

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗІОНА**

**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**



---

**ПОРІВНЯЛЬНА  
ПРОФЕСІЙНА  
ПЕДАГОГІКА**

---

**12(2)/2022**

*Науковий журнал*

Київ – Хмельницький  
2022

**Порівняльна професійна педагогіка** № 2 (Т. 12), 2022 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – Київ. – Хмельницький : ХНУ, 2022. – 135 с.

*Журнал включено до міжнародних наукометричних баз (Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ReseachGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat та ін.)  
Перерестровано і включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки» (категорія Б)  
(Наказ МОН № 886 від 02.07.2020)  
Офіційна вебсторінка журналу: <https://angl.khnu.km.ua/page.aspx?r=5&p=1>*

**ISSN 2308-4081**

**Засновники:**

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
Хмельницький національний університет  
Центр порівняльної професійної педагогіки

**НАУКОВА РАДА**

**Голова:**

**Кремень В. Г.** – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

**Члени:**

**Матвієнко О. В.** – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет  
**Ничкало Н. Г.** – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України  
**Скиба М. Є.** – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, Хмельницький національний університет  
**Хомич Л. О.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ**

**Головний редактор:**

**Бідюк Н. М.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

**Заступник головного редактора:**

**Авшенюк Н. М.** – д. пед. н., проф., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Відповідальний секретар:**

**Садовець О. В.** – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

**Технічний секретар:**

**Лапшина О.О.** – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

**ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ**

**Гуревич І. Р.** – д. філол. наук, проф., Інститут обробки знань Дармштадського технічного університету, Німеччина  
**Десятов Т. М.** – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького  
**Іконнікова М. В.** – д. пед. наук, проф., Хмельницький національний університет  
**Козубовська І. В.** – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет  
**Лещенко М. П.** – д. пед. н., проф., Університет ім. Я. Кохановського в м. Кельце  
**Лук'янова Л. Б.** – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України  
**Огієнко О. І.** – д. пед. н., проф., Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка  
**Пазюра Н. В.** – д. пед. н., проф., Київський національний авіаційний університет  
**Петрук Н. К.** – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет  
**Пуховська Л. П.** – д. пед. н., проф., ДЗВО "Університет менеджменту освіти" НАПН України  
**Скиба К. М.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет  
**Третько В. В.** – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет  
**Шльосек Ф.** – д. хабіліт., проф., дир. Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської, іноземний член НАПН України, голова наукового товариства «Польща–Україна», Польща  
**Шнядковскі М.** – д. хабіліт., проф., проф. кафедри методів і технік навчання факультету основ техніки Люблінської політехніки, Польща

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету  
(протокол № 6 від 29.12.2022)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022  
© Хмельницький національний університет, 2022

**NATIONAL ACADEMY OF PEDAGOGICAL SCIENCES OF UKRAINE  
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL AND ADULT  
EDUCATION**

**KHMELNYTSKYI NATIONAL UNIVERSITY  
CENTER OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY**



---

**COMPARATIVE  
PROFESSIONAL  
PEDAGOGY**

---

**12(2)/2022**

*Scientific Journal*

Kyiv – Khmelnytskyi  
2022

**Comparative Professional Pedagogy** (2022), Volume 12, Issue 2: Scientific Journal [Chief. ed. N. M. Bidyuk].  
Kyiv–Khmelnyskyi : KhNU. – 135 p.

*The journal is abstracted and indexed in international scientific services  
(Baidu, CEJSH, Journal TOCs, ResearchGate, Scilit, Google Scholar, WorldCat etc.)  
Re-registered as a professional medium in Ukraine in "Pedagogical Sciences" field (category B)  
(Order № 886 as of 02.07.2020 of the Ministry of Education and Sciences of Ukraine)  
The official webpage of the journal: <https://angl.khnu.km.ua/page.aspx?r=5&p=1>*

**ISSN 2308-4081**

**Founders:**

National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine  
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education  
Khmelnyskyi National University  
Center of Comparative Professional Pedagogy

**SCIENTIFIC BOARD**

**Head:**

**Kremen V. G.** – Dr. Sc. in Philosophy, Full Member of NAsC and NAPS of Ukraine, President of NAPS of Ukraine

**Members:**

**Khomych L. O.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Matviyenko O. V.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Kyiv National Linguistic University

**Nychkalo N. G.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Full Member of NAPS of Ukraine, Academician Secretary of the Department of Professional Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Skyba M. Ye.** – Dr. Sc. in Technology, Full Prof., Corresponding Member of NAPS of Ukraine, Khmelnytskyi National University

**EDITORIAL BOARD**

**Editor-in-chief:**

**Bidyuk N. M.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

**Deputy editor-in-chief:**

**Avshenyuk N. M.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Senior Staff Scientist, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Executive Secretary:**

**Sadovets O. V.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

**Technical secretary:**

**Lapshyna O. O.** – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Khmelnytskyi National University

**EDITORIAL BOARD MEMBERS**

**Gurevych I. R.** – Dr. Sc. in Philology, Prof., Knowledge Processing Institute of Darmstadt Technical University, Germany

