

Сформованість КК майбутнього фахівця з ДтаІД також має характеризуватися глибокими знаннями національної і загальнолюдської культури, закономірностей функціонування сучасного суспільства, усвідомленнями духовно-моральних цінностей, високим рівнем мовної культури, ґрунтовними й усебічними комунікативними знаннями, широкою ерудицією, нестандартним мисленням, креативністю, бажанням постійно працювати над самоосвітою й саморозвитком із метою самовдосконалення КК упродовж усього життя.

З огляду на вищезазначене просто інтуїтивного досвіду для включення в ускладнену професійну ділову комунікацію (у тому числі з іноземними партнерами) сучасному фахівцю-документознавцю недостатньо. Тож студенти, які отримують вищу освіту зі спеціальності ДтаІД, мають неодмінно оволодівати високим рівнем КК. Відтак, вирішення проблеми формування КК майбутніх фахівців із ДтаІД у процесі професійної підготовки покликано вирішити питання цілеспрямованого оволодіння ними всебічними комунікативними знаннями, вміннями, ставленнями, відповідними якостями, рефлексивними здібностями в широкому спектрі культурного, соціального, інформаційного, мовного, самоосвітнього напрямів їх набуття.

На основі вивчення наукових джерел з'ясовано, що порушена проблема знайшла часткове висвітлення за такими напрямами: теоретико-методологічні й практичні засади професійної підготовки майбутніх документознавців (В. Бездрабко, Г. Власова, Н. Гайсинюк, Л. Демчина, С. Дубова, С. Кулешов, Н. Кушнарченко, О. Матвієнко, Ю. Палеха, Є. Плешкевич, Л. Філіпова, С. Харченко, Г. Швецова-Водка), формування й розвиток комунікативної компетентності майбутніх фахівців різного профілю, в тому числі документно-інформаційного (В. Андрієвська, Ю. Вторнікова, Д. Годлевська, І. Гуменна, А. Гуралюк, С. Зайцева, А. Клеба, О. Краєвська, Н. Лосєва, Н. Назаренко, Т. Непомняща, Л. Пашко, С. Скворцова, В. Стрельников, О. Янішин та інші), інтеграція національної професійної освіти в європейський освітній простір (Ф. Вашук, В. Журавський, К. Кириченко, Т. Корольова, О. Кручек, С. Курбатов, Ф. Моїсєєва, Є. Пінчук, В. Усачов та ін.). Аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що проблема професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності в контексті євроінтеграції ще не здобула належного наукового узагальнення.

Мета статті – з'ясувати особливості професійно-комунікативної підготовки майбутніх фахівців із документознавства та інформаційної діяльності з урахуванням європейських вимог до вищої освіти.

Нині документно-інформаційна діяльність вважається самостійним видом професійної праці, необхідність якої була офіційно проголошена ще в 1895 р. на Міжнародній бібліографічній конференції в Брюсселі вченими П. Отле й А. Лафонтеном. Тепер вона називається “документознавство та інформаційна діяльність” [2, с. 6–8].

Сучасна документно-інформаційна діяльність є розгалуженою, багатогранною і невід'ємною частиною всіх сфер суспільного життя: економічної, культурної, міжкультурної, політичної, технічної, екологічної та інших, вона охоплює всі галузі науки, освіти, виробництва. Організація документно-інформаційного забезпечення передбачає роботу з документами, оптимізацію документообігу, вдосконалення рівня архівної, інформаційно-бібліотечної, музейної справи, інформаційно-аналітичне забезпечення управлінської законодавчої та іншої діяльності.

Ученими (Н. Вовк, П. Діксон, М. Комова, Н. Леміш, П. Отле, О. Янішин та інші) встановлено, що історично професія “документознавець” створювалася зі споріднених спеціальностей, як-от бібліотекар, архіваріус, історик, секретар. Вважалося, що такий фахівець, отримавши певну вищу освіту, відмінно має розбиратися в багатьох питаннях (культура, історія, соціальні проблеми, інформатика, лінгвістика, статистика тощо) [7].

Нині професія документознавця є затребуваною галуззю, що входить до переліку європейських спеціальностей. В Україні як окремий напрям підготовки фахівців у ЗВО спеціальність “Документознавство та інформаційна діяльність” була затверджена Кабінетом Міністрів у державному реєстрі-переліку напрямів та спеціальностей 18 травня 1994 р.

Першими випускниками-документознавцями стали студенти Харківської державної академії культури та Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу [7, с. 15–17]. Нині відповідну професію отримують студенти вишів (близько 50 ЗВО [4, с. 197; 5]) багатьох міст України, таких як Київ, Біла Церква, Дніпро, Вінниця, Житомир, Івано-Франківськ, Кременчук, Кропивницький, Луцьк, Львів, Миколаїв, Одеса, Острог, Полтава, Рівне, Старобільськ, Тернопіль, Харків, Хмельницький, Черкаси, Чернівці та інші, що підтверджує її значимість і попит на сучасному ринку праці. Потребу держави й усього суспільства у фахівцях із ДтаІД зафіксовано в Національному класифікаторі України – “Класифікаторі професій” [3], у якому спеціальність документознавця зарахована до класу професіоналів – професій, що вимагають високого

рівня як професійних, так і комунікативних знань та вмінь застосовувати ці знання на практиці, у навчальній і професійній діяльності, а також здатності постійно їх поновлювати, збагачувати й примножувати.

Сучасна спеціальність “Документознавство та інформаційна діяльність” має дві рівноправні змістові складові частини професійної підготовки – документну (документознавство) та інформаційну (інформаційна діяльність), спрямовані на підготовку широкого кола спеціалістів документно-інформаційної (документно-комунікаційної) галузі суспільства – майбутніх працівників адміністративних органів державної влади та місцевого самоврядування, помічників керівників підприємств, установ та організацій, спеціалістів кадрових підрозділів, служб діловодства, професіоналів у галузі інформації та інформаційного аналізу, архівної, бібліотечної, музейної справи й кінопрограм, референтів, PR-технологів, спеціалістів консалтингових і рекламних компаній, координаторів ділових проєктів і презентацій тощо [7, с. 17–18].

Важливим є набуття майбутніми фахівцями із ДтаІД професійних знань, умінь і навичок інформаційно-аналітичної діяльності, що розглядається (за І. Захаровою, Л. Філіповою) в різних аспектах, зокрема: як комплексна інформаційна діяльність, що застосовує засоби й методи науково-інформаційної діяльності й інформатики, та як аналітична діяльність, котра призначена для оцінювання інформації й підготовки прийняття рішень. Проте виокремлення цих складників (видів) діяльності, як справедливо зазначають В. Захарова і Л. Філіпова, є умовним і можливим виключно на рівні абстрагування, у теоретичній площині [1, с. 8].

Слід акцентувати на тому, що ключовим напрямом в інформаційній діяльності фахівця з ДтаІД є науково-інформаційна діяльність, яка в Законі України “Про науково-технічну інформацію” визначається як “сукупність дій, спрямованих на задоволення потреб громадян, юридичних осіб і держави в науково-технічній інформації, що полягає в її збиранні, аналітико-синтетичній обробці, фіксації, зберіганні, пошуку й поширенні” [6]. Отже, вагомістю набуває інформатика як навчальна дисципліна, яка вивчає структуру й загальні властивості об’єктивної (наукової) інформації, закономірності й технології її функціонування в суспільстві [1, с. 12].

Аналітичний аспект інформаційно-аналітичної діяльності дає можливість трактувати її як творчу аналітичну діяльність, сукупність процесів семантичної обробки даних, із використанням методів і засобів “аналітики” та “інформаційної аналітики”, в результаті чого розрізнені дані перетворюються на закінчену інформаційну продукцію – аналітичний документ. Аналітична діяльність заснована на інтелектуальній, логічно-розумовій діяльності особистості, спрямованій на вирішення практичних завдань, прогнозування результатів. До неї належать ті процедури й процеси інтелектуальної діяльності, які мають ознаки творчості, породжують нову інформацію, дозволяють виявляти нові проблеми, пропонувати нестандартні способи їх розв’язання [1, с. 23–24].

Як пише П. Діксон, аналітичні організації, центри, “фабрики думки”, здійснюючи інформаційно-аналітичну діяльність, “не створюють майже нічого речовинного, крім паперів. Головний їхній продукт – це теоретичні вишукування, зазвичай втілені у форму звітів або досліджень, що являють собою варіанти різних заходів, оцінки, проєкти, теорії, рекомендації, попередження, перспективні плани, статистичні зведення, прогнози, описи методів, тести, аналізи або просто нові ідеї” [8, с. 42].

Відповідно до нормативного змісту підготовки майбутніх фахівців із ДтаІД, сформульованого в термінах результатів навчання, вони мають оволодіти а) знаннями наукових засад організації, модернізації та впровадження новітніх технологій в інформаційній, бібліотечній, архівній діяльності, б) здатністю керувати документальними процесами діяльності установ, застосовувати у професійній діяльності технології інформаційного менеджменту, в) вміннями узагальнювати, аналізувати й синтезувати інформацію в діяльності, пов’язаній з її пошуком, накопиченням, зберіганням та використанням, г) знаннями й уміннями використовувати в практичній діяльності законодавчі та галузеві нормативні документи, забезпечувати ефективність функціонування документно-комунікаційних систем, г) навичками здійснювати пошук інформації в різних джерелах для вирішення професійних завдань, д) здатністю оцінювати результати діяльності та узгоджувати прийняття рішень, е) уміннями вільно спілкуватися з професійних питань, включаючи усну, письмову та електронну комунікацію українською мовою та однією з іноземних мов, використовувати різноманітні комунікативні прийоми для ефективної взаємодії на засадах толерантності, діалогу, співробітництва, забезпечувати продуктивну співпрацю в команді тощо.

Правильно оформлена документація, оптимально організовані документні потоки стають запорукою успішності управління будь-якою організацією, створюють їй імідж надійного ділового партнера та істотно визначають ефективність її діяльності в сучасних соціально-економічних умовах. Тож у результаті підготовки за вказаною спеціальністю Україна має отримати фахівців, здатних кваліфіковано виконувати широке коло професійних видів діяльності: від створення й стандартизації документів, розробки й експлуатації різноманітних автоматизованих систем аналітико-синтетичної обробки документів до інформаційно-аналітичної та інформаційно-комунікативної діяльності. Отже, важливим завданням професійної підготовки майбутніх фахівців із ДтаІД є: 1) оволодіння ними теоретичними знаннями, зокрема про документи, їхні властивості, функції, ознаки, матеріальну й інформаційну складові частини, комунікаційні можливості, організацію створення документів, їх види, структуру, реквізити, класифікацію, специфічні властивості електронних документів, особливості документних ресурсів – потоків, масивів, фондів та динаміку їх функціонування в суспільстві, ресурси спеціалізованих документних систем, забезпечення суспільства якісною

документованою інформацією; 2) набуття професійних умінь і навичок самостійної практичної діяльності, як-от: з урахуванням нормативно-правової бази діяльності державних, бібліотечних, архівних, музейних, інформаційних фондів визначати систему документопостачання, склад, структуру документних ресурсів, принципи організації, облік та умови щодо їх збереженості, компетентно використовувати документні джерела інформації для забезпечення ефективності управління, визначати стан роботи з документними ресурсами, пропонувати перспективи її покращення тощо [2, с. 6].

Нині інформаційно-документна діяльність дедалі активніше здійснюється в електронно-мережевій площині. Тож майбутні фахівці з ДтаІД мають професійно володіти знаннями технічних характеристик, конструкційних особливостей, призначення і правил експлуатації комп'ютерної техніки, здатністю оцінювати можливості застосування новітніх комп'ютерних та інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення практик виробництва інформаційних продуктів і послуг, навичками кваліфіковано використовувати комп'ютерне обладнання, прикладні комп'ютерні технології, програмне забезпечення для вирішення технічних завдань спеціальності, умінями впроваджувати та використовувати комунікаційні технології в соціальних системах, мультимедійне забезпечення інформаційної діяльності, технології вебдизайну та вебмаркетингу, застосовувати сучасні методики й технології автоматизованого опрацювання інформації, формування та використання електронних інформаційних ресурсів та сервісів, використовувати технології електронного урядування та електронного документообігу, умінями застосовувати в професійній діяльності технології створення й підтримки функціонування електронних бібліотек та архівів, використовувати автоматизовані інформаційно-пошукові системи, створювати, наповнювати та забезпечувати функціонування вебсайтів та вебспільнот у мережі Інтернет; володіти здатністю до постійної самоосвіти, освоєння нових технологій управління інформацією й документами.

Створюючи інформаційний простір, Інтернет відкриває доступ до будь-яких інформаційних баз даних, дає змогу обмінюватися різноманітною інформацією (текстовою, аудіо- чи візуальною), налагоджувати комунікативні зв'язки, вступати в комунікацію з невизначеною кількістю осіб, отримувати необхідну інформацію. У різних галузях документно-інформаційної діяльності фахівці використовують телекомунікації й комп'ютерні технології для спілкування з колегами, партнерами, конкурентами, проведення переговорів, обговорення різних питань, постановки завдань, укладення договорів, а також із метою розвитку професійних контактів із вітчизняними та зарубіжними компаніями (за допомогою електронної пошти, телеконференцій, Skype, Zoom, Meet тощо), обміну професійним досвідом, влаштування дискусій, діалогів у соціальних мережах (Facebook, Instagram, Twitter), розміщення рекламно-ознайомчих матеріалів, надання послуг користувачам, замовникам у режимі теледоступу, забезпечення онлайн-допомоги/довідки/консультації тощо.

Реалізуючи комунікаційні функції, інтернет формує віртуальні клуби духовно близьких людей – користувачів мережі, сприяючи розвитку в них культури й етики спілкування, емоційно-вольових і моральних якостей (тактовності, контактності, взаєморозуміння, витримки, толерантності, товариськості), соціалізації й самореалізації через комунікацію. Цій меті слугують чати, списки розсилки, вайбер тощо [2, с. 112]. Усе це зумовлює поширення *комунікативної* функції професійної діяльності фахівця з ДтаІД.

Незважаючи на постійне підвищення “комунікабельності” й комфортності діалогу в мережі Інтернет, тематичний пошук релевантних сторінок в її інформаційних ресурсах не простіший від традиційного бібліографічного пошуку і вимагає величезної працьовитості, наполегливості, логічності мислення, інтуїції, чіткої пам'яті тощо. Глобальний характер інформаційно-телекомунікаційних технологій передусім позначається на внутрішньоіндивідуальних змінах особистості, сприяє формуванню в неї мислення, нових цінностей і установок, спонукає до певної поведінки, вимагає сформованості високого рівня КК.

Розвиток і всебічна технологізація документно-інформаційної діяльності, насичення її сучасним програмно-комп'ютерним забезпеченням, евристичними методами пізнання, а також потреба установ, організацій, підприємств у значних обсягах спеціалізованої документної інформації й, відповідно, потреба в наукових працівниках, керівниках, спеціалістах із високим рівнем знань і навичок щодо означеної професійної діяльності вимагають від вищої школи підготовки високоосвічених, комунікативно компетентних фахівців із ДтаІД, які б змогли забезпечити стратегічне управління документно-інформаційними ресурсами для прийняття рішень на всіх рівнях у всіх сферах суспільного життя. Зазначене дає підстави стверджувати, що формування КК є невід'ємним складником професійної підготовки майбутнього фахівця із ДтаІД у контексті інтеграції вищої освіти в європейський освітній простір.

Щоб відповідати міжнародному рівню професіоналізму, сучасний фахівець зобов'язаний бути комунікативно компетентним. Так, найбільша професійна асоціація з комунікації NCA (National Communication Association – <http://www.natcom.org>), яка об'єднує спеціалістів з понад 20 країн світу, у тому числі країн Європи, аналізуючи наукові праці і публікації, дійшла висновку, що в сучасному суспільстві вивчення комунікації і комунікативна підготовка необхідні й важливі, як мінімум, для повноцінного розвитку особистості; підвищення ефективності освіти, успішної професійної діяльності, кар'єри й бізнесу, для того, щоб стати “відповідальним громадянином суспільства” в соціальному й культурному плані [9; 10; 11].

В європейських вишах базові комунікативні дисципліни (з основ публічного виступу й міжособистісної комунікації) входять до складу обов'язкових загальноосвітніх дисциплін. Ті ж, хто хоче отримати спеціалізацію безпосередньо з комунікації, вибирають для вивчення відповідну програму (сайти комунікативних

кафедр університетів характеризують різноплановість їх комунікативної спрямованості, зокрема: http://www.tamu.edu/scom/scomweb/dept/Dept_Home.htm; <http://www.tsfsu.edu/~speech/concentrations.htm>). Кількість випускників європейських вишів зі ступенем із комунікації щороку збільшується. Комунікативну освіту нерідко називають “освітою XXI століття”. Науковці переконують, що комунікативним дисциплінам має належати у вишах центральне місце [9; 10; 11].

Оскільки комунікативні вміння є ключовими на всіх етапах професійної кар’єри (починаючи з подання заяви на конкурс і відбірної співбесіди під час влаштування на роботу та закінчуючи всіма наступними етапами кар’єрного росту), на запитання викладачів зазвичай на початку курсу, чого студент європейського вишу очікує від вивчення комунікативного курсу і що хоче одержати на “виході”, типовою буде така відповідь: “Я беру цей курс (наприклад: “Теорія комунікації”, “Міжособистісна комунікація”, “Міжкультурна комунікація”, “Комунікація в малих групах”, “Ділова / бізнес-комунікація”, “Лідерство і комунікація”, “Ефективне слухання” тощо) тому, що хочу мати пристойну кар’єру й найближчим часом стати більш кваліфікованим фахівцем, навчитися вміло працювати з людьми, ефективно переконувати й приймати рішення”. Тобто, як правило, студенти країн Європи чітко розуміють і сприймають прагматику комунікативної підготовки, пов’язуючи її з планами свого професійного росту чи потребами зміцнити свої життєві позиції загалом [10; 11].

Згідно з вимогами суспільства й державного замовлення (потреба у фахівцях із високим рівнем сформованості КК), цілями й завданнями освіти, закріпленими в державних законодавчих і нормативних документах (Конституції України, законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 роки, Стандарті вищої освіти України, Національній рамці кваліфікацій – структурованому за компетентностями опису кваліфікаційних рівнів), заклади вищої освіти в умовах євроінтеграції мають сформувати комунікативно досконалих майбутніх фахівців із ДтаІД – професіоналів спілкування, соціальних особистостей, здатних вирішувати складні завдання, розв’язувати нестандартні проблеми навчальної, професійної, громадської та інших сфер життєдіяльності.

На підставі вищезгаданих державних документів, цілей і завдань професійної підготовки охарактеризуємо основні європейські вимоги до КК майбутніх випускників-ментознавців, що передбачають сформованість у них стійкого світогляду і правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства й духовної культури, шанобливого ставлення до традицій і звичаїв свого народу та культурного надбання людства, готовності сприяти гармонізації людських міжнародних відносин, сформованість політичної свідомості, культури та плюралізму, широкого світогляду в галузі міжнародного життя, умінь критично оцінювати соціально-економічні, політичні та інші події і явища, орієнтуватись у зовнішній та внутрішній політиці держави, здатності й готовності займати активну життєву та громадську позицію, поєднувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси, виконувати конституційні обов’язки, дотримуватись норм законодавства, захищати права людини й громадянина.

Згідно з нормативними документами, майбутній фахівець із ДтаІД має бути здатним брати на себе відповідальність, працювати в команді тощо, адаптуватися до потоків інформації, що зростають, оволодіти знаннями сучасних інформаційних технологій, умінями використовувати інтернет-ресурси для пошуку й оброблення інформації, створювати бази даних і працювати з ними тощо, набути умінь ефективної комунікативної діяльності в навчальній, практичній, громадській та інших сферах життя, умінь спілкуватися на високому культурно-етичному рівні державною та як мінімум однією з іноземних європейських мов, чітко й логічно висловлювати свої думки та переконання, залежно від ситуації обирати найбільш відповідні засоби комунікації, демонструвати гарні манери, ефективно використовувати невербальні засоби спілкування тощо, розвивати здатності й навички самостійного засвоєння нових комунікативних знань, постійного самовдосконалення КК і свідомого її застосування в практичній діяльності, здатність до самоаналізу, самооцінки, здатність долати власні недоліки та шкідливі звички, спокійно сприймати свої невдачі, робити відповідні висновки, дотримуватись загальнолюдських моральних норм і цінностей тощо.

Висновки. Отже, однією з провідних цілей вищої освіти (згідно з вимогами європейського суспільства, ринку праці й державного замовлення до підготовки спеціалістів) є формування майбутніх фахівців із ДтаІД як конкурентоздатних на сучасному європейському ринку праці, інтелектуально розвинених, глибоко поінформованих, внутрішньомотивованих, професійно компетентних особистостей, самостійних, ініціативних, цілеспрямованих, здатних застосовувати набуті професійні знання, уміння й якості в практичній комунікативній діяльності, розв’язувати будь-які проблеми незалежно від ситуацій. Професійна діяльність сучасного фахівця документно-інформаційної галузі є досить складною, вона значною мірою спирається на природний інтелект спеціаліста, його професійні знання й уміння, а також вимагає високого рівня сформованості КК. Водночас майбутні ментознавці мають чітко усвідомлювати, що жодна система європейської освіти не в змозі забезпечити їх комунікативними знаннями на все життя, оскільки інформаційний потік зростає та змінюється дуже швидко, змінюючи поняття, потреби, переконання, умови, обставини тощо, тому будь-який фахівець так само швидко може стати неконкурентоздатним, якщо не буде безперестанку оновлювати свої комунікативні знання й уміння. Тож майбутнім фахівцям із ДтаІД важливо також набути навичок постійної комунікативної самоосвіти з метою безперервного самовдосконалення КК як стратегічної компетентності, без якої неможливі навчальна, в майбутньому професійна, громадська й будь-яка інша діяльність.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення європейського досвіду комунікативної підготовки майбутніх фахівців документно-інформаційної галузі в дистанційному (онлайн) режимі.