**Desiatov T. M.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., B. Khmelnytskyi Cherkassy National University

**Ikonnikova M. V.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

**Kozybovska I. V.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Uzhgorod National University

**Leshchenko M. P.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., The Jan Kochanowski University in Kielce

**Lukyanova L. B.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

**Ohiyenko O. I.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

**Paziura N. V.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., National Aviation University

**Petruk N. K.** – Dr. Sc. in Philosophy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

**Pukhovska L. P.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., the University of Education Management of NAPS of Ukraine

**Skyba K. M.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

**Tretko V. V.** – Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof., Khmelnytskyi National University

**Shlyosek F.** – Dr. hab., Full Prof., Director of the Institute of Pedagogy of the Maria Grzegorzewska Academy

of Special Education, foreign member of NAPS of Ukraine, Head of scientific society "Poland–Ukraine", Poland

**Szniadkowsky M.** – Dr. hab., Full Prof., Prof. of the Department of Methods and Techniques of Teaching, Faculty of Engineering, Lublin Polytechnic, Poland

*Certificate of the State registration of a published mass medium KB series № 17801-6651P as of 29.03.2011  
Recommended for print by the decision of the Scientific Board of Khmelnytskyi National University  
(Protocol № 6 dated 29.12.2022)*



## ЗМІСТ/CONTENTS

<b>Алла Коломієць</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД .....	7
<b>Наталія Бідюк, Віталій Третяко</b> САМОМОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЯК ПРЕДИКТОР ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ .....	14
<b>Ievgen Gromov, Yulia Hordienko, Maiia Suprun, Julia Falshtynska</b> CREATING A MOTIVATIONAL CONTEXT FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS AT HUMANITARIAN COLLEGES IN EASTERN EUROPE.....	24
<b>Віталій Третяко, Василь Шунков</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ.....	35
<b>Наталія Бідюк, Наталія Ратушняк</b> ШВЕДСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ.....	45
<b>Olesia Sadovets</b> COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION AT BRITISH AND AMERICAN UNIVERSITIES.....	54
<b>Дмитро Бідюк</b> ДИДАКТИЧНО-ДЕМОКРАТИЧНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ У БРИТАНСЬКОМУ ДОСВІДІ.....	64
<b>Оксана Волошина, Катерина Колеснік</b> РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД .....	74
<b>Олександр Сутяга, Анатолій Довгань</b> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: АМЕРИКАНСЬКА ТА БРИТАНСЬКА МОДЕЛІ.....	82
<b>Майя Сова</b> БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ КИТАЮ .....	91
<b>Anastasiia Prydoloba</b> PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING IN APPLIED LINGUISTICS AT CANADIAN UNIVERSITIES (CARLETON UNIVERSITY) .....	100



<b>Наталія Семініхіна</b> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ДО РОБОТИ В УМОВАХ КУЛЬТУРНОГО РОЗМАЇТТЯ (НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ) .....	106
<b>Карина Саф'ян, Олег Цись, Ірина Серьогіна</b> ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР .....	115

#### ІНФОРМАЦІЙНІ ПОВІДОМЛЕННЯ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ .....	123
--	-----



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-1

Доктор педагогічних наук, професор **АЛЛА КОЛОМІЄЦЬ**,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського, Україна  
E-mail: allakolomic2@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-0536-0147

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕКСПЕРИМЕНТУВАННЯ ЯК ВИДУ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

#### **АНОТАЦІЯ**

*Стаття присвячена одній з актуальних проблем сучасної дошкільної освіти – забезпечення цілісного розвитку дитини, її фізичних, інтелектуальних і творчих здібностей шляхом виховання, навчання, соціалізації та формування необхідних життєвих навичок. У статті аналізуються особливості впровадження експериментування як виду діяльності дітей у практику роботи закладів дошкільної освіти, що забезпечує оновлення дошкільної освіти на сучасному етапі та сприяє всебічному розвитку особистості дитини. Визначено, що актуальною проблемою сучасної освіти є пошук ефективних шляхів виховання та розвитку креативної, ініціативної особистості, здатної до реалізації свого творчого потенціалу й дослідницької активності в різних видах діяльності. Розглянуто досвід організації експериментування як виду діяльності дітей у таких країнах Європейського Союзу, як Фінляндія, Польща, Німеччина. Автор розкриває значення, зміст, структуру проведення, методи й форми організації експериментування. Доведено, що спеціально організована дослідницька діяльність дозволяє дітям самим добувати інформацію про досліджувані об'єкти або явища, а педагогу зробити процес пізнання максимально ефективним, що задовольняє природну допитливість дошкільнят і розвиває їх пізнавальну активність. Здійснено аналіз поглядів науковців щодо експериментальної діяльності дошкільників. Описано переваги впровадження дитячого експериментування в закладах дошкільної освіти. Зазначено принципи, якими слід керуватися вихователям під час організації експериментування. Виокремлено вимоги під час організації експериментування як виду діяльності дітей. Проаналізований європейський досвід сприяє формуванню у дошкільників цілісної картини світу на основі встановлення тісних зв'язків між об'єктами та явищами навколишньої дійсності; кращому розумінню себе як індивідуальностей, своїх здібностей та можливостей; набуттю досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу.*

**Ключові слова:** діти дошкільного віку, експериментування, пізнавальна активність, розвиток особистості, заклад дошкільної освіти, європейський досвід.