Використана література:

1. Захарова В., Філіпова Л. Основи інформаційно-аналітичної діяльності. Київ : Центр учбової літератури, 2015. 336 с.
2. Лісіна С. О. Документні ресурси. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 240 с.
3. Національний класифікатор України: “Класифікатор професій” ДК 003:2010. № 327. URL: http://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433.
4. Пелешин А., Комова М., Вовк Н. Дидактичний досвід підготовки фахівців з інформаційної діяльності. *Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття* : матеріали IX Міжнарод. наук.-прак. конф., м. Одеса, 8–9.09.2016 р. Одеса, 2016. С. 196–202.
5. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 р. № 266. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/226-2015-%DO%BF>.
6. Про науково-технічну інформацію : Закон України від 25 червня 1993 р. № 3322-XII / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 1993. № 33. Ст. 345. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3322-12>.
7. Янишин О. К. Формування комунікативних умінь майбутніх документознавців засобами медіаосвітніх технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 289 с.
8. Dickson P. Think Tanks. New York, Atheneum, 1971. 369p.
9. Morreale S., Osborn M., Pearson J. Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration*. 2000. № 29, P. 1–25. URL: <http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles>.
10. National Communication Association. Communication Programs in Higher Education. Washington : National Communication Association, 2004.
11. National Communication Association. Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. Washington: National Communication Association, 2004.

References:

1. Zakharova V., Filipova L. (2015). *Osnovy informatsiino-analitychnoi diialnosti*. [Basics of information and analytical activity]. Kyiv : Tsentru uchbovoi literatury. 336 s. [in Ukrainian].
2. Lisina S. O. (2016). *Dokumentni resursy* [Documentary resources]. Lviv : Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki. 240 s. [in Ukrainian].
3. Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy: “Klasyfikator profesii” [National Classifier of Ukraine: “Professions Classifier”] DK 003:2010. № 327. URL: http://hrliga.com/index.php?module=norm_base&op=view&id=433.
4. Peleshchyn A., Komova M., Vovk N. (2016). *Dydaktychnyi dosvid pidhotovky fakhivtsiv z informatsiinoi diialnosti* [Didactic experience of training specialists in information activities]. *Informatsiina osvita ta profesiino-komunikatyvni tekhnolohii XXI stolittia* : materialy IX Mizhnarod. nauk.-prak. konf. (m. Odesa, 8–9.09.2016). Odesa. S. 196–202 [in Ukrainian].
5. *Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuietsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity* [On approval of the list of fields of knowledge and specialties for which higher education applicants are trained] : Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 29.04.2015. № 266. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/226-2015-%DO%B> [in Ukrainian].
6. *Pro naukovu-tekhnicnu informatsiiu* [About scientific and technical information]: Zakon Ukrainy vid 25 chervnia 1993 r. № 3322-XII / Verkhovna Rada Ukrainy. Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy. 1993. № 33. St. 345. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3322-12> . [in Ukrainian].
7. Ianyshyn O. K. (2011). *Formuvannia komunikativnykh umin maibutnikh dokumentoznavtsiv zasobamy mediaosvitnikh tekhnolohii* [Formation of communication skills of future document scholars by means of media educational technologies] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Kyiv. 289 s. [in Ukrainian].
8. Dickson P. (1971). Think Tanks. New York, Atheneum. 369 p.
9. Morreale S., Osborn M., Pearson J. (2000). Why Communication is Important: A Rationale for the Centrality of the Study of Communication. *Journal of the Association for Communication Administration*. № 29, P. 1–25. URL: <http://www.natcom.org/NCA/files/ccLibraryFiles>.
10. National Communication Association. Communication Programs in Higher Education. Washington : National Communication Association, 2004.
11. National Communication Association. Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21st Century. Washington: National Communication Association, 2004.

Tur O. Professional and communicative training of future specialists in document study and information activities in the European integration context

The article presents the main criteria for the formation of communicative competence of future specialists in document studies and information activities as an important component of their professional training. It was emphasized that modern document and information activity is an extensive, multifaceted and integral part of all spheres of social life (economic, cultural, intercultural, political, technical, ecological) and all branches of science, education, production. Attention is focused on the fact that today the profession of a worker in the document and information industry is included in the list of European specialties. The state's need for such workers is recorded in the National Classifier of Ukraine – “Classifier of Professions”, where the specialty of a document expert belongs to the class of professionals (employees of administrative bodies of state power and local self-government, assistant managers of enterprises, institutions and organizations, specialists of personnel divisions, clerical services, professionals in the field of information and information analysis, archival, library, museum affairs, referents, PR technologists, consulting and advertising specialists companies, coordinators of business projects and presentations, etc.). It is noted that the specialty “Documentation and information activity” contains two equal content components of profession-

al training – document (documentation) and information (information activity). The scientific, informational and analytical aspects of such training are analyzed. It is indicated that in order to meet the European level of professionalism, a modern specialist must be communicatively competent, therefore, communicative training is necessary for the successful professional activity, career and business of the future document researcher. University education in Europe in terms of communicative training and the main European requirements for communicative training of future graduates of document studies in our country are characterized.

Key words: European integration, communicative competence, professional and communicative training, document and information area, document studies and information activities.

УДК 372.833

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.31>

Худавердієва В. А.

ІНТЕГРАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

У статті розглядаються процеси інтеграції систем вищої освіти України в європейський простір. Актуальність теми зумовлена тим, що нині вітчизняна освітня система переживає відповідальний період розвитку. Національна доктрина встановила пріоритет освіти в державній політиці країни, визнавши її сферою відповідальності та інтересів держави. При цьому однією з найважливіших складових частин реформ вищої школи є завдання інтеграції української освіти у світову освітню систему з урахуванням глобальних тенденцій. У процесі дослідження проводиться порівняльний аналіз Індексу рівня освіти у країнах світу (Education index), що використовується як комбінований показник Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), що засвідчує швидку динаміку зростання рівня освіти в низці країн ЄАЕС. Виявлено деякі спільні проблеми та труднощі процесу європейської інтеграції. Було встановлено, що перспективою інтеграції європейських систем вищої освіти є створення єдиного європейського навчального плану, а світоглядною основою європеїзації стала ідея формування єдиної міжнаціональної спільноти. В освіті, яка відіграє роль провідного процесу інтернаціоналізації, ця концепція набула розвитку в понятті “європейський вимір”, основним завданням запровадження якого у сфері освіти є передусім модернізація змісту освіти на всіх рівнях. Результати досліджень свідчать, що будь-які освітні спілки стають нині політичним інструментом, тому приєднання до європейського простору вищої освіти без адаптації його принципів до соціально-історичної специфіки країни не сприяє практичному зростанню конкурентоспроможності систем вищої освіти України та не підвищує якість освіти. Отримані результати показують новий (європейський) статус системи вищої освіти України.

Ключові слова: євроінтеграція, глобалізація вищої освіти, інтеграція в європейський простір, національна система освіти, реформування вищої освіти, якість освіти.

У сучасному світі контекст глобалізації надзвичайно важливий для розуміння процесів у світовому освітньому просторі, де глобалізація економіки та глобалізація сфери освіти відбуваються одночасно. У зв'язку із цим осмислення європейської освітньої інтеграції та вступу до неї держав, які перебувають за межами Євро-союзу, включаючи Україну, необхідне для відповідей на питання, яке місце може зайняти країна у глобалізації вищої освіти внаслідок приєднання до Болонського процесу і до яких наслідків цей крок може призвести щодо національного просування шляхом побудови суспільства знань. В умовах глобалізації стає очевидним, що “сучасне суспільство знань зацікавлене в серйозних структурних змінах у рамках освітньої системи, вектор яких має визначатися з урахуванням державних та громадських інтересів” [1]. Будь-які зміни в системі вищої освіти стають інструментом державної політики. Водночас більшість розвинених країн, а також низка країн, що розвиваються, усвідомили необхідність модернізувати свої національні системи освіти з урахуванням загальноосвітніх тенденцій.

Нині однією з актуальних проблем є реформування в галузі вищої освіти та створення міжнародної привабливості європейської освіти. У межах Болонського процесу відбувається формування зв'язків координації, які надалі дадуть змогу зміцнити пов'язаність інтегрованих систем в єдине ціле. У ХХІ ст. Україна розглядає приєднання до європейського простору вищої освіти (тобто Болонського процесу) як частину стратегії реформування національних систем вищої освіти з урахуванням модернізації економіки, що проводиться державами. Стратегічна мета полягає саме в підвищенні конкурентоспроможності систем освіти та зростанні якості освіти для подальшого нарощування експорту освітніх послуг, а також забезпечення країн висококваліфікованими кадрами. Питання реформування вищої освіти України висвітлено в Указі Президента України від 14 вересня 2000 р. “Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу”, у відповідних розпорядженнях Кабінету Міністрів, рішеннях Міністерства освіти і науки України [2].

Національна доктрина розвитку освіти пройшла експертизу Ради Європи. В Україну приїжджали експерти, які знайомилися з практикою впровадження задекларованих вітчизняним законодавством норм у наших університетах та коледжах. 19 травня 2005 р. Україна стає повноправним партнером європейських держав зі створення єдиного освітнього європейського простору [3]. Приєднання України до Болонського процесу у 2005 р. означало для вітчизняної вищої освіти принциповий вибір подальшого шляху розвитку в європейському напрямку. Важливим чинником, який визначив цей вибір, стала перспектива рівноправної співпраці та взаємної перебудови всіх європейських освітніх систем, прагнення єдності за збереження своєрідності кожної з них. Такий підхід надає нашій країні змогу не лише увійти до загальноєвропейської системи вищої освіти, але й завдяки багатшим академічним та педагогічним традиціям зробити свій внесок у збагачення європейського культурного та освітнього простору, продемонструвати свої сильні позиції в освіті.

Болонський процес зародився у травні 1998 р., коли в чотирьох європейських країнах (Великобританії, Німеччині, Італії та Франції) виникла ідея про підвищення конкурентоспроможності європейської освіти. На той час значну частину як європейської молоді, так і азійської дедалі більше стала цікавити американська система освіти. Вона більше відповідала прагненню отримувати якнайшвидше практичні знання, що дають змогу якомога раніше починати працювати в різних сферах. Класична освіта устала європейських університетів, розрахована на ґрунтовну підготовку з базових наук, стала програвати в очах молодих прагматиків. Більшість європейських країн, близько трьох десятків, включилися до Болонського процесу 1999 р. Вони домовилися про те, що не створюватимуть єдиної схеми освіти для всіх країн, а намагатимуться зберегти національні особливості вищої освіти з таким розрахунком, щоб студенти та викладачі могли міняти вищі заклади освіти та країну, навчатися та працювати в будь-яких навчальних закладах Європи, щоб згодом прийти до взаємовизнання дипломів про освіту. Нині вже домовилися двоступеневу систему вищої освіти, яка готує бакалаврів та магістрів, як про обов'язкову для європейської освіти [3].

Українську систему освіти визнано ЮНЕСКО, ООН та іншими впливовими міжнародними організаціями. В Україні діє ступінчаста система освітньо-кваліфікаційних рівнів, яку можна порівняти з відповідними структурами більшості розвинених країн світу. Наша країна є членом Гаазької конвенції про спрощену процедуру легалізації документів. Україна разом із 43 іншими країнами є членом Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій вищої освіти, дія якої поширюється практично на всі держави Європи. Крім європейських країн, до неї також приєдналися США, Канада, Австралія, Ізраїль, Казахстан та Білорусь. Україна приєдналася до Болонської декларації. Наразі разом з іншими 47 європейськими країнами уряд країни постійно впроваджує болонські реформи в систему освіти. Таким чином, Україна вибрала курс, націлений на європейські стандарти освіти, інтеграцію до загальноєвропейського освітнього та наукового простору. Україна входить до десятки країн-лідерів у галузі міжнародної освіти. Український диплом має міжнародне визнання, а рівень професійної підготовки високо оцінюють зарубіжні роботодавці. Щорічно кількість іноземців, які здобувають освіту в Україні, збільшується, контингент іноземних студентів у вищих навчальних закладах України становив близько 70 000 осіб зі 145 країн світу. Підготовку студентів здійснюють близько 240 вищих навчальних закладів. В Україні діють вищі навчальні заклади державної, комунальної та приватної форм власності таких видів, як університет, академія, інститут [4].

Індекс рівня освіти в країнах світу (Education index), що використовується як комбінований показник Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), показує швидку динаміку зростання рівня освіти в низці країн ЄАЕС, яка безпосередньо не пов'язана з інтеграційними процесами і дає лише кількісну оцінку охоплення населення освітою. Індекс освіти є важливим показником, що відображає добробут населення країни, він використовується для оцінки ступеня економічного розвитку та оцінки рівня життя в країні. Індекс освіти враховується експертами ООН під час складання рейтингу країн світу за індексом людського розвитку. Також індекс освіти є одним із критеріїв для ранжування держав на розвинені, такі, що розвиваються, і країни третього світу. Індекс освіти розраховується щорічно Організацією Об'єднаних Націй у межах визначення індексу розвитку людського потенціалу країн світу. До 2010 р. індекс освіти розраховувався на основі рівня грамотності дорослого населення (2/3 ваги в індексі) та сукупного коефіцієнта охоплення початковою середньою та вищою освітою (1/3 індексу). Після 2010 р. індекс освіти став розраховуватися шляхом підсумовування середньої кількості років навчання дорослих від 25 років (1/2 індексу) та середньої кількості років навчання дітей у школах (1/2 індексу) [5]. Індекс рівня освіти знаходиться в діапазоні від 0 до 1. Загальноприйнятими значеннями для розвинених країн є значення, що перевищують 0.800. Цей індекс, що часто подається як важливий світовий освітній рейтинг країни, вимірює досягнення з огляду на рівень освіти населення за двома основними показниками: індекс грамотності дорослого населення і індекс частки учнів, які отримують початкову, середню і вищу освіту. Коливання за індексом освіти навряд чи пов'язані зі знаходженням країни в Болонському процесі. Є також рейтинг країн щодо витрат на освіту у відсотках від ВВП. Цей показник вказує на те, яке місце віддають влада і керівництво країни підтримці та розвитку освіти (табл. 1).

У січні 2022 р. Національна дослідницька рада Іспанії (CSIC) опублікувала новий міжнародний рейтинг університетів світу Ranking Web of Universities (Webometrics). Там оцінено понад 31 тисячу вишів, серед яких 313 з України. Ініціативу Webometrics розпочала дослідна група Cybermetrics Lab, яка належить до Вищої ради з наукових досліджень (Consejo Superior de Investigaciones Científicas – CSIC), найбільшої науково-дослідної установи Іспанії. Додамо, що до рейтингу найкращих університетів світу станом на 2022 р.

Таблиця 1

Рейтинг країн світу за індексом рівня освіти (Education index) та рейтинг країн за витратами на освіту (у відсотках від ВВП)

Ранг	Країна	Індекс освіти	Витрати на освіту, % ВВП
1	Німеччина	0.946	4.6
2	Австралія	0.923	5.1
3	Нова Зеландія	0.923	7.2
4	Данія	0.92	8.7
5	Норвегія	0.919	7.3
6	Ірландія	0.918	5.7
7	Ісландія	0.918	7.8
8	Великобританія	0.916	5.6
9	Фінляндія	0.915	6.8
10	Швеція	0.914	7.3
47	Україна	0.797	5.3

QS World University Rankings потрапили вісім українських вишів. Загалом у списку 1300 університетів. До першої десятки найкращих закладів вищої освіти України увійшли Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського, Сумський державний університет, Національний авіаційний університет, Харківський національний університет радіоелектроніки, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харківський політехнічний інститут, Національний університет біоресурсів та природокористування України, Львівська політехніка, Дніпровська політехніка. Високу позицію серед українських вишів зайняв Харківський національний університет імені В. Карабіна (він розмістився в діапазоні 511–520) [6].

Європейська освітня інтеграція спочатку виконує завдання, пов'язані з підвищенням конкурентоспроможності країн Євросоюзу в епоху глобалізації, тому вони “не можуть бути відокремлені та розглядатися поза процесом глобалізації, інформатизації та віртуалізації людського суспільства. Це частини не тільки економічної та політичної глобалізації, а й процеси взаємопроникнення економічної, політичної та культурної глобалізації” [7]. На перший погляд, ці завдання мають позитивно впливати і на зростання конкурентоспроможності України після її вступу в Болонський процес. Однак на практиці все набагато складніше. Європейська освітня інтеграція – частина інтеграційної стратегії Євросоюзу. Інші країни, які вступають у Болонський процес, можуть стати постачальниками фахівців саме для європейського ринку праці без будь-яких національних змін (якщо не вважати такими дипломи єдиного зразка, загальну схему освіти та нову національну рамку кваліфікацій). Що стосується розвитку академічної мобільності, то без гідного фінансового підкріплення на національному рівні вона залишається незначною, а отримані студентами за кордоном знання не завжди можуть бути застосовані з багатьох причин.

У ставленні України до Болонського процесу знаходить своє відображення протиріччя між аспектами ідентичності та аспектами уніфікації. З одного боку, Україна зацікавлена у використанні можливостей та перспектив, що надаються процесом інтеграції систем вищої освіти. З іншого боку, для нашої країни важливо зберегти свою культурну та освітню унікальність. При цьому слід визнати, що ні ігнорування Болонського процесу, ні нав'язування зовнішніх стандартів вітчизняній вищій освіті не має майбутнього. Альтернативою таким сценаріям може стати двосторонній процес взаємного обліку інтересів, який не лише дасть Україні змогу адаптувати свою систему вищої школи до європейських стандартів, а й дасть їй шанс стати рівним партнером у європейському просторі вищої освіти та позиціонувати свої найбагатші національні традиції в цій сфері шляхом рівного спілкування [9].

Європейський досвід розробки та реалізації державних освітніх стандартів освіти, а також болонські рекомендації щодо структурування освітніх програм можуть бути орієнтиром для перегляду державної підготовки кадрів на основі компетентнісного підходу. Головним у цьому випадку стає не кількість років, витрачених на освіту на тому чи іншому ступені, і не кількісне співвідношення обов'язкових і вільно обраних дисциплін, а набір загальних і спеціальних компетенцій, необхідних для виходу на ринок праці. Окремі освітні програми, незалежно від їх структури та тривалості, можуть висуватися вищим закладом освіти на експертизу відповідності кваліфікаційним показникам. Такий шлях розвитку освітніх програм підготовки кадрів вищої школи є найоптимальнішим не лише для України, а й для інших європейських країн, оскільки дає змогу забезпечити поступовість переходу до нової структури кваліфікацій та врахувати особливості національних систем освіти. У цьому випадку сценарій розвитку систем освіти збігатиметься з їх системною запрограмованістю на збереження рівноваги, самоорганізацію та самостійний пошук нових зв'язків із зовнішнім середовищем на рівні елементів, що виключає нав'язування ззовні жорстких структур, які збільшують дисбаланс системи. Така схема не суперечить рекомендаціям європейських структур, оскільки в заяві Асоціації європейських університетів – EUA підкреслюється проміжний характер першого ступеня,

що вводиться, і, відповідно, можливість продовження процесу навчання для більшості студентів, можливість здобуття ступеня магістра, минаючи ступінь бакалавра (тобто створення інтегрованих програм), право вирішення цього питання ВЗО, активна роль міжнародних освітніх спільнот [10]. Загальноєвропейська інтеграція систем освіти включає не лише функціональний аспект, а й змістовний. Зміст підготовки кадрів, який реалізується в рамках української системи вищої освіти, за багатьма параметрами збігається зі змістом європейських освітніх програм.

Під час проведення інфодня “Research and Innovation Day in Ukraine”, який відбувся в МОН 17 грудня 2021 р. одним із пріоритетів діяльності Міністерства на наступний 2022 р. була визначена активізація системної роботи з інтеграції України в Європейський дослідницький простір (ЄДП). МОН планує розгорнути системну роботу з наближення до європейської наукової та інноваційної спільноти, зокрема через розширення участі в міжнародних наукових програмах ЄС. Насамперед, це долучення до програми для співпраці науковців COST, розвиток співпраці з Європейським інститутом інновацій і технологій, продовження роботи в “Горизонт Європа”, як повідомив заступник Міністра з європейської інтеграції Олексій Шкуратов. Він додав, що на початку 2021 р. було оновлено дорожню карту інтеграції до Європейського дослідницького простору: “Оскільки ми прагнемо синхронізувати дії з країнами ЄС, то продовжимо роботу з актуалізації цього документу відповідно до нової політики Європейського Союзу” [11].

10.02.2021 р. № 167 була затверджена Дорожня карта інтеграції науково-інноваційної системи України до Європейського дослідницького простору (ЄДП), яка розроблена у співпраці з робочою групою “Євроінтеграція” Наукового комітету Національної ради України з питань розвитку науки і технологій, яка складається з 8 довгострокових пріоритетів, кожен з яких містить ключові цілі, завдання та індикатори. Визначимо ключові досягнення 2021 р. в рамках цієї програми в розрізі пріоритетів [11].

Пріоритет 1. Підвищення ефективності національної дослідницької системи:

- проведено прогнозне (форсайтне) дослідження з метою затвердження переліку середньострокових (тематичних) напрямів науки, техніки та інноваційної діяльності;
- Урядом підтримано проєкт Закону України “Про основні засади формування та реалізації пріоритетних напрямів наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності в Україні”;
- розроблено законопроект № 4623 про стимулювання діяльності трансферу технологій, що передбачає фінансування на закордонне патентування технологій, створених за бюджетні кошти, у т.ч. за рахунок коштів, передбачених у державному бюджеті (на конкурсній основі) – проєкт Закону про внесення змін до деяких законів України щодо стимулювання діяльності у сфері трансферу технологій [12];
- розроблено законопроект про внесення змін до Закону України “Про наукову і науково-технічну експертизу” від 01.09.2021 р. № 5878 для забезпечення проведення якісної та незалежної наукової експертизи, змоги залучати до її проведення висококваліфікованих експертів [13];
- у 2021 р. вперше ЗВО отримали державну підтримку за результатами проведеної державної атестації (укладено 66 договорів з обсягом фінансування понад 100 млн грн);
- запуск конкурсного відбору проєктів та робіт у рамках зовнішнього інструменту допомоги Європейського Союзу у листопаді 2021 р.;
- продовження забезпечення фінансування Національного фонду досліджень України.

Пріоритет 5а. Трансфер знань та відкриті інновації:

- запуск онлайн-платформи для комунікації між учасниками інноваційного процесу “Наука для бізнесу” (S2BMM);
- приєднання до Глобальної пілотної програми ООН, спрямованої на підтримку країн у розробці дорожніх карт із досягнення Цілей сталого розвитку за допомогою науки, технологій та інновацій на засадах смарт-спеціалізації;
- делеговано представників від України до Форуму Європейської інноваційної ради.

Конкретні кроки наступного року для інтеграції України до Європейського дослідницького простору – це, зокрема [14]:

- формування пулу українських експертів і забезпечення їхньої роботи в підгрупах Комітету Ради ЄС із питань Європейського дослідницького простору та інновацій (ERAC);
- запровадження державної політики Відкритої науки;
- розпочати процес визначення фінансових, організаційних та правових механізмів приєднання українських дослідницьких інфраструктур до європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур;
- розпочати консультації щодо приєднання України до загальноєвропейської сервісної мережі центрів мобільності EURAXESS;
- визначення механізмів приєднання українських дослідницьких інфраструктур до європейських консорціумів дослідницьких інфраструктур;
- відкриття Координаційного центру та запуск нацпорталу “Горизонт Європа”;
- приєднання до програми європейського співробітництва COST, активізація участі в EUREKA, Європейському інституті інновацій і технологій.