### **EXPERIMENTATION AS A TYPE OF ACTIVITY FOR PRESCHOOL CHILDREN: EUROPEAN EXPERIENCE**

#### **ABSTRACT**



*The article is devoted to one of the urgent problems of modern preschool education – ensuring the holistic development of the children, their physical, intellectual and creative abilities through education, training, socialization and formation of necessary life skills. The article analyzes the peculiarities of implementing experimentation as a type of children’s activity in the practice of preschool education institutions, which ensures the renewal of preschool education at the modern stage and contributes to the comprehensive development of the child’s personality. It is determined that the urgent problem of modern education is the search for effective ways of learning and development of a creative, proactive personality, capable of realizing its creative potential and research abilities in various types of activity. The experience of organizing experimentation as a type of children’s activity in the countries of the European Union (Finland, Poland, and Germany) is studied. In the countries of the European Union, the implementation of experimentation as a type of children’s activity in the educational process is quite vivid and is reflected in the forms, methods and approaches to the organization of children’s work. The author reveals the meaning, content, structure of conducting, methods and forms of organizing experimentation. It is proven that specially organized research activity allows children to obtain information about the studied objects or phenomena. Due to it, teachers can provide effective learning process, satisfy the natural curiosity of preschoolers, and develops their cognitive activity. Analysis of scientific research regarding the experimental activities of preschoolers is carried out. The advantages of implementing children’s experimentation in preschool education institutions are described. The principles that educators should follow during the organization of experimentation are specified. The requirements to the organization of experimentation as a type of children’s activity are highlighted.*

**Keywords:** *preschool children, experimentation, cognitive activity, personality development, preschool education institution, European experience.*

## **ВСТУП**

Початок ХХІ століття ознаменований посиленням наукового інтересу до проблеми освіти дітей як у європейському педагогічному просторі, так і у вітчизняному зокрема. Сучасне суспільство потребує активних, творчих особистостей, які володіють гнучким мисленням, здатністю розібратися в складних та суперечливих явищах життя, знаходити найкращі рішення в постійно змінних умовах. Процес оновлення освіти посилює вимоги до особистості, основи якої закладають уже в дошкільному віці. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що розвиток і стимулювання інтересів дітей, їх ініціативи, допитливість, пізнавальна мотивація, дослідницька активність виступають як одна з головних задач. Дошкільники мають самостійно формулювати висновки, знаходити нове у незнайомому, радіти своїм відкриттям у процесі самостійної діяльності, проявляти пізнавальну активність та інтерес, досліджувати та експериментувати (Базовий компонент дошкільної освіти, 2021).

## **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження – означити особливості організації експериментування як виду діяльності дітей та виокремити переваги такого виду діяльності дошкільників з урахуванням зарубіжного досвіду.

## **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

З огляду на євроінтеграційну політику нашої держави, актуальним постає питання ретельного вивчення європейського досвіду щодо оновлення змісту та форм роботи з дітьми в галузі дошкільної освіти та пошуку оптимальних і корисних зразків





для удосконалення системи освіти в Україні. У зв'язку з цим експериментування як вид діяльності дітей починає активно застосовуватися в роботі вихователів закладів дошкільної освіти. Відомі корифеї педагогічної думки (Я. Коменський, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський К. Ушинський, Ф. Фр'обель та ін.) у своїх працях стверджують, що для дітей властива пізнавальна активність, яка формується у процесі різних видів діяльності, але найбільш виражена під час експериментування. Сучасні вчені (О. Біда, І. Карук, К. Крутій, Н. Лисенко, Л. Присяжнюк, І. Стеценко, Н. Яришева) розглядають експериментування як самостійну діяльність дітей, в якій пізнаються властивості та якості об'єктів довкілля.

У дослідженні ми використали емпіричні (спостереження, опис) та теоретичні (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, пояснення тощо) методи дослідження.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

До теперішнього часу не склалася цілісна концепція організації експериментування, що розкриває сутність дослідницької активності, її структуру та педагогічні основи, що забезпечують динаміку її становлення в освітньому процесі сучасного закладу дошкільної освіти. Нерідко, незважаючи на наявність в закладах дошкільної освіти осередків для експериментування, один з провідних типів діяльності (експериментування) носить формальний, ситуативний характер, у дошкільнят спостерігається низький рівень дослідницької активності.

Із вступом України в європейський освітній простір, все більшого розвитку набувають форми, методи, прийоми та підходи щодо навчання дошкільників. Ці підходи є новими, інноваційними та дозволяють урізноманітнити освітній процес у закладах дошкільної освіти, враховуючи особливості сучасних дітей.

Низка публікацій зарубіжних та вітчизняних дослідників яскраво ілюструє, що підготовка фахівця з дошкільної освіти повинна відповідати вимогам сучасності, адже це перша освітня ланка, від якої залежить рівень розвитку і вихованості майбутнього покоління. Тому, на нашу думку, розвитку української дошкільної освіти сприятиме вивчення прогресивного досвіду зарубіжних країн, а саме організації освітнього процесу у закладі дошкільної освіти та впровадження нових підходів.

Пріоритетним видом діяльності дітей є експериментування, яке гарантує підвищений пізнавальний інтерес дошкільників у пізнанні.

Експериментування – діяльність дітей, яка дозволяє самостійно досліджувати об'єкти навколишнього світу під час безпосереднього контакту з ними. Такий вид діяльності ґрунтується на власних спостереженнях, відповідях, встановлених закономірностях та висновках, які дошкільники формують самостійно (Беленька, 2018). Експериментальна діяльність не є ізольованою від інших видів діяльності. Вона тісно пов'язана з усіма видами діяльності та з усіма освітніми напрямками за Базовим компонентом дошкільної освіти (2021).

Експериментування як вид діяльності дітей є особливою формою пошукової діяльності, в якій найбільш яскраво виражені процеси виникнення і розвитку нових мотивів особистості, що лежать в основі саморозвитку дошкільнят. Мотивування дітей до пізнання та навчання є одним з ключових освітніх завдань. На це варто зважати, організовуючи діяльність малят.

Науковиця К. Крутій (2019) трактує експериментування як діяльність дітей, яка дозволяє сформулювати дослідницьку активність; сприяє формуванню словесно-логічного мислення; становленню пізнавальних інтересів; розвитку продуктивної і творчої діяльності; розширенню взаємодії старших дошкільників з навколишнім



світом; становленню елементарного планування і прогнозування. За допомогою експериментування в дитини досить легко формуються орієнтувальні вміння, інтелектуальні та практичні дії, розвивається мислення (Крутії, 2019).

Дошкільникам властива орієнтація на пізнання навколишнього світу, на дослідження об'єктів та явищ дійсності. Щодня діти пізнають нові предмети, хочуть дізнатися не тільки назви, а й їх ознаки, властивості, замислюються над найпростішими причино-наслідковими зв'язками. Вже в ранньому віці дитина прагне не тільки розглянути предмет, а й доторкнутися рукою, відчути його запах, можливо, смак. У старшому дошкільному віці багато малят замислюються про такі явища, як випаровування води, чому утворюється сніг, як відбувається виверження вулкану, поширення звуку в повітрі, в воді тощо. Підтримуючи дитячий інтерес, потрібно вести їх від знайомства з певним явищем чи об'єктом до його розуміння (Карук, 2021; Лазаренко, 2019).

Цікавим, на наш погляд, є досвід організації експериментування як виду діяльності дітей у країнах Європейського Союзу. Так, у Фінляндії діти переважно більшість часу проводять на свіжому повітрі: граються, ходять у походи, досліджують місцевість тощо. Це допомагає розвивати увагу, пам'ять, мислення, мовлення, наполегливість, зосередженість і здатність вирішувати проблемні ситуації. Основні завдання дитячого садка цієї країни такі: розвиток та вдосконалення мовлення дітей; формування у дітей навичок до здорового способу життя; розвиток дослідницької компетентності, яка формується в процесі експериментування тощо (Karuk et al., 2021).

У Німеччині та Польщі організують лісові школи Муле, де вихователі разом з дітьми, перебуваючи на свіжому повітрі, спостерігають, досліджують, організують різноманітні ігри. Це все сприяє всебічному розвитку дитини на лоні природи; ознайомленню з об'єктами довкілля за допомогою дослідів та експериментів; зміцненню здоров'ю малюків (Червонецький, 2005)

Отже, у країнах Європейського Союзу яскраво простежується впровадження в освітній процес експериментування як виду діяльності дітей, що відображається у формах, методах та підходах до організації роботи дітей.

Зарубіжна «теорія вільних матеріалів», розроблена С. Ніколасом, дозволяє не тільки засвоювати певні знання, а й оперувати ними. Тобто діти вчать розв'язувати проблемні ситуації, встановлювати причино-наслідкові зв'язки, самостійно досліджувати та пізнавати навколишній світ (Гавриш, 2019).

«Теорія вільних матеріалів» створює низку розвивальних можливостей для дітей, а саме:

1. Створення умов для активного навчання. Доступні природні та побутові матеріали заохочують дітей обстежувати найближче довкілля. Під час маніпуляцій з ними малята активно здобувають знання про світ на основі власного досвіду.

2. Розвиток критичного мислення. Граючись з різним дріб'язком, діти досліджують, аналізують, висувають гіпотези, перевіряють їх і роблять висновки, шукають різні шляхи для розв'язання повсякденних завдань.

3. Соціально-емоційний розвиток. Як уже зазначалось, ігри з «вільними матеріалами» спонукають малят до взаємодії та налагодження соціальних контактів.

Отже, впровадження зарубіжного досвіду «теорії вільних матеріалів» у практику роботи закладів дошкільної освіти України створить передумови для розвитку пізнавальної активності дитини та задовільність її природну допитливість.



Під час організації експериментування як виду діяльності дітей вихователям слід дотримуватися таких вимог:

- урахувати вікові особливості дітей, закономірності психічного розвитку дитини, а також життєвий досвід дошкільника;
- підтримувати й розвивати в дитини інтерес до досліджень, експериментів, відкриттів; створити для цього умови;
- створити умови для експериментування;
- створити освітнє середовище, де будуть матеріали та прилади, які дітям необхідні для такого виду діяльності;
- поступове ускладнення;
- організація умов для самостійної та навчальної діяльності;
- використання проблемних ситуацій.