Щоб Україна могла ефективніше синхронізувати свої дії з ЄС у сфері науки та інновацій, представник Генерального директорату з питань досліджень та інновацій Єврокомісії Анна Сейм докладно розповіла про нову політику Європейського дослідницького простору. Передусім йшлося про два нових важливих

документи: Порядок денний для ЄДП на 2022–2024 рр. та Пакт про науку та інновації в Європі. Під час заходу спікери розповіли про шляхи розширення участі України в міжнародних наукових та інноваційних програмах ЄС і доступу до передової світової дослідницької інфраструктури. Також під час заходу відбулися такі панельні дискусії: впровадження відкритої науки в Україні; відкриті інновації та розвиток економіки, що побудована на знаннях; забезпечення гендерної рівності у сфері науки та інновацій. 28 липня 2022 р. президент України Володимир Зеленський під час виступу у Верховній Раді оголосив про створення в рамках Президентського університету Коледжу Європи, який готуватиме спеціалістів із роботи з інституціями Європейського Союзу. “Європейський Союз має Коледж Європи в Брюгзі та Натоліні. Це одні з найважливіших установ післядипломної освіти, які готують фахівців для роботи в інституціях ЄС та державах-членах. Ми створюємо в Україні наш Коледж Європи. Вже підписано відповідний меморандум між урядом України та Коледжем Європи в Натоліні”, – повідомив президент України. За його словами, на першому етапі в одній з українських установ вищої освіти запрацює факультет європейської інтеграції, а потім на його основі – Коледж Європи в рамках Президентського університету [15].

Ця установа буде не лише професійною основою для європейської політики України як члена ЄС, а й внеском нашої країни в розвиток європейських інституцій. Як зазначив Президент, Україна має рухатися до початку переговорів щодо членства в Європейському Союзі з такою самою швидкістю, з якою отримала кандидатство. “Все, що ми маємо зробити для цього, ми зробимо. Синхронізувати законодавство України з правом Євросоюзу? Ми виконаємо. Сформовано і план імплементації всіх регламентів та директив ЄС у рамках виконання Угоди про асоціацію з Євросоюзом. Це фактично спільне завдання для нас, для вас, шановні депутати, і для уряду нашої держави”, – наголосив Володимир Зеленський. За його словами, нині процес європейської інтеграції переведений в Україні зі сфери зовнішньої політики у сферу внутрішньої політики, і з цього починається справжня євроінтеграція. Глава держави висловив переконання, що Україна завжди була Європою, а цінності українського народу – європейськими. “Наш досвід державотворення різних часів – це європейський досвід. І ось тепер ми дійшли до того, що наша державна система стає інституційною Європою”, – наголосив Президент України [15].

Використана література:

1. Аветисян П. С., Галикян Г. Є., Заславська М. І. Про деякі проблеми реформування сфери вищої освіти у країнах пострадянського простору у світлі євразійської інтеграції. *Наукова думка*. 2016. № 4(22). С. 5–15.
2. Про Програму інтеграції України до Європейського Союзу : Указ Президента України від 14 вересня 2000 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2022).
3. Україна приєднується до Болонської конвенції. 18 травня 2005 року. URL: <https://www.m.day.kyiv.ua> (дата звернення: 05.08.2022).
4. Освіта в Україні. Український центр з міжнародних відносин (UCIR). URL: <https://www.university-ua.com> (дата звернення: 05.08.2022).
5. Рейтинг країн світу за рівнем освіти 2020. URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/education>. (дата звернення: 05.08.2022).
6. Міжнародний рейтинг університетів світу Ranking Web of Universities (Webometrics). Січень 2022 року. Національна дослідницька рада Іспанії. (CSIC). URL: <https://www.itinari.com> (дата звернення: 05.08.2022).
7. Рудаковський Ю. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як необхідна умова інтеграції вищої технічної освіти України. *Вища школа*. 2004. № 5–6, С. 66–69.
8. Liessmann K. P. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien : Zsolnay, 2006.
9. Вавренюк С. А. Вплив процесу євроінтеграції на підготовку молоді у системі вищої освіти України. *Інвестиції: практика та досвід* № 24/2018. DOI: 10.32702/2306-6814.2018.24.75
10. Вавренюк С. А. Сучасний стан та проблеми дворівневої структури у системі вищої освіти України. *Право та державне управління* : збірник наукових праць. 2018. Вип. 3(2). С. 11–15.
11. Мозолевич Г. Інтеграція України до міжнародного Європейського простору. 17 грудня 2021 року. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 04.08.2022).
12. Проект Закону про внесення змін до деяких законів України щодо стимулювання діяльності у сфері трансферу технологій № 4623. URL: <https://www.w1.c1.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2022).
13. Про наукову та науково-технічну експертизу : Закон України від 01.09.2021 р. № 5878. URL: <https://www.w1.c1.rada.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2022).
14. Нові програми та можливості, відкрита наука, розвиток дослідницьких інфраструктур: плани МОН у науковій євроінтеграції на 2022 рік. 17 грудня 2021 року. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://www.mon.gov.ua> (дата звернення: 05.08.2022).
15. Президент під час виступу у Верховній Раді: Ми створюємо в Україні Коледж Європи. 28 липня 2022 17:27. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/> (дата звернення: 04.08.2022).

References:

1. Avetyan P. S., Halykian H. E., Zaslavs'ka M. I. (2016). Pro deiaki problemy reformuvannia sfery vyschoi osvity u krainakh postradians'koho prostoru u svitli ievrazijs'koi intehtatsii. *Naukova dumka*. [About some problems of reforming the sphere of higher education in the countries of the post-Soviet space in the light of Eurasian integration. *Scientific thought*.] 4(22). Pp. 5–15 [in Ukrainian].
2. Ukaz Prezidenta Ukrainy vid 14 veresnia 2000 roku “Pro Prohamu intehtatsii Ukrainy do Yevropejs'koho Soiuzu” [About some problems of reforming the sphere of higher education in the countries of the post-Soviet space in the light of Eurasian integration. *Scientific thought*]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua> (data zvernennia : 05.08.2022).

3. Ukraina pryednuiet'sia do Bolons'koi konventsii. 18 travnia 2005 roku [Ukraine joins the Bologna Convention. May 18, 2005]. URL: <https://www.m.day.kyiv.ua> (data zvernennia : 05.08.2022).
4. Osvita v Ukraini. Ukrains'kyj tsentr z mizhnarodnykh vidnosyn (UCIR) [Education in Ukraine. Ukrainian Center for International Relations (UCIR)]. URL: <https://www.university-ua.com> (data zvernennia : 05.08.2022).
5. Rejtynh krain svitu za rivnem osvity 2020 [Ranking of world countries by level of education 2020]. URL: <https://nonews.co/directory/lists/countries/education>. (data zvernennia : 05.08.2022)
6. Mizhnarodnyj rejtynh universytetiv svitu Ranking Web of Universities (Webometrics). sichen' 2022 roku. Natsional'na doslidnyts'ka rada Ispanii. (CSIC) [International ranking of world universities Ranking Web of Universities (Webometrics). January 2022. National Research Council of Spain. (CSIC)]. URL: <https://www.itinari.com> (data zvernennia : 05.08.2022).
7. Rudakovs'kyj, Yu. (2004). Kredytno-modul'na systema orhanizatsii navchal'noho protsesu iak neobkhidna umova intehratsii vyschoi tekhnichnoi osvity Ukrainy. *Vyscha shkola*. [The credit-module system of the organization of the educational process as a necessary condition for the integration of higher technical education of Ukraine. *Higher school*]. № 5-6. Pp. 66–69 [in Ukrainian].
8. Liessmann, K. P. (2006). Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Zsolnay.
9. Vavreniuk, S. A. (2018). Vplyv protsesu ievrointehratsii na pidhotovku molodi u systemi vyschoi osvity Ukrainy. *Investytsii: praktyka ta dosvid* [The influence of the process of European integration on the training of youth in the higher education system of Ukraine. *Investments: practice and experience*]. № 24/2018. DOI: 10.32702/2306-6814.2018.24.75 [in Ukrainian].
10. Vavreniuk, S. A. (2018). Suchasnyj stan ta problemy dvorivnevoi struktury u systemi vyschoi osvity Ukrainy. *Pravo ta derzhavne upravlinnia: Zbirnyk naukovykh prats'. Zaporizhzhia: Vyd-vo Klasychnyj pryvatnyj universytet*. [The current state and problems of the two-level structure in the higher education system of Ukraine. *Law and public administration: Collection of scientific papers. Zaporizhzhia: Classical Private University Publishing House*]. Vyp. 3(2). P. 11–15 [in Ukrainian].
11. Mozolevych, H. (2021). Intehratsiia Ukrainy do mizhnarodnoho Yevropejs'koho prostoru. 17 hrudnia 2021 roku. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [Integration of Ukraine into the international European space. December 17, 2021. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://www.mon.gov.ua> (data zvernennia : 04.08.2022).
12. Proekt Zakonu pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy schodo stymuliuвання діяльності у сфері transferу технологій № 4623 [Draft Law on Amendments to Certain Laws of Ukraine on Stimulating Activities in the Field of Technology Transfer No. 4623]. URL: <https://www.w1.c1.rada.gov.ua> (data zvernennia : 05.08.2022).
13. Pro naukovu ta naukovo-tekhnichnu ekspertyzu : Zakon Ukrainy vid 01.09.2021 № 5878 [On Scientific and Scientific-Technical Expertise : the Law of Ukraine dated September 1, 2021 No. 5878]. URL: <https://www.w1.c1.rada.gov.ua> (data zvernennia : 05.08.2022).
14. Novi prohramy ta mozhlyvosti, vidkryta nauka, rozvytok doslidnyts'kykh infrastruktur: plany MON u naukovij Yevro-intehratsii na 2022 rik. 17 hrudnia 2021 roku. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy [New programs and opportunities, open science, development of research infrastructures: plans of the Ministry of Education and Culture in scientific European integration for 2022. December 17, 2021. Ministry of Education and Science of Ukraine]. URL: <https://www.mon.gov.ua> (data zvernennia : 05.08.2022).
15. Prezydent pid chas vystupu u Verkhovnij Radi: My stvoriuemo v Ukraini Koledzh Yevropy. 28 lypnia 2022 17:27 [The President during a speech in the Verkhovna Rada: We are creating a College of Europe in Ukraine. July 28, 2022 5:27 p.m.]. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/> (data zvernennia : 04.08.2022).

Khudaverdiyeva V. Integration in the European light space: achievements, problems, prospects

The article deals with the processes of integration of Ukrainian higher education systems into the European higher education area. The relevance of the topic is due to the fact that at present the domestic educational system is going through a crucial period of development. The national doctrine established the priority of education in the state policy of the country, recognizing it as the sphere of responsibility and interests of the state. At the same time, one of the most important components of the reform of higher education is the task of integrating Ukrainian education into the world educational system, taking into account global trends. In the course of the study, a comparative analysis is carried out of the Education Index in the countries of the world (Education index), used as a combined indicator of the United Nations Development Program (UNDP), which shows the rapid dynamics of growth in the level of education in a number of EAEU countries. Some common problems and difficulties of the European integration process are revealed. It was found that the prospect of integrating European systems of higher education is the creation of a unified European curriculum, and the idea of forming a single interethnic community became the ideological basis of Europeanization. In education, which is assigned the role of the leading process of internationalization, this concept has been developed in the concept of the European dimension, the main task of introducing which into the field of education is, first of all, the modernization of the content of education at all levels. The research results show that any educational unions today are becoming a political tool, therefore, joining the European Higher Education Area without adapting its principles to the socio-historical specifics of the country does not contribute to the practical growth of the competitiveness of Ukrainian higher education systems and does not improve the quality of education. The obtained results demonstrate the new (European) status of higher education systems in Ukraine.

Key words: European integration, globalization of higher education, integration into the European space, national system of education, reformation of higher education, quality of education.

УДК 378.134

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.32>

Чжоу Ілей

МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ

У статті проведено аналіз досвіду мультикультурної підготовки учителів музичного мистецтва. Показано, що положення мультикультуралізму є провідними у країнах Євросоюзу та США як у політичній сфері, так і у царині освіти (доповідь Міжнародної комісії по освіті ЮНЕСКО в 1997 р., проєкт DeSeCo). В Україні прийнята низка документів, що спрямовані на підвищення спроможності фахівців у галузі освіти здійснювати та підтримувати освіту для демократичного громадянства, невід'ємним складником якої є мультикультурний контекст. Визначено, що основою нашого підходу до аналізу підготовки учителів музичного мистецтва є положення, яке характеризує мультикультурну освіту з позиції реалізації трьох основних елементів: навчання, виховання та інформаційно-просвітницької діяльності. Доведено, що мультикультурне навчання має на меті дати суму знань, умінь, навичок, які висвітлюють полікультурність суспільства; в галузі виховання важливим є виховання громадянськості. Проведено аналіз навчальних програм чотирьох університетів за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво), який показав, що у вишах до блоків нормативних та вибіркових дисциплін входять предмети, спрямовані на мультикультурну підготовку вчителів музичного мистецтва. Доведено, що проводяться міжнародні конкурси молодих виконавців, відбуваються міжнародні конференції, майстер-класи, семінари, творчі колективи факультетів беруть участь у міжнародних конкурсах. Університетами реалізуються спільні освітні та наукові проєкти, проводиться стажування, запроваджено спільні магістерські програми "подвійного диплому". Показано, що у вишах за різними напрямками проводиться виховна робота зі студентами, в якій беруть участь різні структурні підрозділи університетів. Доведено, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах мультикультуралізму у вишах України складається з навчальної, виховної та інформаційно-просвітницької діяльності і сприяє євроінтеграції сучасних фахівців.

Ключові слова: мультикультурна підготовка, учителі музичного мистецтва, університети України, досвід.

Мультикультуралізм – це політика, що характеризує співіснування в єдиному просторі різноманітних культур, яка пропагує культурне різноманіття, сприяє його розвитку та стверджує, що всі громадяни мають рівні права незалежно від їхніх етнічних, расових та релігійних відмінностей.

В останні роки положення мультикультуралізму стали провідними у країнах Євросоюзу та США як у політичній сфері, так і у царині освіти. Так, доповідь Міжнародної комісії по освіті ЮНЕСКО в 1997 р. декларує положення про те, що освіта та виховання мають сприяти розумінню людиною свого коріння та виховувати повагу до інших культур. У документі підкреслено такі завдання, як засвоєння підростаючим поколінням культурних надбань власного народу, виховання поважного ставлення до культурних цінностей інших національностей [9, с. 69].

Також у 1997 р. ОЕСР було ініційовано проєкт DeSeCo, метою якого є забезпечення надійної концептуальної основи для ідентифікації ключових компетентностей та активізації міжнародних досліджень. Цей проєкт сприяв розвитку міжнародних наддержавних досліджень проблем міжкультурної освіти та формуванню міжкультурної компетентності. Таким чином, країни ОЕСР сформували власну позицію щодо загальних викликів, пов'язаних з економічною та культурною глобалізацією, визначення спільних для країн Євросоюзу цінностей, що стали підґрунтям відбору найбільш важливих компетентностей [1, с. 5].

До групи компетентностей, необхідних для того, аби люди могли навчатися, жити і працювати разом з іншими та інакшими, дослідники D. S. Rychen and L. H. Salganik зарахували такі здатності: позитивно ставитися до інших; співпрацювати, працювати в команді; управляти конфліктами та вирішувати їх. Ці характеристики охоплюють спектр особистісних властивостей, пов'язаних із поняттями "соціальна компетентність", "міжкультурна компетентність", "мультикультурна компетентність" тощо [2].

Що стосується України, то у 2018 р. був узгоджений План дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр., ухвалений Комітетом міністрів РЄ 21.02.2018 р. 9 листопада 1995 р. Україна вступила до Ради Європи й стала 37-ю державою-членом організації. Україна також прийняла зобов'язання, які покладено на держави-члени ст. 3 Статуту: дотримання принципів плюралістичної демократії та верховенства закону, повага до прав людини та основних свобод усіх осіб [11, с. 5]. У розділі III Плану означених дій на 2018–2021 рр. окремим пунктом визначено положення освіти для демократичного громадянства. У розділі зазначається, що Рада Європи надалі підтримуватиме інтеграцію та подальший розвиток освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини в межах національної системи освіти, а також звертатиме особливу увагу на програми міжкультурного діалогу й захисту прав меншин [11, с. 28]. Від реалізації Плану дій Рада Європи очікує підвищення спроможності фахівців у галузі освіти здійснювати та підтримувати освіту для демократичного громадянства [11, с. 29].

Зазначимо, що українські науковці досліджують різні аспекти мультикультурної освіти: теоретичні основи мультикультуралізму в освіті (О. Гуренко [5], О. Пришляк [12], С. Сисоєва [14], О. Слоновська [15])

та ін.), особливості підготовки на засадах мультикультуралізму вчителів в країнах Європейського союзу (Н. Авшенюк [3], Н. Гречаник [4] та ін.), питання підготовки майбутніх учителів на засадах мультикультуралізму (Н. Іванець [7], І. Ковалинська [8] та ін.), питання підготовки майбутнього вчителя музики з огляду на полікультурну проблематику (представлене у розвідках С. Гмиріна [10], Ю. Мережко [10], О. Ребрової [13], Янь Лі [18]), компетентнісний підхід і питання формування спеціальних якостей особистості (О. Матвеева [17], О. Хоружа [16]). Проте аналіз сучасного досвіду підготовки учителів музичного мистецтва у площині мультикультурного складника у вишах України не був достатньо представлений.

Метою статті – аналіз досвіду підготовки учителів музичного мистецтва на засадах мультикультуралізму у вишах України.

Основою нашого підходу до аналізу підготовки учителів музичного мистецтва є положення, які запропоновані С. Дрожжиною. Авторка, досліджуючи проблеми мультикультуралізму в освіті, стверджує, що “мультикультурна освіта має містити три основні елементи: навчання, виховання та інформаційно-просвітнянську діяльність. Мультикультурне навчання має на меті дати суму знань, умінь, навичок, які висвітлюють полікультурність суспільства, в просторі якого живе індивід. <...> У царині ж виховання особливо важливо виокремити виховання громадянськості, тобто сукупності інтелектуальних і нормативних позицій та відповідних зразків поведінки, головних цінностей і цілей” [6, с. 98, 44]. Ми погоджуємося з цими положеннями та беремо їх за основу.

З цих позицій нами було проаналізовано навчальні програми чотирьох університетів за спеціальністю 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво): Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Криворізького державного педагогічного університету та Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка.

У Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова на факультеті мистецтв імені А. Авдієвського у блоці професійного спрямування викладаються такі дисципліни: “Теорія та історія художньої культури”, “Народознавство і фольклор України”, “Методика англomовного навчання музики”, “Зарубіжні освітні системи” “Культурологія” тощо.

Навчальна програма дисципліни “Теорія та історія художньої культури” включає наведені нижче модулі та теми.

Модуль І. Художня культура від давніх часів до епохи Середньовіччя. Тема 1.3. Художня культура давніх цивілізацій. Єгипет. Особливості художньої культури Месопотамії. Художня культура країн Далекого Сходу. Індія. Китай. Тема 1.4. Художня культура античності. Давня Греція. Художні традиції в архітектурі, скульптурному портреті, літературі та театрі Давнього Риму. Порівняльна характеристика художньої культури Стародавньої Греції та Риму. Тема 1.5. Художня культура Візантії. Художня культура Київської Русі. Основні риси художньої мови в архітектурі, образотворчому мистецтві, іконописі мініатюрі Київської Русі.

Дисципліна “Народознавство і фольклор України” включає теми: “Етногенетичні процеси в Україні”, “Етнографічне районування”, “Національний характер українців”, “Вірування, міфологія, демонологія українців”, “Народний календар. Календарно-обрядова творчість”, “Релігійна культура українців”, “Українська символіка”, “Українська етнопедагогіка” тощо.

До блоку вибіркових дисциплін входять “Методика англomовного навчання музики”, “Культурологія”, “Зарубіжні освітні системи”.

Предметом вивчення навчальної дисципліни “Методика англomовного навчання музики” є зміст, жанрові системами, тематика, проблематика та особливості національних музичних культур англomовних країн; спрямування студентів до професійної комунікації засобами національних музично-культурних ідентичностей англomовних країн.

Курс “Культурологія” передбачає цілісне системне дослідження процесів генези та морфології культури, її структури, сутності і змісту, типології, динаміки та мови у світовому контексті. Пропонований курс охоплює закономірності існування та розвитку культури, механізми функціонування конкретних форм і сторін культури.

Метою викладання навчальної дисципліни “Зарубіжні освітні системи” є ознайомлення студентів із теорією та практикою розвитку світової вищої освіти, актуалізація зарубіжного досвіду в умовах модернізації національної системи вищої освіти. Основними завданнями вивчення дисципліни є забезпечення розуміння цілісного процесу становлення і розвитку зарубіжних систем вищої освіти, обґрунтування сучасних тенденцій розвитку вищої школи в контексті творення Європейського регіону вищої освіти, її інтернаціоналізації, ознайомлення із системою та структурою вищої освіти в зарубіжних країнах, підготовка студентів до науково-дослідницької роботи у сфері зарубіжної вищої школи. Загальна кількість годин – 90: лекції – 14, семінари – 16, самостійна робота – 60.

Також зазначимо, що на факультеті проводиться міжнародний фортепіанний конкурс серед студентів та аспірантів музичних і музично-педагогічних навчальних закладів “ART-KLAVIER”, у програму якого входять різні за жанрово-стильовими ознаками твори, де виконавець за бажанням може включити в програму будь-який твір композитора країни, в якій проживає та претендувати на окрему відзнаку за краще виконання. Також працює хор іноземних студентів, створений у 2005 році. Зараз у колективі співають іноземні студенти

з КНР (близько 40 осіб). Репертуар хору включає музику різних епох і стилів: старовинна та сучасна музика, західна класична, обробки українських, китайських народних пісень та твори китайських композиторів.

У Криворізькому державному педагогічному університеті в межах спеціальності 014.13 Середня освіта (Музичне мистецтво) вивчаються дисципліни, що спрямовані на формування мультикультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, наприклад, “Актуальні проблеми української історії та культури”; до варіативних дисциплін належать “Ораторська майстерність та соціальні комунікації”, “Народознавство та музичний фольклор України”, “Художня культура та методика її викладання”, “Загальна теорія мистецтва”.

Дисципліна “Актуальні проблеми української історії та культури” передбачає обізнаність студентів з основними проблемами історії України, головними джерелами вивчення вітчизняної історії, суспільно-політичними, економічними та культурними процесами історичного розвитку українського народу, світоглядними засадами визначних представників української культури різних періодів, їх здобутків, досягнень, особливостей діяльності в процесі культурно-історичного поступу тощо. Завданнями вивчення дисципліни є з'ясування особливостей сучасного етапу розвитку української історичної науки, дослідження процесу створення наукової історії України наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., ознайомлення з концептуально новою історичною науковою літературою з актуальних проблем історії України та культури (ХХ ст. – поч. ХХІ ст.).

Дисципліна “Загальна теорія мистецтва” передбачає сформованість готовності до використання теоретичних положень та категоріального апарату сучасної теорії мистецтва, знання ключових понять дисципліни, основних видів, жанрів, функцій та завдань мистецтва, володіння сучасними уявленнями про принципи структурної й функціональної організації мистецького процесу та художньо-педагогічної діяльності.

Дисципліна “Музично-хореографічний фольклор України” має 4 кредити, загальний обсяг годин – 120, годин аудиторної роботи – 6, з них: лекцій – 4, практичних занять – 2, годин самостійної роботи – 114. Навчальна дисципліна розкриває традиційну культуру українського народу в її словесно-музично-хореографічних та драматичних формах, специфіку історичного розвитку та функціонування музично-хореографічного фольклору.

Дисципліна “Художня культура Дніпровського регіону” має 3 кредити, загальний обсяг годин – 90, годин аудиторної роботи – 6, з них: лекцій – 4, практичних занять – 2, годин самостійної роботи – 84. Начальна дисципліна передбачає вивчення здобувачами культурної спадщини Дніпровського регіону, яка дійшла до наших днів у вигляді різноманітних об'єктів, що мають універсальну історичну та культурно-мистецьку цінність. Збережена та належним чином репрезентована культурна спадщина – джерело духовного розвитку населення Дніпропетровщини, яка виконує виховну, патріотичну та світоглядну функцію в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Ознайомлення здобувачів із найкращими зразками культурно-мистецького надбання Дніпровського регіону сприяє розширенню їх обізнаності у сфері культури цього регіону та сприяє формуванню всебічно розвинутої, гармонійної особистості.

На факультеті мистецтв проходить благодійний Міжнародний двотуровий фестиваль-конкурс музикантів-виконавців “Музичний дивоцвіт”. Конкурсантів оцінює міжнародне журі, де голова журі – П. Заїка – музично-громадський діяч, баяніст, педагог, кандидат педагогічних наук, Заслужений діяч мистецтв України. До складу журі входять Н. Овчаренко – заступник голови журі фестивалю-конкурсу, доктор педагогічних наук (Dr. Habil, 2016), професор (2020), співачка (меццо-сопрано), викладач вокалу Криворізького державного педагогічного університету, Богуміла Тарасевич – доктор педагогічних наук (Dr., 2012), професор (2020), співачка та музикознавець, випускниця Музичної Академії ім. Ігнатія Іоанна Падеревського в Познані та Університету ім. А. Міцкевича, Світлана Бендікова – оперна співачка (сопрано), викладач вокалу Єрусалимської академії музики і танцю, Лауреат премії Союзу діячів мистецтв Ізраїлю ім. І. Манора та Лауреат премії міністра абсорбції ім. Ю. Штерна за розвиток ізраїльської культури, Єжи Шиманюк – професор, доктор педагогічних наук (2018) Інституту музики Зеленогурського університету, випускник Вищої педагогічної школи та ін.

Аналіз навчальних програм факультету музичної та хореографічної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського показав, що за освітньою програмою 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) для здобувачів першого (бакалаврського) рівня викладається дисципліна “Історія еволюції художніх стилів зарубіжної музики”, яка включає теми: 1.2. Музична культура Європи доби Середньовіччя 1.3. Творчість нідерландських поліфоністів. Здобувачам другого (магістерського) рівня вищої освіти у циклі вибіркових дисциплін викладають дисципліну “Основи сучасних педагогічних концепцій”.

На факультеті проводиться ґрунтовна наукова робота, яка спрямовується на сприяння соціокультурній адаптації іноземних студентів. Співробітники факультету беруть участь у міжнародних науково-практичних конференціях – в Італії, Німеччині, Словенії, США, Фінляндії, Швеції, Угорщині, Японії тощо. На факультеті активно розвиваються міжнародні наукові та творчі контакти зі знайомими українськими та зарубіжними фахівцями, серед яких Леся Дичко – композитор, народна артистка України, Надія Матвієнко – народна артистка України, Ігор Стороженко – соліст Мекленбургського театру м. Шверін (ФРГ), Олена Нідкова – ведучий коуч Національної опери Праги, професор Чеської Академії музичних мистецтв (кафедра Оперного співу і режисури).

Щорічно проводяться університетський конкурс на кращий інтернаціональний вокальний ансамбль, міжнародні конкурси (“Золотий саксофон”, “INTERSTELLAR”, “Браво, Сакс”) та онлайн-проект (“Саксофоністи проти коронавірусу”); відбуваються концертні виступи викладачів факультету в таких країнах, як Німеччина, Австрія, Польща, Португалія. Було реалізовано такі міжнародні проекти:

цикл семінарів і майстер-класів із солістом Оперного театру м. Шверін (ФРН), лауреатом Міжнародних конкурсів І. Стороженком за темою “Німецька вокальна школа і особливості роботи над німецьким репертуаром”;

залучення експертів різних країн (Еквадор – Сермієнте Карлос Хіменес; Швеція – Олена Леон, Німеччина – Марія Рьодель) до проведення лекцій із методики підготовки фахівців у галузі музичної освіти тощо.

Навчальні програми факультету мистецтв Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди з підготовки бакалаврів включають дисципліни “Українська музична культура: історія і сучасні реалії” і “Народознавство та історія музичної культури України”.

Більша частка дисциплін, спрямованих на формування мультикультурного складника, належить до блоку дисципліни вільного вибору. Так, до циклу загальної підготовки входить дисципліна “Інтеграційні процеси в Європі”, предметом вивчення якої є історичні, концептуальні, інституційно-структурні, правові засади функціонування Європейського економічного співтовариства / Європейського Союзу. В історичному контексті курс знайомить студентів з етапами європейської інтеграції, становлення ЄЕС / ЄС, включаючи аналіз зовнішніх чинників і внутрішніх змін як факторів розвитку об’єднавчих процесів. Курс розкриває основні теоретико-методологічні підходи та сучасні концепції європейської інтеграції й вчить самостійно аналізувати внутрішні й зовнішньополітичні практики Євросоюзу, використовувати методики прогнозування та моделювання сценаріїв економічного та політичного розвитку ЄС.

До блоку дисципліни вільного вибору належать дисципліни “Міжнародні стандарти вищої освіти” та “Соціальні комунікації в реальному та віртуальному просторах”. Предметом вивчення першої є особливості участі України у формуванні єдиного європейського освітнього простору, основні категорії та поняття освітнього права, механізм та гарантії реалізації на практиці конституційного права кожного на освіту, міжнародно-правові стандарти в галузі освіти тощо. Дисципліна “Соціальні комунікації в реальному та віртуальному просторах” включає теми “Моделі комунікацій”, “Рівні комунікативних систем” “Інтернет як засіб віртуальної комунікації”.

До блоку дисциплін вільного вибору з підготовки магістрів входить дисципліна “Сучасні теорії глобалізації”, до тематичного плану якої входять такі теми: 1. Ознаки глобальних проблем сучасності. 2. Тематизація глобальних проблем сучасності. 3. Розробка різного рівня наукових проєктів, як командного типу (teamwork), так й індивідуального авторства. Дисципліна “Культура міжнародного ділового спілкування” спрямована на реалізацію знань та умінь студентів щодо спілкування англійською з представниками різних культур, стратегій ведення кросскультурної комунікації та принципів реалізації професійної поведінки, умінь тощо. Основними завданнями дисципліни є ознайомлення студентів із міжкультурними відмінностями комунікативної поведінки представників різних національностей, розвиток міжкультурної компетентності з метою налагодження ефективної взаємодії в ситуаціях професійного спілкування, виховання поваги й толерантності у ставленні до інших культур та усвідомлення неповторності рідної культури.

Аналіз навчальних програм за освітньою програмою 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти інституту музичного мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка показав, що до циклу професійної підготовки входять дисципліни “Музична культура регіонів України”, “Музична культура української діаспори”, “Українознавство”, “Стилістика світової культури”, “Історія мистецтв”; “Історія театру”, що спрямовані на формування мультикультурного складника майбутніх учителів музичного мистецтва.

Так, дисципліна “Історія мистецтв” охоплює такі теми: “Мистецтво арабомусульманського та африканського культурних регіонів”, “Мистецтво індійського та далекосхідного культурних регіонів”, “Мистецтво латино-американського та північноамериканського культурних регіонів”, “Мистецтво європейського культурного регіону”, “Мистецтво слов’янських країн”.

Інститут музичного мистецтва підтримує зв’язки з такими університетами та науковими установами зарубіжжя, як університет імені Яна Кохановського у м. Кельце (Республіка Польща), Інститут музики Жешувського університету (Республіка Польща), Університет Марії Кюрі-Скłodовської (м. Люблін, Республіка Польща) та ін.

На факультеті проходить міжнародний конкурс баяністів-акордеоністів “Perpetuum Mobile”, відбуваються майстер-класи видатних закордонних виконавців, працює Народна хорова капела “Gaudeamus”, що регулярно бере участь у міжнародних музичних фестивалях, таких як фестиваль університетів світу – FIMU – 2018 (Бельфор, Франція), хоровий фестиваль міст побратимів Любліна тощо.

У галузі виховання особливо виховання громадянськості, відповідних зразків поведінки, головних цінностей і цільей, що характеризують мультикультурну підготовку учителів музичного мистецтва, також проводиться відповідна робота. Так, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова у квітні 2022 р. відбулася міжнародна науково-практична конференція “Проблеми музично-естетичного виховання учнів мистецьких закладів освіти”, проводився Міжнародний фестиваль-конкурс ПРОЛІСОК / PROLISOK-International-2022 тощо.

У Криворізькому державному педагогічному університеті спільно з Варшавським університетом організовано розробку та реалізуються спільні освітні та наукові проекти, проводиться стажування і спільні заходи (конференції, семінари, тренінги), запроваджено спільні магістерські програми “подвійного диплому”. Університет співпрацює із Рурським університетом у Бохумі (Німеччина), Granada University (Іспанія), Кишинівським державним педагогічним університетом імені Іона Крянге (Молдова), Buckinghamshire New University (Велика Британія) тощо.

У ХНПУ імені Г. С. Сковороди працює низка центрів: Регіональний центр польської мови, культури і науки, Центр вивчення ізраїльської культури та івриту, Турецький культурний центр тощо. Регіональний центр польської мови, культури і науки має на меті сприяти популяризації вивчення польської мови, проведено культурних і наукових заходів за участю студентів університету та всіх, кого цікавлять Польща, її історія, культура, мова. За останній рік центрами було проведено такі заходи: виставки сучасного польського мистецтва, презентація книги С. Пагачевського “Викрадення Бальтазара Губки”, творча зустріч із польською поетесою Д. Бартош, популяризація культурного та наукового внеску поляків, які мешкали у Харкові, виставка “Світ Федецького”, участь у відкритті меморіальної дошки доктора Владислава Франковського тощо.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах мультикультуралізму у вишах України відбувається за трьома напрямками: навчання, виховання, інформаційно-просвітницька діяльність. Кожен із напрямів характеризує відповідна організаційна діяльність структурних підрозділів університету, змістове наповнення та методичне керівництво. Можна визначити, що ця робота є євроінтеграційним складником у підготовці сучасного фахівця.

Використана література:

- Contributions to the second DeSeCo symposium, 2003. URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf>
- Rychen D. S. and Salganik L. H. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen : Hogrefe&Huber Publishers, 2006. 332 p.
- Авшенюк Н. Міжкультурна компетентність учителів у європейській політиці модернізації педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2010. № 23. С. 218–224. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4577>
- Гречаник Н. Культурологічна складова підготовки майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі країн Західної Європи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 2 (96). DOI 10.24139/2312-5993/2020.02/234-245
- Гуренко О. І. Полікультурна освіта майбутніх соціальних педагогів: теоретикометодичний аспект : монографія. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2014. 588 с.
- Дрожжина С. В. Мультикультуралізм: теоретичні і практичні аспекти. *Політичний менеджмент*. 2008. № 3. С. 96–106.
- Іванець Н. Формування мультикультурної компетентності сучасного вчителя. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 1. 44 (102). С. 33–36.
- Ковалінська І. В. Підготовка вчителів до роботи у міжкультурному середовищі. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4 (12), С. 76–84.
- Мельник В. В. Становлення і розвиток полікультурного суспільства в умовах євроінтеграції. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2013. № 54. С. 69–81.
- Мережко Ю. В., Гмирін С. В. Формування етнокультурної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищій школі. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-19>
- План дій Ради Європи для України на 2018–2021 рр. 2018. URL: <https://rm.coe.int/ap-ukraine-2018-2021-ukr-local-lang-official-non-web/16809e4563>
- Пришляк О. Ю. Мультикультурна освіта: концептуальні засади. *World Science*. 2017. № 9(49). Vol. 1. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30092019/6700
- Реброва О. Є., Пань Шен. Художня освіченість майбутніх учителів музичного мистецтва в компетентнісній парадигмі. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2018. Вип. 2 (12). С. 89–97.
- Сисоєва С. Розвиток освіти в умовах полікультурного глобалізованого світу / Кремень В., Левовицький Т., Сисоєва С. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти*. 2011. Київ – Хмельницький. С. 49–57.
- Слоньовська О. Б. Полікультурна освіта майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2011. 256 с.
- Хоруза О. В. Комплексне застосування інноваційних методів мистецького навчання і засобів української народної педагогіки як фактор удосконалення фахової підготовки студентів інститутів мистецтв. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2014. Вип. 16(1). С. 121–126.
- Чжоу Ілей, Матвєєва О. О. Мультикультуралізм у сучасній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 78. С. 87–92.
- Янь Лі. Музика як полілог культур у сучасному глобальному світі у контексті формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (329). Ч. 2. С. 266–276. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6\(329\)-2-266-276](https://doi.org/10.12958/2227-2844-2019-6(329)-2-266-276)

References:

- Contributions to the second DeSeCo symposium, (2003). URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529505.pdf> (data zvernennia: 26.08.2022)
- Rychen D. S. and Salganik L. H. (2006). Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Göttingen: Hogrefe&Huber Publishers. 332 p. [in English].
- Avsheniuk N. (2010). Mizhkulturna kompetentnist uchyteliv u yevropeiskii politytsi modernizatsii pedahohichnoi osvity [Inter-cultural competence of teachers in the European policy of modernization of pedagogical education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. (23). 218–224. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/4577> (data zvernennia: 29.08.2022).

4. Hrechanyk N. (2020). Kulturolohichna skladova pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoi shkoly v osvithomu seredovyshchi krain Zakhidnoi Yevropy [The cultural component of training future primary school teachers in the educational environment of Western European countries]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. № 2 (96). DOI: 10.24139/2312-5993/2020.02/234-245 [in Ukrainian].
5. Hurenko O. I. (2014). Polikulturna osvita maibutnikh sotsialnykh pedahohiv: teoretykometodychnyi aspekt: monohrafiia [Multicultural education of future social pedagogues: theoretical and methodological aspect]. Berdiansk : Vydavets Tkachuk O.V., 588 s. [in Ukrainian]
6. Drozhzhyna S. V. (2008). Multykulturalizm: teoretychni i praktychni aspekty [Multiculturalism: theoretical and practical aspects]. *Politychnyi menedzhment*. № 3. S. 96–106. [in Ukrainian]
7. Ivanets N. (2013). Formuvannia multykulturnoi kompetentnosti suchasnoho vchytelia [Formation of multicultural competence of a modern teacher]. *Naukovyi visnyk MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. Vyp. 1. 44 (102). S. 33–36 [in Ukrainian].
8. Khoruzha O. V. (2014). Kompleksne zastosuvannia innovatsiinykh metodiv mystetskoho navchannia i zasobiv ukrainskoi narodnoi pedahohiky yak faktor udoskonalennia fakhovoi pidhotovky studentiv instytutiv mystetstv [Complex application of innovative methods of art education and means of Ukrainian folk pedagogy as a factor in improving the professional training of students of art institutes]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Serii 14: Teoriia i metodyka mystetskoi osvity*. Vyp. 16 (1). S. 121–126 [in Ukrainian].
9. Kovalynska I. V. (2015). Pidhotovka vchyteliv do roboty u mizhkulturnomu seredovyshchi [Підготовка вчителів до роботи у міжкультурному середовищі]. *Osvitolohichni dyskurs*, 4 (12), S. 76–84 [in Ukrainian].
10. Melnyk V. V. (2013). Stanovlennia i rozvytok polikulturnoho suspilstva v umovakh yevrointehratsii [The formation and development of a multicultural society in the conditions of European integration]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*. № 54. S. 69–81 [in Ukrainian].
11. Merezko Yu. V., Hmyrina S. V. (2019). Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva u vyshchii shkoli [Formation of ethnocultural competence of the future music teacher in higher education]. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-084-1-19> [in Ukrainian].
12. Plan dii Rady Yevropy dlia Ukrainy na 2018-2021 rr. (2018). URL: <https://rm.coe.int/ap-ukraine-2018-2021-ukr-local-lang-official-non-web/16809e4563> (data zvernennia: 26.08.2022).
13. Pryshliak O. Yu. (2017). Multykulturna osvita: kontseptualni zasady [Multicultural education: conceptual foundations]. *World Science*. 9(49), Vol. 1.
14. DOI: https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/30092019/6700 [in Ukrainian].
15. Rebrova O. Ye., Pan Shen. (2018). Khudozhnia osvichenist maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v kompetentnisnii paradyhmi [Artistic education of future music teachers in the competency paradigm]. Aktualni pytannia mystetskoi osvity ta vykhovannia. Vyp. 2 (12). S. 89–97 [in Ukrainian].
16. Sysoieva S. (2011). Rozvytok osvity v umovakh polikulturnoho hlobalizovanoho svitu [Development of education in the conditions of a multicultural globalized world]. Kremen V., Levovytskyi T., Sysoieva S. Kulturno-istorychna spadshchyna Polshchi ta Ukrainy yak chynnyk rozvytku polikulturnoi osvity. Kyiv – Khmelnytskyi. S. 49–57 [in Ukrainian].
17. Slonovska O. B. (2011). Polikulturna osvita maibutnikh uchyteliv humanitarnykh dysyplin u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Multicultural education of future teachers of humanitarian disciplines in higher educational institutions] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Zhytomyr. 256 s. [in Ukrainian]
18. Chzhou Ilei, Matvieieva O.O. (2021). Multykulturalizm u suchasni osviti [Multiculturalism in modern education]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*. Vyp. 78. S. 87–92 [in Ukrainian].
19. Ian Li. (2019). Muzyka yak poliloh kultur u suchasnomu hlobalnomu sviti u konteksti formuvannia polikulturnoi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv muzychnoho mystetstva [Music as a polylogue of cultures in the modern global world in the context of the formation of multicultural competence of future music teachers]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky*. № 6 (329). Ch. 2. S. 266–276. [in Ukrainian]

Zhou Eli. Multicultural training of music teachers as a euro-integration component of the activities of the modern specialist: experience analysis

The article analyzes the experience of multicultural training of music teachers, which is a European integration component of the activity of a modern specialist. It is shown that the position of multiculturalism is leading in the countries of the European Union and the USA both in the political sphere and in the field of education (report of the International Commission on Education of UNESCO in 1997, DeSeCo project). A number of documents have been adopted in Ukraine aimed at increasing the ability of education specialists to implement and support education for democratic citizenship, an integral component of which is multicultural education. It was determined that the basis of our approach to the analysis of the training of music teachers is the provision that characterizes multicultural education from the standpoint of the implementation of three main elements: training, education, and informational and educational activities. It has been proven that multicultural education aims to provide the sum of knowledge, abilities, and skills that highlight the multiculturalism of society; in the field of education, the education of citizenship is important. An analysis of the curricula of four universities in the specialty 014.13 Secondary education (Musical art) was carried out, which showed that in universities the blocks of normative and selective disciplines include subjects aimed at multicultural training of music teachers. It is proven that international competitions of young performers are held, international conferences, master classes, seminars, etc. take place. Creative teams of art faculties participate in international competitions; joint educational and scientific projects are implemented by the universities, internships are conducted, joint “double degree” master's programs have been introduced. It is shown that educational work with students is carried out in universities in various directions, in which various structural divisions of universities participate. It has been proven that the training of future music teachers on the basis of multiculturalism in universities of Ukraine is a European integration component in the training of a modern specialist.

Key words: multicultural training, music teachers, universities of Ukraine, experience.

УДК [37.017+177+316.7](477):172.4

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.33>

Шарова Т. М., Кремінський Б. Г., Мистюк С. П.

РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ: ЗБЕРЕЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

У статті акцентовано увагу на потребі узгодження абсолютних цінностей, розкриття культурних традицій, популяризації української мови як державної. У цьому контексті вартує уваги дослідження європейських цінностей сучасної молоді, що спонукає до проведення досліджень в умовах воєнного стану в Україні.

Основою цінностей Європейського Союзу є права та свобода кожного громадянина. Без сумніву, сьогодні Україна твердо переконана в тому, що вона самостійна та незалежна, а українці заслуговують на свободу та вільні права громадян своєї держави.

Європеїзація української освіти спонукає виявляти обдаровану молодь, допомагати їй розкривати власні здібності та бути активними учасниками освітнього процесу. Причому маємо потребу акцентувати увагу на здобувачах освіти різних вікових категорій, що сприятиме формуванню у них європейських цінностей, починаючи з початкової школи і завершуючи здобуттям вищої освіти в університетах.

Акцентуємо увагу на тому, що здібності до певних видів діяльності мають не всі діти. Здебільшого обдарована молодь відрізняється своєрідними творчими підходами до вирішення різноманітних проблем, нестандартним мисленням. Виявляти такі здібності доречніше ще на рівні початкової школи. Важливим моментом роботи з обдарованими є розуміння чіткого алгоритму діяльності. Поетапність кожного конкурсу, олімпіади, турнірні змагання тощо вимагають від здобувачів освіти, вчителів та батьків розуміння часових меж та результатів роботи.

Сьогодні можливими дієвими системами комунікації з обдарованою молоддю є різноманітні соціальні мережі, форуми на платформах та системи відеозв'язку. Однак важливо розуміти, що на будь-якому етапі комунікації треба усувати проблему навчальної мотивації.