Дослідниця Н. Горопаха (2012) зазначає, що під час організації експериментування як особливого виду діяльності дітей варто керуватися такими принципами:

- принцип урахування індивідуальних особливостей психічного розвитку, який здійснюється через диференціацію форм організації експериментальної діяльності та методів впливу на дитину з боку вихователя;
- принцип доступності, який реалізується шляхом побудови вихователем усієї роботи з дітьми на основі змісту програми навчання і виховання дітей дошкільного віку; відповідність завдань обраному змісту експериментування за віковими та індивідуальними особливостями;
- принцип активізації самостійності – надання дитині можливостей вибору змісту та процесу експериментальної діяльності;
- принцип відповідності потребам та інтересу дитини, який реалізується через врахування потреб дитини в доступних видах діяльності. Дітям можуть бути надані широкі можливості для апробування своїх сил та реалізації можливостей;
- принцип безпечності – створення безпечних умов для експериментування (Горопаха, 2012).

На 4–5 році життя у дітей формується потреба в дослідницькій діяльності. Це свідчить про те, що вони спроможні самостійно проводити досліди та описувати їх. Тому вихователю варто ознайомити малюків із етапами проведення досліду: підготовкою дітей до досліду; початком досліду; ходом досліду; заключним етапом (Яришева, 1993).

Інтерес до експериментування підтримує педагог, створюючи ситуації, в яких діти братимуть участь у пошуку конкретних способів і засобів розв'язання проблеми. У процесі експериментування дошкільнята вчать ставити мету, визначати завдання, висувати пропозиції-гіпотези, перевіряти їх дослідним шляхом, роблячи відповідні висновки. Наприклад, під час прогулянки дітям можна запропонувати відповісти на питання: Як Ви думаєте, що відбувається зі снігом, бурульками, льодом, коли пригріває сонце? Чому скрипить сніг?

Створюючи умови для експериментування, педагог дає дитині змогу самостійно отримувати знання та практичні вміння. Відтак малюк пізнає, малює, ліпить з власної ініціативи. Систематична організація дитячого експериментування закладає міцний фундамент пізнавальної компетентності дітей. Зростає впевненість у власних силах, розвиваються усі психічні процеси, почуття власної гідності, прагнення до самостійного пошуку, творчості.



Отже, проаналізувавши особливості експериментування, ми можемо окреслити переваги впровадження такого виду діяльності дітей в закладах дошкільної освіти:

- стимулювання до пізнавальної активності;
- формування ключових компетентностей у дитини;
- розвиток пізнавального інтересу та допитливості;
- розвиток творчого потенціалу у дошкільників;
- підготовка до навчання в школі, тобто прослідковується наступність.

Проаналізований європейський досвід сприяє формуванню у дошкільників цілісної картини світу на основі встановлення тісних зв'язків між об'єктами та явищами навколишньої дійсності; вони починають краще розуміти себе як індивідуальностей, свої здібності та можливості; набувають досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу; вчаться бачити світ у його розмаїтості, багатозначності й динамічності.

Експериментування як спеціально організована діяльність – це один з основних і ефективних методів навчання дітей дошкільного віку, який сприяє становленню цілісної картини світу дошкільника, основ культурного пізнання ним навколишнього світу, а також сприяє розвитку в дошкільників інтересу до дослідницької діяльності.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Отже, впровадження дитячого експериментування сприяє розвитку дослідницької діяльності дошкільників, що створює широкі можливості для виховання в дошкільнят пізнавального інтересу до довкілля та розуміння його значення. Експериментування викликає в дітей інтерес, збагачує і систематизує знання про навколишній світ, дитячі фантазії заміщуються реальним поясненням невідомого і незрозумілого.

Організація експериментування в закладах дошкільної освіти країнах Європи доводить ефективність такої діяльності під час пізнання дитиною навколишнього світу та становлення її як особистості. Підвищення кваліфікації вихователів у цій сфері базується на безперервному саморозвитку з урахуванням інноваційних форм та методів роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні організації експериментування як виду діяльності дітей у інших країнах Європи з метою удосконалення змісту освіти дошкільників.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Беленька, Г. (2018). Експериментально-дослідницька діяльність у природі: уточнюємо поняття, актуалізуємо завдання. *Дошкільне виховання*, 4, 2–7.
2. Гавриш, Н. В. (2019). Прості речі для розвитку малечі. *Дошкільне виховання*, 6, 9–15.
3. Горопаха, Н. М. (2012). *Методика ознайомлення дітей природою: Хрестоматія*. К.: Слово.
4. Карук І. В. (2021). *Дитяче експериментування у закладах дошкільної освіти: практикум*. Вінниця: ВДПУ.