Ключові слова: *європеїзація, культурні цінності, самобутність, національний досвід, освіта, процес євроінтеграції.*

Після повномасштабного вторгнення росії в Україну більшість українців переосмислили життєві цінності. Постало питання чіткого усвідомлення національно-культурної самобутності України, збереження національних пам'яток нашої держави, розуміння ролі та місця кожного українця в системі європеїзації. Ідеологічні надбудови стали перешкодою до реалізації прав та свобод українців. Виникла потреба в узгодженні абсолютних цінностей, розкритті культурних традицій, популяризації української мови як державної. У цьому контексті вартує уваги дослідження європейських цінностей сучасної молоді, що приводить до проведення досліджень в умовах воєнного стану в Україні.

Здобувачі освіти, батьки та вчителі закладів загальної середньої освіти після повномасштабного вторгнення росії в Україну (з 24 лютого 2022 року) змушені були переорієнтуватись щодо освітнього процесу, усвідомити європейські цінності, здебільшого стосовно принципів свободи, рівності, поваги до прав людини. У сфері права такі цінності є визначальними, оскільки демонструють найвищі цивілізаційні досягнення людини як такої. Важливо, щоб в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну не була втрачена низка таких європейських цінностей. Саме тому важливим є цей факт, що спонукає батьків та вчителів проводити роз'яснювальну роботу серед здобувачів освіти, налаштовуючи їх на необхідні та потрібні кроки в сучасних умовах нашого суспільства.

Відомо, що основою цінностей Європейського Союзу є права та свобода кожного громадянина. Без сумніву, сьогодні Україна твердо переконана в тому, що вона самостійна та незалежна, а українці заслуговують на свободу та вільні права громадян своєї держави. Розуміємо, що маємо поважати один одного, триматися на засадах свободи та рівності між собою [6, с. 6].

Після повномасштабного вторгнення росії в Україну важливим моментом є дослідження європейських цінностей у науковому просторі. Сутнісні основи та практичне втілення європейських цінностей представляє у своїх роботах О. Сакало. Вчені-дослідники О. Габович, В. Кузнецов, Н. Семенова [2] вивчали українську фундаментальну науку та європейські цінності, даючи відповіді на запитання про те, яке місце в системі організації науки мають посідати європейські цінності. Про триаду європейських цінностей говорить у своєму дослідженні С. Головатий. Вчений наголошує на тому, що європейські цінності повинні бути представлені в Конституції України. Про європейські цінності сьогодні маємо багато досліджень, які здебільшого подають розуміння суспільного розвитку ЄС, а також оприявлення цілої системи цінностей людства, що прямо залежить від історичного перебігу подій в тій чи іншій країні [5, с. 56].

Питання дослідження особливостей європейських цінностей представляє у своїх працях Н. Амелюченко. Натомість О. Харитонova [12] подала власну теорію з питань об'єктивістської та суб'єктивістської концепцій природи європейських цінностей. Л. Сніцар досліджувала питання готовності освітян до сприйняття європейських цінностей. В. Гладкий [3] вивчав питання європейських цінностей, що перш за все виконують комплекс завдань, орієнтованих на європейський простір. І. Манаєнко, А. Александрук, К. Козаченко [9]

вивчали питання європейських цінностей в українському суспільстві в аспекті імплементації. Теоретичні засади європейських цінностей представлені в працях А. Чередниченко [13], а питання інформатизації освіти й виховання як вектор розвитку сучасного суспільства розглядали у своєму дослідженні С. Шаров та О. Постильна [14].

На думку І. Маланчук, “сьогодні актуалізується потреба у формуванні нової системи цінностей, яка могла б служити основою стабільного цивілізаційного поступу України в умовах глобалізації та кардинальних соціокультурних трансформацій” [8, с. 100]. Так, справді стабільний цивілізаційний поступ в Україні можливий за умови формування нової системи цінностей на європейському рівні.

На думку О. Харитонової, у суспільстві існує дві концепції природи європейських цінностей, а саме об’єктивістська та суб’єктивістська. Зрозуміло, що трансформація цінностей приводить до пошуку, утвердження, а іноді й відновлення цінностей [12, с. 56]. Поділяємо думку дослідника О. Сакало, яка ґрунтується на такому твердженні: “європейські цінності мають не лише абстрактне значення, але й цілком конкретний вираз у вигляді базових фундаментальних прав, свобод тощо, зафіксованих у відповідних документах Європейського Союзу” [10, с. 109]. Дослідник вказує на те, що базові європейські цінності зафіксовані у відповідних документах ЄС та складають певний фундамент людської цивілізації (гідність, свобода, рівність, солідарність, громадянство, правосуддя).

Орієнтуючись на дослідження С. Головатого, маємо певне твердження про те, що принцип людських прав обов’язково повинен бути представлений у Конституції України, що дасть змогу на рівних засадах користуватися власними правами кожному громадянину нашої держави [4, с. 14]. Н. Амелюченко у наукових дослідженнях подає особливості базових європейських цінностей та вказує на можливість самореалізації в умовах демократичної політичної рівності й соціальної справедливості [1, с. 33].

Л. Сніцар подає власні міркування з питань готовності освітян до сприйняття європейських цінностей, вказуючи на адаптацію української освіти до європейського освітнього простору [11, с. 1]. На думку дослідниці, “європейський вибір України відкриває нові перспективи для співробітництва і розвитку, уможливило вищі темпи модернізації економіки, правового поля, прагнення до вищих соціальних умов життя, взаємобміну культурно-освітніми надбаннями” [11, с. 6]. Сьогодні можемо виокремити основні ціннісні орієнтири європейського освітнього простору в нашій країні, такі як якість знань, мотивація до навчання, гарантія вибору, багатоступеневість в освіті, функціонування освітньої системи відповідно до європейських критеріїв. Натомість С. Шаров та О. Постильна акцентують увагу на тому, що кожного року зростає кількість інформаційного потоку, що суттєво прискорює процес інформатизації сучасного суспільства, а це дає змогу здобувачам освіти та їхнім наставникам використовувати різноманітні ресурси для підготовки до конкурсів, олімпіад, турнірів, конференцій тощо [14, с. 199].

Мета статті полягає у створенні дорожньої карти для обдарованої молоді задля підвищення рівня освіти та науки в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну та мотивації здобувачів освіти до участі в конкурсах, турнірах та олімпіадах для збереження європейських цінностей.

Нині обдарована молодь змушена самотійно вчитися, розуміючи складність освітнього процесу в дистанційному форматі. Європеїзація української освіти спонукає виявляти обдаровану молодь та допомагати їй розкривати власні здібності, бути активними учасниками освітнього процесу. Причому маємо потребу акцентувати увагу на здобувачах освіти різних вікових категорій, що сприятиме формуванню у них європейських цінностей, починаючи з початкової школи і завершуючи здобуттям вищої освіти в університетах.

Акцентуємо увагу на тому, що здібності до певних видів діяльності мають не всі діти. Здебільшого обдарована молодь відрізняється своєрідними творчими підходами до вирішення різноманітних проблем, нестандартним мисленням. Виявляти такі здібності доречніше ще на рівні початкової школи. Як правило, робить це класний керівник, завданням якого є оцінювання рівня нестандартності мислення здобувача освіти та рівня його пізнавальної діяльності. На цьому етапі доречно здійснювати різноманітні спостереження й постійно комунікувати з обдарованими учнями та їхніми батьками. В такий спосіб можна буде визначити тип обдарованості учня: креативний, інтелектуальний, соціальний, академічний, художній тощо.

Виявлення обдарованої молоді в закладі освіти спонукає адміністрацію до створення умов освітнього процесу для повноцінного інтелектуального, фізичного та творчого розвитку здобувачів освіти. На цьому етапі важливо долучати не лише класного керівника, але й вчителів-предметників, адміністрацію закладу освіти та практичного психолога.

Забезпечення умов інтелектуальної обдарованості залежить від того, чи є у закладі освіти класи з поглибленим вивченням (технічне чи гуманітарне спрямування). За відсутності напряму закладу освіти важливим аспектом є запровадження класів з поглибленим вивченням окремих предметів, створення факультативів, а також надання індивідуальних консультацій тим здобувачам, хто мотивований до участі в конкурсах, олімпіадах та турнірах.

Забезпечення умов для самореалізації інтелектуально обдарованої молоді в середній школі має відбуватись на рівні дослідницької діяльності як можливості представлення себе в творчому пошуку та роботи над конкретною проблемою. Задля цього важливо своєчасно виявити у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти інтереси та нахили, створити умови для розкриття здібностей, інтелектуального потенціалу, а також творчого самовдосконалення здобувачів під час роботи над певною проблемою, темою, дослідженням.

Для здобувачів освіти старшої школи задля розвитку обдарованості бажано долучати їх до спецкурсів та системних міжкласних факультативів, де можлива комунікація між здобувачами різних профілів. Тут доречними можуть бути проектні роботи, формування у здобувачів умінь та навичок роботи з науковими джерелами, методами оброблення наукової інформації. Усе це дасть змогу здобувачам освіти ретельно підготуватись до участі в конкурсах, олімпіадах, турнірах та інших різноманітних інтелектуальних змаганнях.

Сьогодні маємо можливість долучати обдаровану молодь закладів загальної середньої освіти, здобувачів професійної (професійно-технічної) освіти, здобувачів вищої освіти до конкурсів, олімпіад, турнірів, наукових та інтелектуальних змагань, конференцій. Брати участь в інтелектуальних змаганнях можуть здобувачі освіти на всеукраїнському та міжнародному рівнях. На думку науковців, “олімпіади, конкурси, турніри є змаганнями, різними за своєю формою і змістом і, відповідно, вимагають від учасників різних за формою виявлення знань, умінь та схильностей до різних видів інтелектуальної діяльності, але спільним для Всеукраїнських інтелектуальних змагань є творчий, розвивальний характер завдань, що пропонуються школярам” [7, с. 136].

У XXI столітті навіть в умовах повномасштабного вторгнення росії в Україну маємо таке стратегічне завдання: сприяння саморозвитку, удосконалення критичного мислення, самовиховання та самовдосконалення обдарованої молоді. Водночас велику вагу сьогодні має таке пріоритетне завдання сучасної освіти: можливість та доцільність запровадження якісного дистанційного навчання обдарованої молоді. Для виконання таких завдань маємо системно проводити моніторингові дослідження та виявляти обдаровану молодь, залучаючи їх до конкурсів, олімпіад, турнірів, наукових заходів тощо.

Однак важливим моментом роботи з обдарованими є розуміння чіткого алгоритму діяльності. Поетапність кожного конкурсу, олімпіади, турнірного змагання тощо вимагає від здобувачів освіти, вчителів та батьків розуміння часових меж та результатів роботи. Під час дистанційного навчання усвідомлювати такі часові межі досить важко, оскільки відсутнє живе спілкування між здобувачем освіти та вчителем, який готує його до інтелектуальних змагань. Однак станом на 1 вересня 2022 року в Україні маємо можливість різних форм навчання, а саме очного, дистанційного та змішаного.

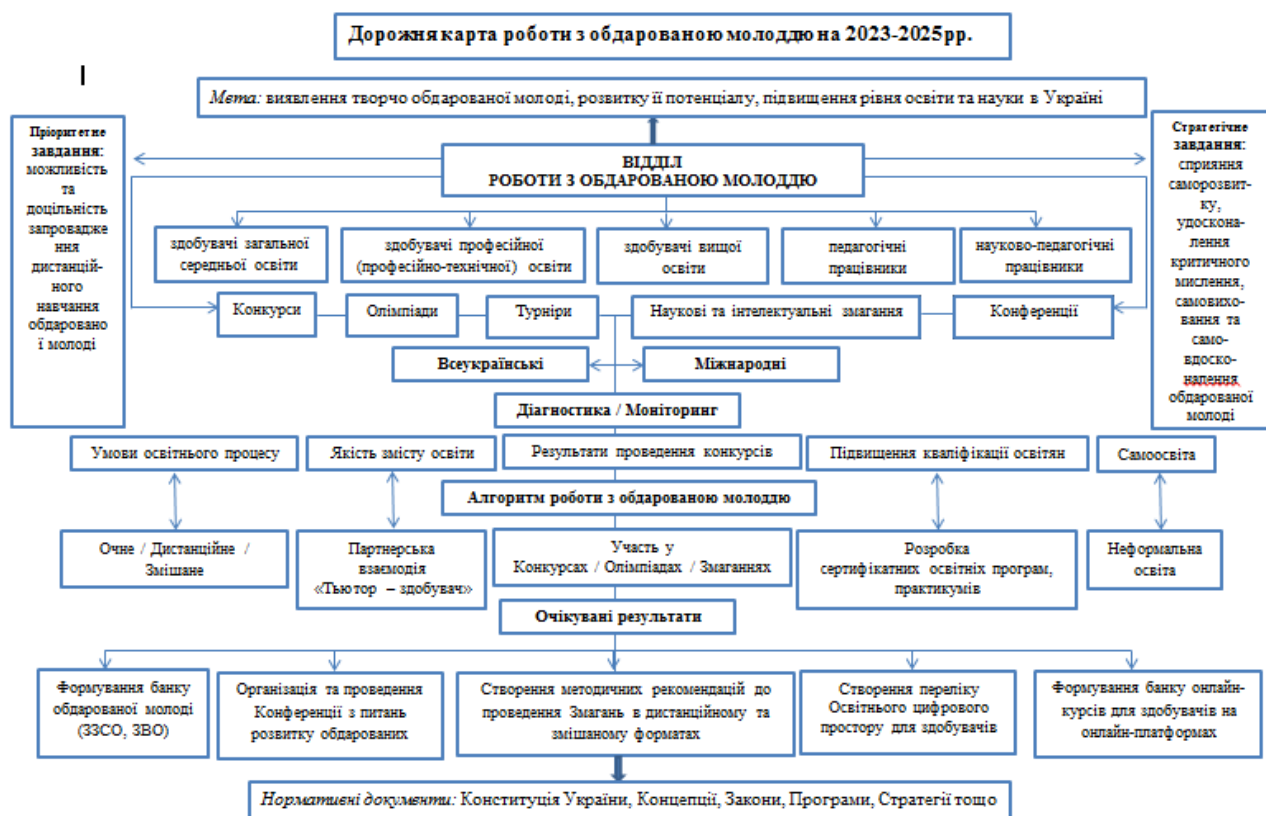


Рис. 1. Дорожня карта роботи з обдарованою молоддю на 2023–2025 роки

Саме за таких умов відбувається партнерська взаємодія “вчитель – здобувач”, “викладач – здобувач вищої освіти”, а в подальшому пропонуємо вчителя та викладача називати тьютором, оскільки він виконує наставницьку роль та консультує здобувача освіти з різноманітних питань участі в інтелектуальних змаганнях на рівні нашої держави та за її межами, тобто на всеукраїнському та міжнародному рівнях.

Задля підтримки вчителів та викладачів щодо їхнього професійного зростання пропонуємо активно запроваджувати роботу сертифікатних освітніх програм. Така діяльність дасть змогу здійснити роз'яснення алгоритмів участі здобувачів освіти в конкурсах, турнірах, олімпіадах, конференціях тощо. Підвищення кваліфікації освітянської спільноти дасть можливість суттєво посилити рівень педагогічних та науково-педагогічних працівників, оскільки такі заходи мотивують на подальший персоналізований інноваційний розвиток та запровадження інновацій у сфері освіти.

В умовах дистанційного навчання здобувачі освіти можуть додатково готуватись до конкурсів, олімпіад та турнірів, використовуючи різноманітні платформи чи ресурси. Цікавими та досить популярними нині є україномовні та англійськомовні платформи, де представлені різні масові відкриті онлайн-курси. Однак важливо розуміти, що для здобувачів загальної середньої освіти такі курси повинні бути повністю безоплатними, тому під час надання рекомендацій здобувачам освіти щодо підготовки до інтелектуальних змагань бажано брати до уваги лише ті, що є у вільному доступі та не передбачають сплати коштів. Така підготовка буде потужною, оскільки здобувач зможе додатково переглянути відеоматеріал, спробувати себе щодо тестового контролю та за успішного завершення онлайн-курсу отримати сертифікат.

Сьогодні маємо можливість формування банку обдарованої молоді (ЗЗСО, ЗВО), долучення вчителів та їхніх вихованців до конференцій різного рівня задля апробації власних досліджень, а також розроблення методичних рекомендацій до проведення змагань у дистанційному та змішаному форматах. Розроблення пам'яток для учасників конкурсу та їхніх наставників у подальшому може суттєво полегшити розуміння процедури різноманітних конкурсів, олімпіад, турнірів тощо.

В умовах воєнного стану в Україні доречно було б створити перелік освітнього цифрового простору для здобувачів, де кожен учасник міг би знайти потрібну платформу чи ресурс, яка стане йому в пригоді задля ретельної підготовки до конкурсів, предметних олімпіад, турнірів. Нині створюється дорожня карта щодо роботи з обдарованою молоддю, де будуть висвітлені різноманітні аспекти долучення здобувачів освіти та їхніх наставників до участі в інтелектуальних змаганнях.

Важливо розуміти, що під час дистанційного навчання стиль спілкування вчителя та здобувачів потрібно видозмінювати, оскільки на відстані втрачається момент впливу. Тут доречними будуть ті вчителі та викладачі, які мають авторитет у здобувачів та є щирими й відкритими щодо них. Тільки за такої умови в сучасних реаліях можна досягти позитивної динаміти та мотивувати обдаровану молодь до участі в конкурсах, олімпіадах та інших інтелектуальних змаганнях. Налаштуватись на плідну співпрацю можна тільки шляхом емоційного спілкування без певних докорів та звинувачень.

Сьогодні можливими дієвими системами комунікації з обдарованою молоддю є різноманітні соціальні мережі, форуми на платформах та системи відеозв'язку. Однак важливо розуміти, що на будь-якому етапі комунікації треба усувати проблему навчальної мотивації. Здобувачі освіти повинні прагнути отримання нової, цікавої, сучасної та потрібної інформації.

Висновки. Важливим критерієм під час роботи з обдарованою молоддю є результативність. Однак результати будь-якої роботи прямо залежать від якісної підготовки здобувача освіти. Під час підготовки конкурсанта треба не лише брати до уваги його здібності, але й вказувати на особливості конкурсу чи олімпіади, до якої він буде долучений як учасник. Здобувачеві треба надати свободу вибору щодо конкурсів, а також не обмежувати його в інформації під час підготовки.

Загальнолюдські та глобальні цінності сьогодні доречніше розглядати як цілу систему цінностей, що притаманні цивілізації ЄС. Наслідуючи та пропагуючи європейські цінності, українці зможуть вибороти свободу, утримати незалежність та здобути перемогу. В умовах сьогодення не можна обмежувати простір свободи здобувачів освіти. Залучення обдарованої молоді до конкурсів та олімпіад мотивує їх до навчання. Особливості технологізації сучасного суспільства дають змогу здобувачам освіти краще готуватися до інтелектуальних змагань та конкурсів, при цьому використовувати різноманітні ресурси.

Використана література:

1. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. Київ : ГО "Лабораторія законодавчих ініціатив", 2013. 45 с. URL: <https://bit.ly/3BionSr>
2. Габович О., Кузнецов В., Семенова Н. Українська фундаментальна наука і європейські цінності. Київ : Видавничий дім "Києво-Могилянська академія", 2015. 208 с.
3. Гладкий В. Основні ознаки європейських цінностей. *Ціннісноорієнтований підхід в освіті і виклики євроінтеграції* : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції (м. Суми, 28–29 травня 2021 року). Суми : СумДУ, 2021. С. 35–41.
4. Головатий С. Тріада європейських цінностей – верховенство права, демократія, права людини – як основа українського конституційного ладу. *Право України*. 2011. № 5. С. 159–174.
5. Жебровська К. Європейська ціннісна парадигма крізь призму освітнього, культурного та наукового розвитку. *Юридичний вісник*. 2018. № 2. С. 56–60.
6. Консолідовані версії Договору про Європейський Союз та Договору про функціонування Європейського Союзу з протоколами та деклараціями : Документ від 7 лютого 1992 року, 25 березня 1957 року № 994 b06. *Офіційний вісник Європейського Союзу*. 2010. 30 березня. С. 83. С. 1. URL: <https://bit.ly/3Txi2N6> (дата звернення: 09.09.2022).
7. Кремінський Б., Мистюк С., Черкаська Л. Проблеми та актуальні напрями роботи з інтелектуально обдарованою молоддю. *Нові технології навчання*. 2020. № 93. С. 128–137.
8. Маланчук І. Європейські цінності в системі підвищення якості життя в Україні. *Напрями стійкого зростання у світовій*

- економіці* : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Тернопіль, 20–21 квітня 2017 року). Тернопіль, 2017. С. 97–101. URL: <https://bit.ly/3RqrVAX> (дата звернення: 09.09.2022).
9. Манаєнко І., Александрук А., Козаченко К. Європейські цінності в українському суспільстві: оцінка імплементації. *Сучасні проблеми економіки і підприємництва*. 2019. № 23. С. 5–12.
 10. Сакало О. Європейські цінності: сутнісні основи та практичне втілення. *Соціально-економічні трансформації в епоху глобалізації* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава, 2015. С. 106–109. URL: <https://bit.ly/3RoWk9L> (дата звернення: 09.09.2022).
 11. Сніцар Л. Формування готовності освітян до сприйняття європейських цінностей. *Studies in Comparative Education*. 2011. № 1. С. 1–7.
 12. Харитонова О. Європейські цінності та Україна. *Незалежність України: права людини та національна безпека* : збірник матеріалів Першої міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21 травня 2021 року) / Національний університет “Львівська політехніка” ; упоряд. Л. Ярмол. Львів : Галицька видавнича спілка, 2021. С. 56–59.
 13. Чередниченко А. Європейські цінності: теоретичні засади формування. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2020. Вип. 1 (44). С. 20–25.
 14. Шаров С., Постильна О. Інформатизація освіти і виховання як вектор розвитку сучасного суспільства. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 199–204.

References:

1. Amelchenko, N. (2013). Tsinnosti obiednanoi Yevropy [Values of united Europe]. Kyiv : HO “Laboratoriia zakonodavchykh initsiatyv”, 45 s. URL: <https://bit.ly/3BionSr> (data zvernennia: 09.09.2022). [in Ukrainian]
2. Hahovych, O., Kuznietsov, V., Semenova, N. (2015). Ukrainska fundamentalna nauka i yevropeyski tsinnosti [Ukrainian fundamental science and European values]. K.: Vyd. dim “Kyievo-5Mohylianska akademiia”, 208 s. [in Ukrainian]
3. Hladkyi, V. (2021). Osnovni oznaky yevropeyskykh tsinnosti [The main features of European values]. *Tsinnisnooriientovanyi pidkhyd v osviti i vyklyky yevrointehratsii*: materialy II Mizhnar. nauk.-metod. konf. (m. Sumy, 28–29 travnia 2021 roku). Sumy: SumDU, 35–41. [in Ukrainian]
4. Holovaty, S. (2011). Triada yevropeyskykh tsinnosti – verkhovenstvo prava, demokratiia, prava liudyny – yak osnova ukrainskoho konstytutsiinoho ladu [The triad of European values – the rule of law, democracy, human rights – as the basis of the Ukrainian constitutional system]. *Pravo Ukrainy*, № 5. 159–174. [in Ukrainian]
5. Zhebrovska, K. (2018). Yevropeiska tsinnisna paradyhma kriz pryzmu osvithnoho, kulturnoho ta naukovooho rozvytku [European value paradigm through the prism of educational, cultural and scientific development]. *Yurydychnyi visnyk*. № 2. 56–60. [in Ukrainian]
6. Konsolidovani versii Dohovoru pro Yevropeyskyi Soiuz ta Dohovoru pro funktsionuvannia Yevropeiskoho Soiuzu z protokolamy ta deklaratsiiami [Consolidated versions of the Treaty on the European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union with protocols and declarations]: Dokument №994_b06 vid 07.02.1992, 25.03.1957 (2010). *Ofitsiyni visnyk Yevropeiskoho Soiuzu*. 30 ber. URL: <https://bit.ly/3Tt2H6> (data zvernennia: 09.09.2022). [in Ukrainian]
7. Kremynskyi, B., Mystiuk, S., Cherkaska, L. (2020). Problemy ta aktualni napriamy roboty z intelektualno obdarovanoi moloddui [Problems and current areas of work with intellectually gifted youth]. *Novi tekhnolohii navchannia*. № 93. 128–137. [in Ukrainian]
8. Malanchuk, I. (2017). Yevropeyski tsinnosti v systemi pidvyshchennia yakosti zhyttia v Ukraini [European values in the system of improving the quality of life in Ukraine]. *Napriamy stiikoho zrostantia u svitovii ekonomitsi*: zb. tez dop. Mizhnar. nauk.-prakt. Internet-konf. (m. Ternopil, 20–21 kvit. 2017 r.). Ternopil, 97–101. URL: <https://bit.ly/3RqrVAX> (data zvernennia: 09.09.2022). [in Ukrainian]
9. Manaenko, I., Aleksandruk, A., Kozachenko, K. (2019) Yevropeyski tsinnosti v ukrainskomu suspilstvi: otsinka implementatsii [European values in Ukrainian society: assessment of implementation]. *Suchasni problemy ekonomiky i pidpriemnytstvo*. № 23. 5–12. [in Ukrainian]
10. Sakalo, O. (2015). Yevropeyski tsinnosti: sutnisni osnovy ta praktychne vtilennia [European values: essential foundations and practical implementation]. *Sotsialno-ekonomichni transformatsii v epokhu hlobalizatsii* : tezy dop. vseukr. nauk.-prakt. konf. Poltava, 106–109. URL: <https://bit.ly/3RoWk9L> (data zvernennia: 09.09.2022). [in Ukrainian]
11. Snitsar, L. (2011). Formuvannia hotovnosti osvitiian do spryniatia yevropeyskykh tsinnosti [Formation of the readiness of educators to perceive European values]. *Studies in Comparative Education*. № 1. 1–7. [in Ukrainian]
12. Kharytonova, O. (2021). Yevropeyski tsinnosti ta Ukraina [European values and Ukraine]. *Nezalezhnist Ukrainy: prava liudyny ta natsionalna bezpeka*: zbirnyk materialiv Pershoi mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Lviv, 21 travnia 2021 r.) / Natsionalnyi universytet “Lvivska politekhnikha” ; uporiad. L. V. Yarmol. Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 56–59. [in Ukrainian]
13. Cherednychenko, A. (2020). Yevropeyski tsinnosti : teoretichni zasady formuvannia [European values: theoretical foundations of formation]. *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriaduvannia*. Vyp. 1 (44). 20–25. [in Ukrainian]
14. Sharov, S., Postylina, O. (2017). Informatyzatsiia osvity i vykhovannia yak vektor rozvytku suchasnogo suspilstva [Informatization of education and upbringing as a vector of development of modern society]. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohika*. № 1. 199–204. [in Ukrainian]

Sharova T. M., Kremynskyi B. G., Mistyuk S. P. Working with gifted youth: preservation of European values in the conditions of martial law

The article emphasizes the need to harmonize absolute values, reveal cultural traditions, and popularize the Ukrainian language as the state language. In this context, it is worth paying attention to the study of European values of modern youth, which prompts to conduct research in the conditions of martial law in Ukraine.

The basis of the values of the European Union is the rights and freedom of every citizen. Undoubtedly, today Ukraine is firmly convinced that it is self-sufficient and independent, and Ukrainians deserve the freedom and free rights of citizens of their state.

The Europeanization of Ukrainian education encourages identifying gifted youth and helping them to reveal their own abilities and be active participants in the educational process. Moreover, we need to focus attention on education seekers of different

age categories, which will contribute to the formation of European values in them, starting from primary school, and ending with obtaining higher education at universities.

We emphasize the fact that not all children have the ability for certain types of activities. For the most part, gifted youth are distinguished by original creative approaches to solving various problems, non-standard thinking. It is more appropriate to reveal such abilities at the elementary school level. An important point when working with the gifted understands a clear algorithm for working with them. The phased natures of each competition, Olympiads, tournament competitions, etc. require students, teachers and parents to understand the time limits and results of the work.

Today, various social networks, forums on platforms and video communication systems are possible effective systems of communication with gifted youth. However, it is important to understand that at any stage of communication, the problem of educational motivation must be eliminated.

Key words: Europeanization, cultural values, identity, national experience, education, the process of European integration.

УДК 373.091.398(410+430+438+44)

DOI <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.spec.2.34>

Швець Т. Е.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовані європейські моделі впровадження тьюторингу у закладах загальної середньої освіти. Автор надає характеристику тьюторингу в школі в країнах: Великобританія, Німеччина, Польща, Франція. У статті використані методи дослідження: вивчення, аналіз та узагальнення історико-педагогічних, педагогічних джерел із метою висвітлення основних моделей тьюторингу в закладах середньої освіти.

У статті розглянуті найпоширеніші типи тьюторингу: *academic tutoring* (академічний тьюторинг), який реалізується через *private tutoring* (приватний тьюторинг), *home tutoring* (домашній тьюторинг), *peer tutoring and cross-age-tutoring* (тьюторинг ровесників), *online tutoring* (онлайн тьюторинг), сімейний тьюторинг (у мережі приватних католицьких шкіл). У Польщі до вищезазначених додаються ще виховний, розвивальний та мистецький.

Проаналізовано сутність кожного з видів та специфіку їх впровадження в школах європейських країн. Проаналізовано результати тьюторських програм, які впроваджувалися у Великобританії, Франції, Німеччині та Польщі. На основі аналізу зроблено висновок про їх позитивний вплив на підвищення потенціалу освітніх функцій школи, якість освітнього процесу загалом, покращення загальної атмосфери взаємовідносин у школі, розвиток в учнів критичного та креативного мислення, адаптивності, толерантності та самоконтролю.

Це дослідження дало змогу зробити висновок, що європейський досвід впровадження тьюторингу в школах є досить актуальним для сучасної української освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи. Впровадження різних типів тьюторингу надає приклади реалізації принципу індивідуалізації та персоналізації в навчанні та вихованні, які можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи. Також важливим є досвід підтримки тьюторингу на державному та місцевому рівнях як освітньої політики країни.

Ключові слова: тьюторинг, приватний тьюторинг, академічний тьюторинг, тьюторинг ровесників, сімейний тьюторинг, мистецький тьюторинг, тьютор, індивідуалізація.

Нині освіта є другим пріоритетом для міжнародних організацій після захисту прав людини. У Повідомленні Європейської комісії Європарламенту “Розвиток школи та відмінне викладання для успішного початку життя” (2017 р.) підкреслюється, що “якісна освіта є основою для інклюзивних та стійких суспільств; освіта сприяє особистому розвитку та закладає основу для активного громадянства, сприяє дослідницькій діяльності, інноваціям та конкурентоспроможності” [10]. Однією з тенденцій розвитку сучасної освіти є її спрямованість на особистість людини. Така орієнтація виявляється в тому, що для сучасної школи стають важливими не лише знання, вміння та навички, які має отримати учень, а й розкриття його особистісного потенціалу, створення ситуацій вибору й успіху, що дають змогу учневі знайти власний шлях навчання та розвитку [1, с. 99].

Метою статті є аналіз та характеристика тьюторингу як технології індивідуалізації в освіті в закладах загальної середньої освіти країн Європи в контексті державної політики у сфері тьюторингу, а також організаційних форм його функціонування.

Тьюторинг як технологія індивідуалізації та персоналізації в освіті привертає увагу багатьох українських та зарубіжних вчених. Фундаментальні дослідження у сфері тьюторингу містяться в працях таких зарубіжних дослідників, як Д. Вуд (D. Wood), К. Топпінг (K. Topping), М. Брей (M. Bray), Д. Палфрейман (D. Palfreyman), В. Мор (W. G. Moore), Е. О’Брайнт (E. Q. O’Briant), А. Бжежинська (A. Brzezińska), М. Будзинський (M. Budzyński), А. Сарнат-Частко (A. Sarnat-Ciastko), К. Чайкі-Хелмінська (K. Czayka-Chełmińska), та вітчизняних вчених С. Алексєєвої, А. Бойко, Н. Демяненко, О. Іваницької, М. Іващенко, К. Осадчей.

Комісія ЄС основними принципами оголосила врахування освітніх потреб кожного учня, освітніх потреб організацій, громад, суспільства загалом, пристосування освітніх можливостей до потреб та інтересів учнів [7, с. 91]. Як зауважує А. Сбруєва, посилюється роль наставників та консультантів як у школі, так й поза нею. Важливою також є роль наставників однолітків (що давно є визнаною формою тьюторингу – *peer tutoring*) та є потенційною перспективою розширення можливостей персоналізації [6, с. 65].

Нині в закладах загальної середньої освіти європейських країн іє кілька найпоширеніших моделей тьюторингу: *academic tutoring* (академічний тьюторинг), який реалізується через *private tutoring* (приватний тьюторинг), *home tutoring* (домашній тьюторинг), *peer tutoring and cross-age-tutoring* (тьюторинг ровесників), *online tutoring* (онлайн тьюторинг), сімейний тьюторинг (у мережі приватних католицьких шкіл Іспанії та Польщі). У Польщі до вищезазначених додаються ще виховний, розвивальний та мистецький.

У Великобританії досить популярним є надання освіти дітям вдома (*homeschooling*) із залученням приватних вчителів та тьюторів (*home tutors*), під чийм керівництвом знаходяться діти. Домашнє навчання в цих країнах користується підтримкою держави (в тому числі фінансовою у вигляді надання грошової допомоги батькам в організації навчання дитини вдома). Така увага держави пояснюється пріоритетом прав людини в життєдіяльності особистості, зокрема і в освіті, а також розумінням того, що батьки хочуть самі взяти на себе відповідальність у виконанні своїх батьківських прав в освіті своєї дитини.

Private tutoring (приватний тьюторинг) також використовується як додаткова послуга для допомоги у виконанні домашніх завдань, підготовці до іспитів, подоланні прогалин у знаннях тощо. Задачами приватного тьютора у всіх випадках є допомога дитині в навчальній діяльності спрямованість на покращення академічної успішності. Тьютор зобов'язаний знати освітні стандарти держави та дотримуватися їх під час організації надання послуг приватного тьюторингу. Тьютори проводять діагностику, покращують в учнів навички “навчитися вчитися”.

Дослідження приватного тьюторингу привели науковців до висновків: тьюторинг ефективний завдяки сильним особистим взаємовідносинам між тьютором та підопічним, надання негайного та доречного зворотного зв'язку; мають місце позитивне врегулювання між наявними знаннями учня та навчальними завданнями, надання якісних тьюторських послуг, вирівнювання тьюторського плану та звичайного навчального плану школи [12, с. 41].

Досвід Великобританії є провідним у контексті розвитку індивідуалізації в освіті. За часів міністра освіти Девіда Мелібенда персоналізована освіта стала офіційною політикою уряду. У своїй промові у 2004 році він виділив п'ять елементів, які роблять освіту персоналізованою: вимірювання рівня досягнень кожного учня з метою точного визначення цілей навчання та виборів курсів; кожен учень рухається відповідно до своїх здібностей та талантів; можливості більшого для вибору навчальних предметів учнями; забезпечення кожному учневі підтримки для досягнення їхніх цілей та врахування їхніх інтересів, прагнень та потреб; налагодження більш тісних взаємовідносин із батьками учнів [15].

У середніх школах Великобританії сьогодні є посада тьютора класу чи групи (*form tutor*), який курує клас учнів певної вікової групи та працює в Річних командах (*Year Teams*), які очолює Річний Лідер (*Year Leader*), Голова Року (*Year Head*) або Керівний Викладач (*Guidance Teacher*). Обов'язками тьютора групи є планування та моніторинг навчального процесу підопічних учнів. Також тьютор постійно контактує з батьками та інформує їх щодо академічного прогресу їхніх дітей або проблем, які виникають під час навчання. Крім того, тьютор також є вчителем-предметником і веде заняття. Аналіз документів середніх шкіл Великобританії дає нам підстави говорити про те, що кожна школа має свої програми розвитку учнів, у яких тьютори груп беруть активну участь. Тьютор має щоденні зустрічі зі своїми вихованцями, під час яких тьютор класу відзначає успіхи своїх учнів у школі та поза нею, проводить заходи, що сприяють реалізації особистісної, соціальної та моральної освіти (*PSME*). Тьютори класу відіграють важливу роль у ключових орієнтирах прогресу учнів, вони діють як наставники в навчанні і в розвитку, а також як адвокати своєї навчальної групи. Усі тьютори мають так званий час тьютора, щоб поспілкуватися з учнями та скеровувати їх як індивідуально, так і у невеликих групах, якщо виникають схожі проблеми чи питання. Вони також зустрічаються з кожним учнем три рази на рік для “співбесіди”. Також тьютори, які добре знають особливості кожного учня своєї групи, допомагають визначитися щодо подальшого навчання, пишуть рекомендації тощо.

У відповідь на виклики епідемії COVID-2019 урядом Великобританії у листопаді 2020 р. започатковано Національну програму тьюторингу (*School-Led Tutoring Guidance. The National Tutoring Programme*), завданням якої є надання адресної додаткової підтримки дітям та молоді, освіта яких найбільш постраждала під час пандемії. У програмі зазначено, що тьюторинг – це один із найефективніших способів прискорити прогрес учня. Наявні дані свідчать, що навчання в невеликих групах або індивідуальне навчання може підвищити успішність кожного учня за 3–5 місяців, про що свідчить Фонд цільової освіти. Програма пропонує школам фінансування для проведення навчання завдяки партнерам, академічним наставникам, тьюторам шкіл. Школи можуть запрошувати тьюторів, щоб не обтяжувати власний педагогічний персонал додатковою роботою. Затверджені партнери з навчання, які надають тьюторські послуги, затверджені державними органами та пройшли низку стандартів якості, захисту та оцінки, надають цільову підтримку учням у невеликих групах або індивідуально [25].

Тьюторинг у Франції в сучасному розумінні цього слова з'являється під впливом досвіду Великобританії та США у середині 60-х рр. XX ст. Сутність тьюторингу у Франції полягає у взаємозв'язку педагогічної допомоги та допомоги в навчанні, яку надає доросла людина, навчаючи невелику групу студентів за принципом індивідуалізації [5, с. 121]. У 2008 р. французький уряд запустив програму “Les cordées de la réussite” (“Разом до успіху”). Дослідники співпрацювали з мережею з дванадцяти середніх шкіл, щоб перевірити вплив дворічної тьюторської програми на академічну успішність учнів та вибір подальшого напрямку навчання. Результати тьюторської програми показали, що ті учні, які до початку участі у програмі демонстрували прагнення до академічних успіхів, отримали максимальний ефект. Однак ті учні, які були на низькому рівні успішності, не досягли значних результатів та, як правило, відчували більше складнощів під час вибору щодо подальшого навчання [14]. Нині у Франції прийнята “Доктрина про будівництво школи XXI століття”, в основі якої лежить принцип різноманітності, що стосується як організації навчання учнів, так і контингенту школярів, які мають різні можливості, інтереси й потреби [21]. Таким чином, визначення тьютора як посередника між дитиною з особливими потребами та педагогом традиційне для французьких шкіл.

Приватний тьюторинг у Німеччині, як і в інших країнах Європи, також має місце. Багато німецьких дослідників визначають ефективність приватного тьюторингу як форми індивідуального навчання. Дискусії серед німецьких вчених точаться навколо питання кваліфікації тьюторів та результатів їхньої праці. Так, Карін Гуїлл, яка багато років працює над темою приватного тьюторингу, робить висновки, що кваліфікація тьютора прямо стосується успішності учнів на іспитах. У своєму довготривалому дослідженні, яке охопило понад 8000 учнів, вона спиралась на шкільну модель Керролла та адаптувала її до приватного тьюторингу. У висновках дослідниця стверджує, що приватний тьюторинг впливає на покращення успішності учнів, але найбільш позитивні результати має щодо некогнітивних наслідків, а саме: підвищення мотивації учнів до навчання, їхньої самооцінки та покращення загальної поведінки [19].

Тьюторинг у старшій школі у Німеччині представлений у так званих “продуктивних школах”, де учні працюють за індивідуальними програмами, виконують самостійно проєкти (за такої організації навчального процесу немає уроків як таких). Але учні завжди можуть отримати допомогу педагогів. Основний спосіб групової роботи – обговорення заявлених учнями проблем, дискусія, рефлексія. Педагог у такому навчанні не є просто формальним носієм знання та функцій контролю, а стає консультантом проєкту учня та його тьютором. Основними педагогічними методами є співпраця, консультування та психолого-педагогічна підтримка [2]. У Німеччині метою тьюторингу є моральне виховання та розвиток професійних компетенцій учнів на основі принципу індивідуалізації [3].

У Республіці Польща академічний тьюторинг з'являється із середини 1990-х рр. Перші спроби впровадження тьюторингу призвели до розуміння, що потрібно готувати вчителів до роботи тьютором, тому у 1999 р. було створено Товариство відкритої освіти (Towarzystwo Edukacji Otwartej), засновниками якого були П. Чежерда, Я. Трачинський та М. Будзинський. У 2006 р. з ініціативи П. Чежерди та Я. Трачинського було засновано Collegium Tutorów (Колегіум тьюторів) – заклад, завданням якого було поширення досвіду тьюторингу. Восени 2007 р. у рамках співпраці з Нижньосілезьким центром підготовки вчителів ініціатива представлення тьюторингу в школах була реалізована на конференціях у Легниці, Валбжиху, Єленій Гурі та Вроцлаві [16].

Від 2008–2013 рр. у вроцлавських школах було впроваджено програму “Tutoring we Wrocławskich Gimnazjach” (“Тьюторинг у вроцлавських гімназіях”), підтриману органами управління міста Вроцлав. У 2016–2018 рр. відбувся проєкт Міністерства освіти і науки Польщі “Wychować Człowieka Mądryego” (“Виховати людину розумну”), мета якого полягала у впровадженні інноваційної моделі виховання з використанням технології тьюторингу [20, с. 21].

Академічний тьюторинг спрямований на розвиток специфічних вмінь підопічних (інтерпретація, аналіз, синтез, аргументація, вміння робити висновки, класифікація, презентація, вміння написання есе, вдумливість, критичність, пошук інформації). Практики академічного тьюторингу наголошують, що насамперед учні завдяки такому тьюторингу можуть знаходити та поглиблювати інтереси в науці, розширювати інтелектуальні горизонти, побачити цінність науки та культури, а також краще підготуватися до отримання вищої освіти [23].

Розвивально-виховний чи виховний тьюторинг реалізується через індивідуальне виховання, причому деякі польські школи відмовляються від вихователя, класного керівника, класоводу, залишаючи лише тьютора, якій і здійснює виховання завдяки індивідуальним зустрічам із підопічними, а деякі школи поєднують ці ролі: тьютора та вихователя, класного керівника класу. При виборі школою впровадження розвивального тьюторингу роль вихователя класу не змінюється, а сам тьюторинг виступає скоріш як допоміжна опція в шкільному житті. У такому випадку вихователь, класний керівник виконують свої обов'язки повною мірою, а тьютор займається виключно розвитком учнів, проводить індивідуальні зустрічі. У своїй роботі тьютор не входить до компетенції вихователя, класного керівника, а зосереджується лише на індивідуальній роботі, розкритті та використанні потенціалу підопічних. Як свідчить досвід, впровадження розвивального тьюторингу часто стає основою для перетворення його на розвивально-виховний, що є шляхом до самовиховання. Поділ на тьюторинг розвивальний та виховний так чи інакше завершується необхідністю чіткого розмежування функцій тьютора та вихователя, класного керівника. Тому більш прийнятним є поєднання ролі тьютора та вихователя, класного керівника, коли тьютор зустрічається з класом раз на тиждень, а індивідуально – з учнем раз на місяць чи двічі на місяць.

Мистецький тьюторинг виділяють польські дослідники. Сутність його полягає в тому, що акцент робиться на пошуках та розвитку мистецьких талантів підопічних. Зустрічається зрідка (наприклад, Авторський мистецький ліцей, ALA) як система або ж як один із видів, який існує поруч з іншими і не є основним [8].

Сімейний тьюторинг поширений у приватних католицьких школах мережі “Стернік” у Республіці Польща та в Іспанії, звідки він й потрапив у польську систему приватної освіти. Є формою співпраці школи з родиною, коли діяльність тьютора стосується не лише учня-підопічного, а також його батьків. Метою такого тьюторингу є підтримка сім'ї, яка сприймається школою першою та головною у вихованні дітей, у процесі їх розвитку та становлення. Зустрічі з батьками, тьюторіали з учнями та індивідуалізований підхід в освітньому процесі – це спосіб реалізації основної мети школи, тобто виховання дитини [13].

Тьюторинг ровесників (peer tutoring and cross-age-tutoring) як форма реалізації академічного тьюторингу є в усіх європейських країнах, які впроваджують тьюторинг. Тьюторинг ровесників – це гнучка стратегія у навчанні, в основі якої лежить принцип “рівний рівному”, здійснюється за посередництвом однолітків, коли учні виступають як наставники. Варто зауважити, що тьюторинг ровесників не є взаємонавчанням, адже тьютор-ровесник не є професійним вчителем, не впливає на програми, навчальні матеріали, не оцінює тощо.