5. Крутий, К. Л. (2019). Емпіричне дослідження вільної гри дитини в умовах закладу дошкільної освіти під час проведення «Дня без іграшок». *Гуманізація навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць*, 1 (93), 26–44.
6. Лазаренко, Н. І. (2019). Суперечності, проблеми і парадокси в системі сучасної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 53, 5–9.
7. Піроженко, Т. О. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти в Україні*. К. : Видавництво.
8. Червонецький, В. В. (2005). *Екологічна освіта учнів у школах країн європейського регіону та північної Америки*: [монографія]. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля.
9. Яришева, Н. Ф. (1993). *Методика ознайомлення дітей з природою* : навч. посібник. К. : Вища школа.
10. Karuk, I., Kolesnik, K., Kryvosheya, T., Prysiazhniuk L., & Shykyrynska, O. et al. (2021). Organization of group activities of older preschool children in the process of experimenting. *Society. Integration. Education, Proceedings of the International Scientific Conference*, 729–743.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-2

Доктор педагогічних наук, професор **НАТАЛЯ БІДЮК**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: biduknm@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-6607-8228

Доктор педагогічних наук, професор **ВІТАЛІЙ ТРЕТЬКО**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: tretko@hotmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-3608-1378

### **САМОМОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ ЯК ПРЕДИКТОР ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ**

#### **АНОТАЦІЯ**

*Статтю присвячено обґрунтуванню особливостей самомоніторингу навчальних результатів здобувачів вищої освіти в зарубіжному досвіді. З'ясовано, що здатність здобувачів до самомоніторингу навчальних результатів є однією з детермінант, які маркують рівень готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а також однією з найважливіших умов успішного оволодіння фаховими компетентностями. Презентовано структуру самомоніторингу результатів навчання. Констатовано, що основним критерієм самомоніторингу слугує внутрішня самомотивація здобувача, яка стосується окреслення власних цілей, прагнення до їх досягнення, відчуття успішності своєї діяльності, формулювання атрибутивних суджень, розуміння цінностей навчання. Виокремлено спільні підходи зарубіжних науковців до обґрунтування доцільності підтримки й максимальної допомоги здобувачам у дотриманні належної послідовності дій під час самомоніторингу результатів навчальної та позанавчальної діяльності. Самомоніторинг – ефективна стратегія покращення академічних досягнень студентів, особливо в разі активного використання інформаційних ресурсів. Досліджено особливості зарубіжних практик формування компетентності здобувачів у самомоніторингу навчальних результатів. Схарактеризовано кроки для розвитку навичок самомоніторингу. Виокремлено три етапи самомоніторингу: продуктивний, аналітичний та планувальний. Зазначено, що серед шляхів підвищення самомоніторингу результатів навчання здобувачів у зарубіжній освітній практиці використовують такі інноваційні методи та прийоми: щоденник спостереження, наукова рефлексія зі зворотним зв'язком, експертиза, есе, рефлексивне портфоліо, відеопортфоліо, самопрезентація, самохарактеристика та ін. Зроблено висновок, що використання раціональних ідей зарубіжного досвіду в розробленні прийомів та форм самомоніторингу навчальних результатів здобувачів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців в освітній практиці українських ЗВО.*

**Ключові слова:** самомоніторинг, навчальні результати, вища освіта, зарубіжний досвід, якість освіти, професійна підготовка.



**SELF-MONITORING OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS  
AS A PREDICTOR OF PROFESSIONAL TRAINING QUALITY  
AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: FOREIGN APPROACHES**

**ABSTRACT**

*The article is devoted to the peculiarities of university students' self-monitoring of educational outcomes in foreign experience. It is established that students' ability to self-monitor educational outcomes is one of the determinants of their readiness for independent educational and metacognitive activity and is one of the most important conditions for their successful mastery in professional competencies. The structure of self-monitoring of learning outcomes is presented. It is considered that the main criterion of self-monitoring is the student's internal self-motivation, which refers to setting and achieving goals, feeling the success of activities, forming attributive judgments, and understanding learning values. Foreign scientists' common approaches to the students' support and maximum assistance in sequence of actions during self-monitoring of academic and extracurricular activities are highlighted. It is determined that self-monitoring is an effective strategy for improving students' academic achievements, especially with the active use of information resources and tools. Specific foreign practice of the development of students' competence in self-monitoring of educational outcomes is considered. The steps for developing self-monitoring skills are described. Three stages of self-monitoring are distinguished: productivity, analysis and planning. It is established that the following innovative methods and techniques are used in foreign educational practice for improving students' self-monitoring skills: scientific reflection with feedback, expertise, essays, reflexive and video portfolio, check-lists, dairy observations, self-report etc. It is concluded that the use of foreign innovative ideas in the development of techniques and methods of self-monitoring educational outcomes would contribute to the improvement of pre-service specialists' professional training in Ukrainian higher education institutions.*

**Keywords:** *self-monitoring, educational outcomes, higher education, foreign experience, quality of education, professional training.*

**ВСТУП**

В умовах сучасних змін система вищої освіти має забезпечити максимальний розвиток особистісних і професійних якостей здобувачів, сприяти оптимальній мобілізації навчально-пізнавального потенціалу для успішної самореалізації на ринку праці. У цьому контексті актуалізована проблема забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, з огляду на сучасні зарубіжні методики та освітні практики. Одним зі шляхів забезпечення якості професійної підготовки фахівців у зарубіжному досвіді є активне використання практики самомоніторингу навчальних результатів здобувачів. Самомоніторинг (англ. «self-monitoring») результатів навчання суттєво впливає на ухвалення правильних рішень, вибір стратегії навчальної поведінки, підвищення мотивації до навчальної діяльності, зосередження на прогностичних сигналах фактичного прогресу, створення можливостей для навчальної автономії та професійного розвитку майбутніх фахівців.

**МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження полягає у вивченні зарубіжних підходів до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх фахівців на основі самомоніторингу навчальних результатів.



### ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ

У контексті задекларованого питання наукове зацікавлення становлять результати дослідницького пошуку зарубіжних учених: С. Алтйок (S. Altiok), С. Арслантас (S. Arslantas), З. Башер (Z. Başer), М. Бокартс (M. Boekaerts), К. Бонк (C. Bonk), Г. Бюттнер (G. Büttner), П. Вінне (P. Winne), Ч. Дігнат-ван Евійк (Ch. Dignath-van Ewijk), Е. Де Грут (E. De Groot), Ф. Де Йонг (F. De Jong), К. Ева (K. Eva), С. Фабриз (S. Fabriz), А. Курназ (A. Kurnaz), В. Лен (W. Lan), Д. Паулгус (D. Paulhus), Ф. Перелс (F. Perels), П. Пінтрич (P. Pintrich), Г. Поарч (G. Poarch), А. Полсен (A. Paulsen), М. Пресслі (M. Pressley), Л. Рафферті (L. Rafferty), Г. Регер (G. Regehr), П. Саймонс (P. Simons), Б. Циммерман (B. Zimmerman), Д. Шанк (D. Schunk), Б. Шмітц (B. Schmitz) та ін.

У наукових працях схарактеризовано психолого-педагогічні й соціально-педагогічні аспекти саморегуляції, самооцінювання, самоуправління, самоконтролю в освітній діяльності. Результати досліджень підтверджують критичну потребу в удосконаленні навичок самомоніторингу навчальних результатів здобувачів вищої освіти для забезпечення якості професійної підготовки. Учені пропонують інноваційні стратегії та способи заохочення здобувачів до самомоніторингу результатів навчання.

Для реалізації окреслених завдань і досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів**: теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення наукової, навчально-методичної літератури для вивчення особливостей самомоніторингу навчальних результатів здобувачів у зарубіжному досвіді, зіставлення різних поглядів на порушену проблему; структурно-функціональний метод, що вможливив об'єктивний аналіз організаційних і дидактичних засад; компаративний – для порівняння й виявлення подібних і відмінних підходів до забезпечення якості професійної підготовки фахівців; прогностичний – для імплементації конструктивних ідей зарубіжного досвіду з метою вдосконалення механізму самомоніторингу навчальних результатів здобувачів у ЗВО України.

### ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Студіювання проблеми самомоніторингу результатів навчання актуалізує важливий аспект суб'єктності як мірила специфічної активності особистості, що спрямоване на осмислення, оптимізацію діяльності й управління нею, на розвиток психічних, навчально-пізнавальних процесів, особистісних якостей. Незалежна навчальна діяльність здобувачів є однією з найважливіших умов успішного оволодіння фаховими компетентностями.

У зарубіжному науковому дискурсі самомоніторинг – це саморегульована стратегія навчання, що передбачає використання різних форм, методів, технік, прийомів, способів, діагностичних процедур свідомого оцінювання ефективності змін власної поведінки й ухвалення самостійних рішень щодо подальших дій та коригувань на основі цих суджень (Schunk, 2001; Schmitz & Perels, 2011). Автори обґрунтовують змістові та процесуальні характеристики поняття «самомоніторинг», досліджуючи дотичні терміни: «саморегульоване навчання», «самокероване навчання», «моніторинг якості освіти», «самооцінювання», «самоконтроль», «самоуправління», «саморефлексія» та ін. У контексті порушеного питання наукову цінність мають розвідки, присвячені проблемам саморегульованого навчання. Зокрема, відомі праці Б. Циммермана (зміст і структура саморегульованого навчання), Ф. Вінне (принципи саморегульованого навчання), Х. Андраде (моніторинг академічної успішності в процесі саморегульованого навчання), Ф. де Йонга (когнітивні й метакогнітивні процеси в саморегульованому навчанні), П. Пінтриха (мотивація та саморегульоване





навчання), М. Пресслі (соціальні аспекти саморегуляції) й ін. Дослідники розробили різні моделі саморегульованого навчання, що активно впроваджують в освітню практику, а саме: «Модель саморегуляції у вивченні текстів Р.-Дж. Сімонса та Ф. де Йонга»; «Модель розширеного академічного навчання Б. Циммермана»; «Модель хорошого користувача стратегії М. Пресслі, Й. Борковського, У. Шнайдера»; «Шестиелементна модель М. Бокартс»; «Модель метапізнання Ф. Вінне»; «Модель мічиганської групи» та ін. Самомоніторинг називають одним із перших етапів саморегульованої навчальної діяльності, що тісно пов'язаний із нею (рис. 1).