Н. Фальчиков робить висновки, що впровадження тьюторингу ровесників повинно мати чітко узгоджену програму та стратегію, в якій зазначена мета (наприклад, підтримка в навчальній діяльності – в конкретній предметній сфері, або наставництво при переході з початкової до середньої чи із середньої до старшої ланки школи), визначені терміни, місце, тривалість самої програми та тьюторіалів (зустрічі тьютора з підопічним), критерії підбору пар: тьютор – підопічний, система підготовки тьюторів, їх підтримки з боку дорослих, моніторинг програми тощо [11, с. 158].

Нині досить поширеною є практика надання тьюторських послуг у системі онлайн-навчання (online tutoring). Онлайн-тьютори працюють індивідуально або в малих групах. Онлайн-тьюторинг заснований на принципах конструктивізму, сфокусований на онлайн-діалозі, концентрується на досягненні мети та задачах індивідуального і самостійного навчання, саморефлексії, онлайн-дискусіях тощо. Британські дослідники вважають, що такий тьюторинг виконує кілька ролей: освітню, розвивальну, організаційну [17, с. 146–151]. Є кілька видів втручання в онлайн-дискусії: епізодичне втручання (occasional guidance), повномасштабне проектування та підтримка усього навчального процесу (full scale design and support). Від цього залежать і ролі онлайн-тьюторів: тактичні тьютори (tactical tutors) вступають у взаємодію в критичні моменти, коли необхідна допомога у відновленні порядку діяльності, відсутності прогресу. Стратегічні тьютори (strategic tutors) здійснюють планування тьюторського процесу та визначають його перебіг, кількість учнів у групі (tutee group), здійснюють індивідуальний підбір учасників групи за певними характеристиками [22].

Французькі дослідники онлайн-тьюторингу зазначають, що відбулося розширення функцій тьюторів під час переходу їх до онлайн-супроводу: онлайн-тьютори значно впливають на мотивацію, креативність та продуктивність учнів. Виділяють чотири основні функції тьютора в дистанційному навчанні: педагогічну (метакогнітивну), організаційну, мотиваційну та техніко-адміністративну. Також французькі науковці використовують термін “тьютор-посередник” у своїх дослідженнях тьюторингу в дистанційному навчанні [4; 9].

У німецькій науковій літературі можна зустріти різні тлумачення ролі тьютора в онлайн-середовищі: лідер, модератор, фасилітатор, мотиватор, наставник, посередник і координатор. Однак, як свідчить аналіз літератури, більшість дослідників сходяться на думці, яка визначає онлайн-тьютора як академічного наставника, та зазначають чотири провідні функції його діяльності: педагогічна, яка включає в себе завдання відкриття та керівництва дискусією; соціальна, що передбачає створення комфортного та дружнього освітнього середовища; організаційна, яка, окрім звичайних організаційних моментів, також передбачає встановлення індивідуальних цілей для їх досягнення; технічна функція, яка включає компетентність тьютора у сфері ІКТ [18].

Як зауважує О. Сімпсон, підтримка учнів в дистанційному навчанні має два різновиди: академічна (academic) та неакадемічна (non-academic). Академічна підтримка пов'язана з навчанням: допомога в розвитку загальних навичок самостійного навчання, відслідковування прогресу в навчанні, мотивування до навчання, розширення освітніх кордонів, тобто вихід за межі навчальної програми; неакадемічна підтримка – це допомога учню в емоційних та організаційних аспектах навчання: практична допомога в пошуках програм та курсів, консультування щодо подальшої освіти, надання зворотного зв'язку щодо розвитку здібностей та особистісно-соціальних навичок [24, с. 14–18].

Таким чином, можна зробити висновки, що тьюторинг у країнах Європи нині набуває дедалі більшого поширення, розширює межі свого використання, підлаштовується під запити суспільства, змінюється та не втрачає актуальності. Для нас аналіз впровадження різних типів тьюторингу є важливим як приклад реалізації принципу індивідуалізації та персоналізації в навчанні та вихованні, які можна модифікувати та адаптувати під реалії української школи, таким чином розширюючи тьюторські практики, що вже знайшли своє місце в системі середньої освіти України. Також важливим є досвід підтримки тьюторингу на державному та місцевому рівнях як освітня політика країни.

Використана література:

1. Гуманізація шкільної освіти в країнах ЄС та США. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина та ін. Київ : ТОВ "КОНВІ ПРИНТ", 2018. 192 с.
2. Давиденко Г. В. Правові основи інтегрованого навчання у Французькій республіці. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: Збірник наукових праць. 2015. № 12 (14). С. 26–35.
3. Іваницька О. С. Розвиток тьюторства у закладах вищої освіти Німеччини : дис... канд. пед. наук : 13.00.01. Львів. 2019, 270 с.
4. Осадча К. П. Аналіз досвіду тьюторства та підготовки тьюторів у Франції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2018. Вип. 61. С. 223–227.
5. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навчальний посібник. Суми : ВТД "Університетська книга", 2004. 320 с.
6. Сбруєва А. А. Концептуальні засади персоналізації навчання в контексті британських освітніх реформ початку ХХІ ст. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2009. № 3. С. 58–67.
7. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.
8. Budzyński M. Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Towarzystwo Edukacji Otwartej. Wrocław, 2009. 116 s.
9. Chafiq N. Tutoring Functions in a Blended Learning System: Case of Specialized French Teaching. *International Journal of Advanced Computer*. DOI: 10.14569/IJACSA.2017.080204. URL: https://www.researchgate.net/publication/314166215_Tutoring_Functions_in_a_Blended_Learning_System_Case_of_Specialized_French_Teaching (дата звернення: 09.07.2022)
10. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions School development and excellent teaching for a great start in life. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN> (дата звернення: 03.07.2022)
11. Falchikov N. Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. London (UK). Taylor&Francis Ltd. 2002. P. 334.
12. Johnson Marcia Veal. Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, 2010. Auburn University.
13. Jakubowska M. Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*. 2018, Tom 12, № 3. S. 29–37.
14. "Les cordées de la réussite". URL: <https://www.paristech.fr/fr/egalite-des-chances/les-cordees-de-la-reussite> (дата звернення: 09.09.2022)
15. Miliband D., Choice and Voice in Personalised Learning , appears in Personalising Education, OECD, 2006, chap 1. URL: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf> (дата звернення: 03.07.2022)
16. Model tutoring. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstepny-model-stosowania-tutoringu> (дата звернення: 21.01.2022).
17. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishers. 1996. P. 146–151.
18. Nunes M. B., McPherson M. The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. Third EDEN Research Workshop, Oldenburg, Germany, 2004. URL: https://eprints.whiterose.ac.uk/999/1/Maggie_MsP.html (дата звернення: 10.07.2022)
19. Omerogullaria M. Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction*. Vol. 66. 2020.
20. Polski tutoring szkolny (rys historyczny dotyczący okresu od roku 1999 roku do końca roku 2013). URL: <https://www.instytututoringuszkolnego.pl/instytut/historia> (дата звернення: 21.01.2022).
21. Quintin J.-J. Accompagnement tutorial d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l'Éducation. Grenoble : Université Stendhal, 2008. 368 p.
22. Salvin R. E. Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990.
23. Sarnat-Ciastko A. Tutoring w polskiej szkole. Warszawa. Wydawca : DIFIN, 2015. 244 s.
24. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education: Third Edition (1st ed.). Routledge, 2012. 297 p.
25. School-Led Tutoring Guidance. The National Tutoring Programme. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/school-led-tutoring-grant> (дата звернення: 09.07.2022).

References:

1. Humanizatsiia shkilnoi osvity v krainakh YeS ta SShA. Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SShA (2018): monohrafiia [Humanization of school education in EU countries and the USA. Transformational processes in school education in the countries of the European Union and the USA: monograph] / A. P. Dzhurylo, O. Z. Hlushko, O. I. Lokshyna ta in. K.: TOV "KONVI PRINT". 192 s. [in Ukrainian]
2. Davydenko H. V. (2015) Pravovi osnovy intehrovanoho navchannia u Frantsuzkii respubliitsi [Legal basis of integrated education in the French Republic]. *Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy*. № 12 (14). S. 26–35 [in Ukrainian].
3. Ivanytska O. S. (2019) Rozvytok tiutorstva u zakladakh vyshchoi osvity Nimechchyny [The development of tutoring in institutions of higher education in Germany]: dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Lviv. 270 s. [in Ukrainian].
4. Osadcha K. P. (2018) Analiz dosvidu tiutorstva ta pidhotovky tiutoriv u Frantsii [Analysis of tutoring experience and tutor training in France]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriiia 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy*. Vyp. 61. S. 223–227 [in Ukrainian].
5. Sbruieva A. A. (2004) Porivnialna pedahohika: Navchalnyi posibnyk [Comparative pedagogy: Study guide]. Sumy : VTD "Universytetska knyha". 320 s. [in Ukrainian]
6. Sbruieva A. A. (2009) Kontseptualni zasady personalizatsii navchannia v konteksti brytanskykh osvitnikh reform pochatku KhKhI st. [Conceptual principles of personalization of learning in the context of British educational reforms at the beginning of the 21st century] *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii*. № 3. S. 58–67 [in Ukrainian].
7. Sbruieva A. A. (2021) Porivnialna pedahohika vyshchoi shkoly: natsionalnyi, yevropeyskyi ta hlobalnyi konteksty : navchalnyi posibnyk [Comparative higher education pedagogy: national, European and global contexts: study guide]. Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka. 319 s. [in Ukrainian].
8. Budzyński M. (2009) Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej. Towarzystwo Edukacji Otwartej. Wrocław. 116 s. [in Polish].

9. Chafiq N. Tutoring Functions in a Blended Learning System: Case of Specialized French Teaching. *International Journal of Advanced Computer*. DOI: 10.14569/IJACSA.2017.080204. URL: https://www.researchgate.net/publication/314166215_Tutoring_Functions_in_a_Blended_Learning_System_Case_of_Specialized_French_Teaching (дата звернення: 09.07.2022)
10. Communication from the commission to the European parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions School development and excellent teaching for a great start in life. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN> (дата звернення: 03.07.2022)
11. Falchikov N. (2002) Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education. London (UK). Taylor&Francis Ltd. 334 p. [in English].
12. Johnson Marcia Veal. (2010) Using Student Voice to Strengthen Tutoring Services in Middle Schools. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation. Auburn University.
13. Jakubowska M. (2018) Tutoring rodzinny jako element kultury szkoły. *Rozprawy Społeczne*. 2018, Tom 12, Nr 3. S. 29–37 [in Polish].
14. Les cordées de la réussite. [13. Ropes of Success]. URL: <https://www.paristech.fr/fr/egalite-des-chances/les-cordees-de-la-reussite> (дата звернення: 09.09.2022) [in French].
15. Miliband D., Choice and Voice in Personalised Learning , appears in Personalising Education, OECD, 2006, chap 1. URL: <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41175554.pdf> (дата звернення: 03.07.2022).
16. Model tutoring. URL: <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/wstepny-model-stosowania-tutoringu> (дата звернення 21.01.2022) [in Polish].
17. Moore M., Kearsley G. Distance Education: A Systems View. Wadsworth Publishers. 1996. P. 146–151.
18. Nunes M. B. (2004) McPherson M. The Role of Tutors as an Integral Part of Online Learning Support. Third EDEN Research Workshop, Oldenburg, Germany. URL: https://eprints.whiterose.ac.uk/999/1/Maggie_MsP.html (дата звернення: 10.07.2022)
19. Omerogullaria M. (2020) Effectiveness of private tutoring during secondary schooling in Germany: Do the duration of private tutoring and tutor qualification affect school achievement? *Learning and Instruction*. Vol. 66.
20. Polski tutoring szkolny (rys historyczny dotyczący okresu od roku 1999 roku do końca roku 2013). URL: <https://www.institutututoringuszkolnego.pl/institut/historia> (дата звернення 21.01.2022) [in Polish].
21. Quintin J.-J. (2008) Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet. Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints: Doctorat de Sciences de l'Education. Grenoble: Université Stendhal. 368 p.
22. Salvin R.E. (1990) Cooperative learning: Theory, research, and practice. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
23. Sarnat-Ciastko A. Tutoring w polskiej szkole. Warszawa. Wydawca : DIFIN, 2015. 244 s. [in Polish].
24. Simpson O. Supporting Students for Success in Online and Distance Education: Third Edition (1st ed.). Routledge, 2012. 297 p.
25. School-Led Tutoring Guidance. The National Tutoring Programme. URL: <https://www.gov.uk/government/publications/school-led-tutoring-grant> (дата звернення: 09.07.2022).

Shvets T. E. European experience of implementation of tutoring in secondary school

The article analyzes European models of tutoring implementation in secondary education institutions. The author provides a description of tutoring at schools in the following countries: Great Britain, Germany, Poland, and France. The research methods used in the article are: studying, analysis and generalization of historical and pedagogical sources in order to highlight the main models of tutoring in secondary education institutions.

The article discusses the most common types of tutoring: academic tutoring, which is implemented through private tutoring, home tutoring, peer tutoring and cross-age-tutoring; online tutoring; family tutoring (in the network of private Catholic schools); in Poland – educational, developmental and artistic tutoring are added to the above.

The essence of each of the types and the specifics of their implementation in schools of European countries are analyzed. The results of tutoring programs implemented in Great Britain, France, Germany and Poland are analyzed. Based on the analysis, a conclusion is made about their positive impact on increasing the potential of the educational functions of the school, the quality of the educational process in general, improving the general atmosphere of relationships in the school, the development of students' critical and creative thinking, adaptability, tolerance and self-control.

This study made it possible to conclude that the European experience of introducing tutoring in schools is quite relevant for modern Ukrainian education in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian School. The implementation of various types of tutoring provides examples of the introduction of the principle of individualization and personalization in education and training, which can be modified and adapted to the realities of the Ukrainian school. Also, the experience of supporting tutoring at the state and local levels as an educational policy of the country is important.

Key words: tutoring, private tutoring, academic tutoring, peer tutoring, family tutoring, art tutoring, tutor, individualization.

НАШІ АВТОРИ

АНДРЮЩЕНКО ОЛЕНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет <i>androlena@ukr.net</i>
ВОЛЯНІЮК АНАСТАСІЯ СЕРГІЇВНА	здобувач третього (освітньо-наукового рівня вищої освіти) спеціальності 011 освітні, педагогічні науки, викладач кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет <i>avolianiuk@ksu.ks.ua</i>
ДЄНІЖНА СВІТЛАНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології, педагогіки та соціології, Державний податковий університет <i>sdenezna@gmail.com</i>
ДЗЕВИЦЬКА ЛАРИСА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін, Криворізький навчально-науковий інститут Донецького державного університету внутрішніх справ <i>Dsevickayalarisa@gmail.com</i>
ДРАЖАН НАТАЛІЯ СТЕПАНІВНА	викладач української мови та літератури, Черкаський державний бізнес-коледж <i>natysikdrazhan@gmail.com</i>
ЄНГАЛИЧЕВА ІРИНА ВІТАЛІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького <i>ira2100@gmail.com</i>
ЗІНЧЕНКО ВІКТОРІЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін, Криворізький навчально-науковий інститут Донецького державного університету внутрішніх справ <i>vicik-210898@ukr.net</i>
КАБАНЮК СВІТЛАНА СТЕПАНІВНА	старший викладач, викладач української мови та літератури, Черкаський державний бізнес-коледж <i>kabanyuksvitlana18@gmail.com</i>
КОВАЛЕНКО ОКСАНА АНАТОЛІЇВНА	старший викладач кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького <i>ksusha_kov@ukr.net</i>
КРАСЮК ВАЛЕНТИНА ЛЕОНТІЇВНА	викладач-методист, викладач української мови та літератури, Черкаський державний бізнес-коледж <i>krasuk54@ukr.net</i>
КРЕМІНСЬКИЙ БОРИС ГЕОРГІЙОВИЧ	доктор педагогічних наук, начальник відділу роботи з обдарованою молоддю, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» <i>kreminskyi@ukr.net</i>
КУПЧИШИНА ВАЛЕНТИНА ЧЕСЛАВІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін факультету забезпечення оперативно-службової діяльності, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького <i>valentino68_68@ukr.net</i>
ЛИТОВЧЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ	аспірант, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України <i>alex-lit@ukr.net</i>
ЛИТОВЧЕНКО ОЛЕНА ВІТАЛІЇВНА	доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України <i>elenalitovchenko@ukr.net</i>
ЛОПАТИНСЬКА ІРИНА СЕРГІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних та загальноправових дисциплін, Криворізький навчально-науковий інститут Донецького державного університету внутрішніх справ
МАСВ АНДРІЙ ПЕТРОВИЧ	кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри української та іноземних мов, Одеський державний аграрний університет <i>andrimaiev1973@gmail.com</i>
МАРКОВА МАР'ЯНА ВАСИЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, докторант, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>markmar29@gmail.com</i>

МАРТИНЕЦЬ АЛЛА МИХАЙЛІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри світової літератури і порівняльного літературознавства, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника <i>alla.martynec@pnu.edu.ua</i>
МЕДВІДЬ ТЕТЯНА ОЛЕКСАНДРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики музичного виховання та диригування, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>tatjana.medvid@gmail.com</i>
МИСТЮК СВІТЛАНА ПЕТРІВНА	завідувач сектору науково-методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю відділу роботи з обдарованою молоддю, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» <i>obdarovani.iitzo@ukr.net</i>
НАСАКІНА СВІТЛАНА ВІКТОРІВНА	кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов, Одеський державний аграрний університет <i>sveteacher@ukr.net</i>
НЕЖИВА ОЛЬГА МИКОЛАЇВНА	доктор філософських наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування, Національний університет харчових технологій <i>Nezhyva@gmail.com</i>
ОНАЦЬКИЙ ВОЛОДИМИР МИХАЙЛОВИЧ	аспірант, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, завуч з виховної роботи, ЗДНВР центру творчості дітей та юнацтва оболонського району м. Києва <i>ovm.phd@gmail.com</i>
ПАЛІЄНКО АЛЬОНА ВОЛОДИМИРІВНА	викладач циклової комісії іноземних мов, Черкаський державний бізнес-коледж <i>Palienko130487@gmail.com</i>
ПЕТУХОВА ЛЮБОВ ЄВГЕНІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти, Херсонський державний університет <i>petuhova@ksu.ks.ua</i>
ПІНЧУК ІРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка <i>pinchukiryna78@gmail.com</i>
ПОДПІЛЬОТА СВІТЛАНА ВОЛОДИМИРІВНА	доктор філософії в галузі педагогіки, старший викладач кафедри іноземних мов, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>spodpleta@gmail.com</i>
ПОПОВИЧ ВАСИЛЬ МИХАЙЛОВИЧ	доктор філософських наук, професор, професор кафедри соціальної роботи та психології, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>Popovic.vasil@gmail.com</i>
ПОПОВИЧ ЯНА МАКСИМІВНА	кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри загальноправових та політичних наук, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>popovych.jana@gmail.com</i>
ПЮРКО ВЛАДИСЛАВ ЄВГЕНОВИЧ	аспірант, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, асистент вчителя в класі з інклюзивною формою навчання, вчитель ЛФК, Мелітопольська гімназія № 22 Мелітопольської міської ради Запорізької області <i>vlad.1994ak@gmail.com</i>
ПЮРКО ОЛЬГА ЄВГЕНІВНА	кандидат біологічних наук, доцент кафедри ботаніки та садово-паркового господарства, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>diser0303@gmail.com</i>
РАДОМСЬКИЙ ІГОР ПЕТРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії аграрних наук України <i>radomski@ukr.net</i>
РАДУЛ ІРИНА ГЕННАДІЇВНА	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>Radul_sg@ukr.net</i>
РАДУЛ СЕРГІЙ ГРИГОРОВИЧ	кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної та авіаційної мовної підготовки, Льотна академія Національного авіаційного університету <i>radul_sg@ukr.net</i>

РАДЧЕНКО ОЛЕГ АНАТОЛІЙОВИЧ	кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри німецької та французької мов і методики їх навчання, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка <i>olehradchenko82@gmail.com</i>
РИНДА ВІКТОРІЯ ВОЛОДИМИРІВНА	асистент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка <i>vitanika7@gmail.com</i>
РУСІНА НЕЛІА ГРИГОРІВНА	кандидат педагогічних наук, викладач, Відокремлений структурний підрозділ «Рівненський фаховий коледж Національного університету біоресурсів і природокористування України» <i>rusinan@i.ua</i>
РЯБОВОЛ ЛІЛІА ТАРАСІВНА	доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права та правоохоронної діяльності, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка <i>lryabovol8@gmail.com</i>
САВРАСОВ МИКОЛА ВОЛОДИМИРОВИЧ	доктор психологічних наук, професор кафедри загальної психології, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» <i>Savrasov85@ukr.net</i>
СЕРОВА ГАЛИНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України <i>Galina_serova@ukr.net</i>
СИДОРЕНКО ТЕТЯНА ДМИТРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки, Криворізький державний педагогічний університет <i>sidorenkotd@ukr.net</i>
СМОЛЬНІКОВА ОЛЕНА ГЕННАДІЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова <i>smoll73@ukr.net</i>
СНІЖКО НАТАЛІА ВІКТОРІВНА	кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри вищої математики, Національний університет «Запорізька політехніка» <i>snizhko.nataliia@gmail.com</i>
СОВА МАРГАРИТА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри психології, педагогіки та соціології, Державний податковий університет <i>margaritasova810@gmail.com</i>
СТАХНЮК НАТАЛІА ОЛЕКСАНДРІВНА	завідувач, доцент кафедри слов'янської філології та загального мовознавства, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка <i>nataliasta2306@gmail.com</i>
СТЕПАНОВА НАТАЛІА МИХАЙЛІВНА	кандидат філософських наук, доцент кафедри дошкільної освіти, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького <i>stepanova76@ukr.net</i>
СТУПАК КИРИЛО ЄВГЕНІЙОВИЧ	аспірант кафедри педагогіки, Криворізький державний педагогічний університет <i>leftmail.133@gmail.com</i>
СУЩЕНКО ЛАРИСА ОЛЕКСАНДРІВНА	доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Запорізький національний університет <i>zscpu@ukr.net</i>
СУЩЕНКО ПАВЛО РОМАНОВИЧ	здобувач фахової передвищої освіти III курсу, Відокремлений структурний підрозділ «Економіко-правничий фаховий коледж Запорізького національного університету» <i>psushchenko@gmail.com</i>
ТОВСТУХА ОЛЕСЯ МИКОЛАЇВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» <i>aleksa.lnu@gmail.com</i>
ТУР ОКСАНА МИКОЛАЇВНА	доктор педагогічних наук, професор кафедри українознавства, культури та документознавства, Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка» <i>I.oksanetur@gmail.com</i>
ХРИСТОВА ТЕТЯНА ЄВГЕНІВНА	доктор біологічних наук, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання та спортивних дисциплін, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького <i>fizreabznu@gmail.com</i>

ХУДАВЕРДІЄВА ВІКТОРІЯ АНАТОЛІЇВНА	кандидат економічних наук, доцент кафедри туризму, Державний біотехнологічний університет <i>viki75807@gmail.com</i>
ЧЕРЕДНИК ТЕТЯНА ПАВЛІВНА	кандидат філологічних наук, доцент кафедри германської філології, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка <i>Tetcher.55@gmail.com</i>
ЧЖОУ ІЛЕЙ	аспірантка кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди <i>zhouilei2022@gmail.com</i>
ШАРОВА ТЕТЯНА МИХАЙЛІВНА	доктор філологічних наук, професор, завідувач сектору науково- методичного забезпечення роботи з обдарованою молоддю відділу роботи з обдарованою молоддю, Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти» <i>tanya_sharova@ukr.net</i>
ШВЕЦЬ ТЕТЯНА ЕДУАРДІВНА	кандидат педагогічних наук, заступник директора з науково-методичної роботи, Приватна школа «Афіни» м. Києва <i>taniteshvets@gmail.com</i>
ЩЕРБИНА СВІТЛАНА ІВАНІВНА	викладач-методист, викладач історії, Черкаський державний бізнес- коледж <i>shcherbynasi304@gmail.com</i>
ЯБУРОВА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА	кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики початкової освіти, Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет» <i>primetime3311@gmail.com</i>

OUR AUTHORS

ANDRYUSHCHENKO OLENA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogy Sciences, Associate Professor at the Department of Pre-school and Primary School Education, Zaporizhzhia National University <i>androlena@ukr.net</i>
CHEREDNYK TETIANA PAVLIVANA	Candidate of Philological Sciences, Associated Professor at the Department of Germanic Philology, T.H. Shevchenko National University Chernihiv Colehium <i>Tetcher.55@gmail.com</i>
DENIZHNA SVITLANA OLEKESANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Sociology, State Tax University <i>SDenezna@gmail.com</i>
DRAZHAN NATALIYA STEPANIVNA	Teacher of Ukrainian language and Literature, Cherkasy State Business College <i>natysikdrazhan@gmail.com</i>
DZEVYTSKA LARYSA SERHIIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Humanities and Legal Disciplines, Donetsk State University of Internal Affairs <i>dsevickayalarisa@gmail.com</i>
IABUROVA OLENA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Practice of Primary Education, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» <i>primetime3311@gmail.com</i>
KABANIUK SVITLANA STEPANIVNA	Teacher of Ukrainian Language and Literature, Cherkasy State Business College <i>kabanyuksvitlana18@gmail.com</i>
KHRYSTOVA TETIANA YEVHENIVNA	Doctor of Biological Sciences, Professor at the Theory and Methods Department of Physical Education and Sports Disciplines, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>fizreabznu@gmail.com</i>
KHUDAVERDIYEVA VIKTORIYA ANATOLIIVNA	Candidate of Economic Sciences, Associate Professor at the Department of Tourism State Biotechnological University <i>viki75807@gmail.com</i>
KOVALENKO OKSANA ANATOLIIVNA	Teacher at the Department of Preschool Education, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky <i>ksusha_kov@ukr.net</i>
KRASYUK VALENTINA LEONTIIVNA	Teacher-methodologist, Teacher of Ukrainian Language and Literature, Cherkasy State Business College <i>krasuk54@ukr.net</i>
KREMINSKYI BORIS GEORGIYOVYCH	Doctor of Pedagogical, Head of the Department for Work with Gifted Youth, State Scientific Institution «Institute of Education Content Modernization» <i>kreminskyi@ukr.net</i>
KUPCHYSHYNA VALENTYNA CHESLAVIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; Senior Lecturer at the Department of Psychology, Pedagogy and Socio-Economic Disciplines of the Faculty of Operational and Service Support, National Academy of the State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytsky <i>valentino68_68@ukr.net</i>
LOPATYNSKA IRYNA SERHIIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social Humanities and Legal Disciplines, Donetsk State University of Internal Affairs <i>irina.s.lopatinskaia@gmail.com</i>
LYTOVCHENKO OLEKSANDR VOLODYMYROVYCH	Graduate Student, Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine <i>alex-lit@ukr.net</i>
LYTOVCHENKO OLENA VITALIIVNA	PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Senior Researcher Scientist at the Laboratory of Out-of-School Education, Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine <i>elenalitovchenko@ukr.net</i>
MAIEV ANDRII PETROVICH	PhD of Public Administration, Senior Lecturer at the Ukrainian and Foreign Languages Department, Odesa State Agrarian University <i>andriimaiev1973@gmail.com</i>
MARKOVA MARIANA VASYLIVNA	PhD in Philology, Associate Professor, Doctoral Student, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>markmar29@gmail.com</i>

MARTYNEC ALLA MYKHAILIVNA	PhD in Pedagogics, Assistant Professor at the Department of Foreign Literature and Comparative Literature, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University <i>alla.martynec@pnu.edu.ua</i>
MEDVID TETIANA OLEKSANDRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Methods of Musical Education and Conducting Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>tatjana.medvid@gmail.com</i>
MISTYUK SVITLANA PETRIVNA	Head of the Sector of organizational and Methodological Support for Work with Gifted youth of the Department of Work with Gifted Youth, State Scientific Institution «Institute of Education Content Modernization» <i>obdarovani.iitzo@ukr.net</i>
NASAKINA SVITLANA VIKTORIVNA	PhD of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Ukrainian and Foreign Languages Department, Odesa State Agrarian University <i>sveteacher@ukr.net</i>
NEZHYVA OLGA MYKOLAIVNA	Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Professional Purposes, National University of Food Technologies <i>nezhyva@gmail.com</i>
ONATSKYI VOLODYMYR MYKHAYLOVYCH	Graduate student, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head Teacher for Educational Work, Children and Youth Creativity Center Obolonsky district <i>ovm.phd@gmail.com</i>
PALIENKO ALONA VOLODYMYRIVNA	Teacher at the Foreign Languages Cycle Commission, Cherkasy State Business College <i>palienko130487@gmail.com</i>
PETUHOVA LIUBOV YEVHENIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University <i>petuhova@ksu.ks.ua</i>
PINCHUK IRYNA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor at the Primary Education Theory and Methods Chair, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University <i>pinchukiryna78@gmail.com</i>
PODPLETA SVITLANA VOLODYMYRIVNA	PhD (Pedagogy), Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>spodpleta@gmail.com</i>
POPOVYCH VASYL MYKHAILOVYCH	Doctor of Philosophy Science, Professor, Professor at the Department of Social Work and Psychology, National University «Zaporizhzhia Polytechnic» <i>popovic.vasil@gmail.com</i>
POPOVYCH YANA MAKSYMIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of General Legal and Political Sciences, National University «Zaporizhzhia Polytechnic» <i>popovych.jana@gmail.com</i>
PYURKO OLGA YEVHENIVNA	Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Chemical-Biological Faculty, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University <i>diser0303@gmail.com</i>
PYURKO VLADYSLAV YEVHENOVYCH	Postgraduate, Teacher of the Third level of Higher Education in the Specialty 011 Educational Pedagogical Sciences, Teacher's Assistant, Exercise Therapy Teacher, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol Gymnasium № 22 <i>vlad.1994ak@gmail.com</i>
RADCHENKO OLEH ANATOLIYOVYCH	PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of German and French Languages and Methods of their Teaching, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University <i>olehradchenko82@gmail.com</i>
RADOMSKI IGOR PETROVICH	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Research Fellow at the Department of Andragogy, Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine <i>radomski@ukr.net</i>
RADUL IRYNA HENNADIIVNA	Ph.D.in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Psychology and Social Work, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>radul_sg@ukr.net</i>

RADUL SERHII HRYHOROVYCH	Ph.D.in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Professional and Aviation Language Training of Flight Academy, National Aviation University <i>radul_sg@ukr.net</i>
RIABOVOL LILIIA TARASIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Law and Law Enforcement, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University <i>lryabovol8@gmail.com</i>
RUSINA NELIA HRYHORIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Separated Structural Subdivision «Rivne Professional College of National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine» <i>RusinaN@i.ua</i>
RYNDA VIKTORIIA VOLODYMYRIVNA	Assistant at the Department of Slavic Philology and General Linguistics, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University <i>vitanka7@gmail.com</i>
SAVRASOV MYKOLA VOLODYMYROVYCH	Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General Psychology, State Higher Educational Establishment «Donbass State Pedagogical University» <i>savrasov85@ukr.net</i>
SHAROVA TETIANA MYKHAYLIVNA	Doctor of Philology, Professor, Head of the Sector of Scientific and Methodological Support of Work with Gifted Youth of the Department of Work with Gifted Youth, State Scientific Institution «Institute of Education Content Modernization» <i>Tanya_sharova@ukr.net</i>
SHCHERBYNA SVITLANA IVANIVNA	Teacher-methodologist, History Teacher, Cherkasy State Business College <i>shcherbynasi304@gmail.com</i>
SHVETS TETIANA EDUARDIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Scientific and Methodological Work, Private School "Athens" in Kyiv <i>taniteshvets@gmail.com</i>
SIEROVA GALYNA VOLODYMYRIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Head researcher of Social Science Education Department, Institute of Pedagogic of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine <i>galina_serova@ukr.net</i>
SMOLNIKOVA OLENA HENNADIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Foreign Languages Department of Natural and Geographical Education and Ecology Faculty, National Pedagogical Drahomanov University <i>smoll73@ukr.net</i>
SNIZHKO NATALIYA VIKTORIVNA	Candidate of Science (Physics and Mathematics), Associate Professor at the Department of Higher Mathematics, National University «Zaporizhzhia Polytechnic» <i>snizhko.nataliia@gmail.com</i>
SOVA MARGARITA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Psychology, Pedagogy and Sociology, State Tax University <i>margaritasova810@gmail.com</i>
STAKHNIUK NATALIYA OLEKSANDRIVNA	PhD in Philology, Head of Department of Slavic Philology and General Linguistics, Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University <i>nataliasta2306@gmail.com</i>
STEPANOVA NATALIYA MUKHAILIVNA	Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor at the Preschool Education, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky <i>stepanova76@ukr.net</i>
STUPAK KYRYLO YEVHENIIIOVYCH	Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Kryvyi Rih State Pedagogical University <i>leftmail.133@gmail.com</i>
SUSHCHENKO LARYSA OLEKSANDRIVNA	Doctor of Pedagogy Sciences, Professor, Head of the Department of Pre-school and Primary School Education, Zaporizhzhia National University <i>zcpu@ukr.net</i>
SUSHCHENKO PAVLO ROMANOVYCH	Applicant for Professional Pre-higher Education of the III year, Professional College of Economics and Law of Zaporizhzhia National University <i>psushchenko@gmail.com</i>
SYDORENKO TATIANA DMITRIEVNA	Ph D in Pedagogics Sciences, Assistant Professor at the Department of Music Studies, Instrumental and Choreographic Training, Kryvyi Rih State Pedagogical University, Art Faculty <i>sidorenkotd@ukr.net</i>

TOVSTUHA OLESYA MYKOLAIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Special and Inclusive Education, Luhansk Taras Shevchenko National University <i>aleksa.lnu@gmail.com</i>
TUR OKSANA MYKOLAIVNA	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Ukrainian Studies, Culture and Documentation, National University «Yuri Kondratyuk Poltava Polytechnic» <i>I.oksanetur@gmail.com</i>
VOLIANIUK ANASTASIIA SERHIIVNA	Postgraduate student of Specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences, Teacher at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Kherson State University <i>avolianiuk@ksu.ks.ua</i>
YENHALYCHEVA IRINA VITALIYIVNA	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Preschool Education, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky <i>ira2100@gmail.com</i>
ZHOU YILEI	Graduate Student at the Department of Education and Innovative Pedagogy, Kharkiv National Pedagogical University named after H. S. Skovoroda <i>zhouilei2022@gmail.com</i>
ZINCHENKO VIKTORIIA MYKOLAIVNA	PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Social Humanities and Legal Disciplines, Donetsk State University of Internal Affairs <i>vicik-210898@ukr.net</i>

ЗМІСТ

<i>Красюк В. Л., Кабанюк С. С., Дражан Н. С., Щербина С. І., Палієнко А. В.</i> ЄВРОПЕЙСЬКЕ ТА СВІТОВЕ ВИЗНАННЯ ДОСЯГНЕНЬ УКРАЇНСЬКИХ МАЙСТРІВ СЛОВА У МІЖНАРОДНИХ ЛІТЕРАТУРНИХ ПРЕМІЯХ.....	5
<i>Купчишина В. Ч.</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	11
<i>Lytovchenko O., Lytovchenko O.</i> SOCIAL WORK DURING WAR: EUROPEAN VALUES, UKRAINIAN EXPERIENCE, INTERNATIONAL SUPPORT.....	17
<i>Лопатинська І. С., Дзевіцька Л. С., Зінченко В. М.</i> ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	22
<i>Maiev A., Nasakina S.</i> FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: EVOLUTION, EUROPEAN TRENDS AND CURRENT CHALLENGES IN UKRAINE	26
<i>Мартинець А. М., Чередник Т. П.</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК АСПЕКТ ЄВРООСВІТИ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ НА УРОКАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	31
<i>Медвідь Т. О.</i> БОЛГАРСЬКА ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	35
<i>Нежива О. М.</i> ІСТОРІЯ УСПІХУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ФІНЛЯНДІЇ.....	40
<i>Онацький В. М.</i> НАВЧАННЯ АКАДЕМІЧНО ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ.....	45
<i>Петухова Л. Є., Волянчук А. С.</i> МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	50
<i>Пінчук І. О.</i> РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ОДНА З ПЕРЕДУМОВ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	57
<i>Подпльота С. В.</i> ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ СТУДЕНТСЬКОГО ТЮТОРСТВА В ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	64
<i>Роровуш V., Роровуш Ya.</i> OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF GREEN SOCIAL WORK IN UKRAINE: ABROAD EXPERIENCE.....	69
<i>Пюрко В. Є., Христова Т. Є., Пюрко О. Є.</i> ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНА КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ ТА ЕРГОТЕРАПІЇ В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	75
<i>Радомський І. П.</i> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ В НАПРЯМІ ПІДГОТОВКИ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ З УРАХУВАННЯМ ГЛОБАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ	81
<i>Радул С. Г., Радул І. Г.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ДІАЛОГУ КУЛЬТУР В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	87
<i>Радченко О. А., Маркова М. В.</i> АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ШЛЯХ ДО ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ: ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД.....	91
<i>Русіна Н. Г.</i> ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГЕОДЕЗІЇ ТА ЗЕМЛЕУСТРОЮ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ	96

<i>Рябовол Л. Т.</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ СТАНДАРТИ НАВЧАННЯ СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧИХ ПРЕДМЕТІВ ДЛЯ УКРАЇНИ.....	101
<i>Саврасов М. В., Ябурова О. В.</i> СОЦІО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА АДАПТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА ДО ІНОЗЕМНИХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІХ УМОВ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....	107
<i>Серова Г. В.</i> ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	111
<i>Сидоренко Т. Д., Ступак К. Є.</i> ДОСВІД ФІНСЬКОЇ ОСВІТИ: МИСТЕЦЬКИЙ АСПЕКТ.....	115
<i>Смольнікова О. Г.</i> МОДЕЛЮВАННЯ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ В ІНШОМОВНІЙ ОСВІТІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	119
<i>Сніжко Н. В.</i> ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ТЕХНІЧНОМУ ВИЩІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	125
<i>Сова М. О., Деніжна С. О.</i> ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	130
<i>Стахнюк Н. О., Ринда В. В.</i> РОЛЬ ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ПОЛКУЛЬТУРНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ СЕРІЇ “POLSKI, KROK PO KROKU”).....	137
<i>Степанова Н. М., Єнгаличева І. В., Коваленко О. А.</i> ЄВРОПЕЙСЬКІ СОЦІАЛЬНІ ЦІННОСТІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	142
<i>Сущенко Л. О., Андрющенко О. О., Сущенко П. Р.</i> ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....	146
<i>Товстуха О. М.</i> ПЕРЕДУМОВИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	152
<i>Тур О. М.</i> ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНОМУ КОНТЕКСТІ	157
<i>Худавердієва В. А.</i> ІНТЕГРАЦІЯ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ.....	163
<i>Чжоу Ілей</i> МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ СКЛАДНИК ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ: АНАЛІЗ ДОСВІДУ.....	169
<i>Шарова Т. М., Кремінський Б. Г., Мистюк С. П.</i> РОБОТА З ОБДАРОВАНОЮ МОЛОДДЮ: ЗБЕРЕЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	175
<i>Швець Т. Е.</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ ТЬЮТОРИНГУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	180
НАШІ АВТОРИ.....	186

CONTENTS

Krasyuk V., Kabaniuk S., Drazhan N., Shcherbyna S., Palienko A. European and world recognition of achievements of Ukrainian masters of the word in International Literary Awards.....	5
Kupchyshyna V. Ch. Theoretical aspects of the implementation of European integration processes in the higher education system of Ukraine.....	11
Lytovchenko O., Lytovchenko O. Social work during war: European values, Ukrainian experience, international support.....	17
Lopatynska I., Dzevytska L., Zinchenko V. Gender approach to teaching a foreign language in the conditions of european integration.....	22
Maiev A., Nasakina S. Foreign language training in higher education institutions: evolution, European trends and current challenges in Ukraine	26
Martynets A., Cherednyk T. Gamification as an aspect of European education and its application in lessons foreign literature.....	31
Medvid T. The Bulgarian pedagogical system as a means of developing students' musical abilities in the context of the European integration of Ukrainian education.....	35
Nezhyva O. M. The success story of the educational policy of Finland.....	40
Onatskyi V. Education of academically gifted students in the developed countries of the world.....	45
Petuhova L., Volianiuk A. Motivation of future teachers to perform international activities in the context of european integration processes.....	50
Pinchuk I. Developing english speaking communicative competence of higher education students as a prerequisite for the integration of Ukraine into the European educational area.....	57
Podplota S. Peculiarities of Peer-Tutoring Models in European Institutions of Higher Education.....	64
Popovych V., Popovych Ya. Opportunities for the development of green social work in Ukraine: abroad experience.....	69
Pyrko V., Khrystova T., Pyurko O. Euro-integration component of professional training of physical therapy and occupational therapy in Ukrainian realities of the educational process.....	75
Radomski I. Prospects for the development of the education system of Ukraine towards the training of professional staff taking global trends into account.....	81
Radul S., Radul I. Conceptual basis of the dialogues of cultures in the European educational spaciousness.....	87
Radchenko O., Markova M. Academic mobility as a way to internationalization of higher pedagogical education: practical experience.....	91
Rusina N. Foreign experience of specialists of geodesy and land management preparation: lessons for Ukraine.....	96
Riabovol L. European standards teaching of social scientific subjects for Ukraine.....	101
Savrasov M., Iaburova O. Socio-psychological and pedagogical adaptation of Ukrainian students to foreign cultural and educational conditions: problems and prospects.....	107
Sierova G. Updating the content of school history education in the context of European integration.....	111
Sidorenko T., Stupak K. The experience of Finnish education: the artistic aspect.....	115
Smolnikova O. Modelling autonomous second language learning at higher educational establishments of Great Britain	119
Snizhko N. V. About some aspects of bilingual education in the technical higher school in the context of European integration.....	125
Sova M., Dieniezhna S. Immersive technologies of modernization of the educational process in the context of European integration.....	130

Stakhniuk N., Rynda V. The role of the foreign language learning coursebook in the formation of the multicultural European competence (on the basis of the coursebook “Polski, krok po kroku”).....	137
Stepanova N., Yenhalycheva I., Kovalenko O. European social values and their impact on the professional formation of future educators.....	142
Sushchenko L., Andryushchenko O., Sushchenko P. Digital Transformation of Higher Education Institutions in the Context of Digitalization of Society: Challenges and Prospects.....	146
Tovstuha O. M. Prerequisites and prospects of the implementation of European values in the educational process in higher education institutions of Ukraine.....	152
Tur O. Professional and communicative training of future specialists in document study and information activities in the European integration context.....	157
Khudaverdiyeva V. Integration in the European light space: achievements, problems, prospects.....	163
Zhou Eli. Multicultural training of music teachers as a euro-integration component of the activities of the modern specialist: experience analysis.....	169
Sharova T. M., Kreminskyi B. G., Mistyuk S. P. Working with gifted youth: preservation of European values in the conditions of martial law.....	175
Shvets T. E. European experience of implementation of tutoring in secondary school.....	180
OUR AUTHORS	186

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ЧАСОПИС
НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА**

Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи

*Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці
Том 2*

Матеріали подані мовою оригіналу

Шеф-редактор – В. П. Андрущенко

Головний редактор серії – В. М. Слабко

Відповідальний редактор серії – Л. Л. Макаренко

Технічний редактор – Т. С. Меркулова

Верстка – С. Ю. Калабухова

Підписано до друку 28.10.2022.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times New Roman.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум. друк. арк. 23,25. Обл.-вид. арк. 26,44.

Замов. № 1122/472. Наклад 300 прим.

Віддруковано з оригіналів

Друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1

Телефони +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 7623 від 22.06.2022 р.

Scientific edition

**NAUKOWYI CHASOPYS
NATIONAL PEDAGOGICAL DRAGOMANOV UNIVERSITY**

Series 5. Pedagogical sciences: reality and perspectives

***Special Issue
dedicated to European integration
Volume 2***

Materials submitted in the original language

Editorial Director – V. Andrushchenko

Editor-in-chief of series – V. Slabko

Executive editor of series – L. Makarenko

Technical editor – T. Merkulova

Layout designer – S. Kalabukhova

Signed for publication 28.10.2022.

Format 60x84/8. Typeface Times New Roman.

Offset paper. Digital printing. Probation print sheet. 23,25. Published sheets. 26,44.

Order No. 1122/472. Print run of 300.

Printed on the basis of originals

Printing House – Publishing House «Helvetica»

6/1 Inglezi, Odessa, 65101

Phone +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08

E-mail: mailbox@helvetica.ua

Certificate of the subject of publishing business

DK No 7623 dated June 22, 2022