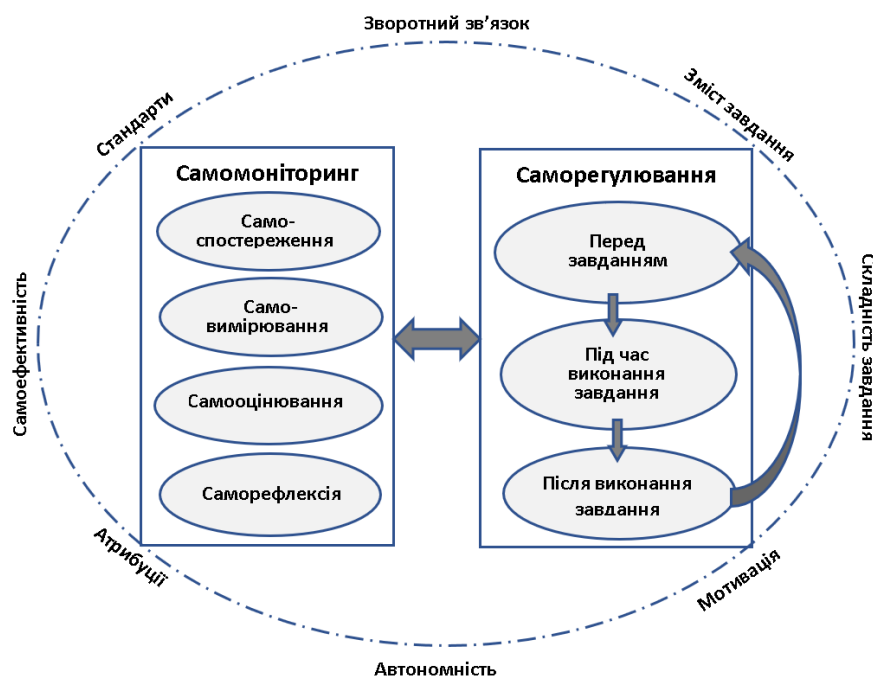


Рис. 1. Взаємозв'язок самомоніторингу та саморегульованого навчання

Самомоніторинг навчальних результатів містить такі основні компоненти: самоспостереження (здобувач спостерігає за навчальною діяльністю / поведінкою); самовимірювання (здобувач вимірює та фіксує зміни в навчальній діяльності / поведінці); самооцінювання (здобувач порівнює зафіксовані результати навчальної діяльності та поведінки відповідно до стандартів оцінювання (критеріїв / показників)); саморефлексія (здобувач проводить самоаналіз очікуваних результатів навчальної діяльності й поведінки, розмірковує над помилками та труднощами, осмислює і прогнозує зміни, напрями самовдосконалення). Психологи трактують самомоніторинг як втручання, що вимагає від особистості самостійного спостереження за власною поведінкою, відстеження перебігу навчального процесу, що полягає у фіксуванні проміжних і кінцевих результатів, контролі, плануванні, корегуванні й усвідомленні наслідків навчання тощо (Arslantas & Kurnaz, 2017).

Процес самомоніторингу навчальних результатів базований на принципах автономності, цілеспрямованості, самостійності, активності, свідомого навчання,



систематичності, індивідуалізації, опори на досвід, актуалізації результатів навчання, рефлексивності й ін. Самомоніторинг являє собою самокерований процес, у якому здобувачі беруть на себе ініціативу й відповідальність за контроль та оцінювання результатів навчання. Основним критерієм самомоніторингу слугує внутрішня самомотивація здобувача, що стосується окреслення власних цілей, прагнення до їх досягнення, відчуття успішності своєї діяльності, формулювання атрибутивних суджень, розуміння цінностей навчання тощо.

Учені переконливо доводять, що самомоніторинг – це ефективна стратегія покращення академічних досягнень студентів, особливо в разі активного використання інформаційних ресурсів. Водночас дослідники стверджують, що важливе значення в цьому процесі має формування в здобувачів компетентності окреслювати й усвідомлювати межі власних знань, умінь і навичок, використовувати раціональні (продуктивні) підходи до їх удосконалення та прогнозування (Schmitz & Perels, 2011; Zhu & Bonk, 2019). У цьому контексті необхідно брати до уваги і зворотний зв'язок, що дає змогу здобувачеві корегувати та змінювати стратегії навчання й поведінки, напрями докладання зусиль тощо. Отже, самомоніторинг постає як мета і як процес навчання, що потребує переосмислення та зміни ролей учасників освітнього процесу.

Імпонує позиція зарубіжних дослідників щодо необхідності надання підтримки й максимальної допомоги здобувачам у дотриманні належної послідовності дій під час самомоніторингу результатів навчальної та позанавчальної діяльності. Відомі науковці В. Лен, П. Пінтрич, Е. Де Грут розробили різні стратегії самомоніторингу. Наприклад, самоперевірка й відстеження уваги можуть інформувати здобувача про його рівень уваги, розуміння та спосіб виконання завдань, а також про здатність реалізувати завдання. Будь-які уявні перешкоди або труднощі можна нейтралізувати за допомогою стратегій саморегуляції (Lan, 1996; Pintrich & De Groot, 1990). Дослідники Б. Шмітц і Ф. Перельс визначили показники реакції на самомоніторинг, а саме: концентрація уваги, нагадування / контрольний список і саморефлексія. Контрольний список працює, як нагадування, надаючи підказки для важливих тем, що можуть змінити поведінку особистості; саморефлексія стимулює концентрацію уваги на поведінці, дає змогу проаналізувати зміни поведінки для досягнення навчальних цілей (Schmitz & Perels, 2011).

У наукових працях канадських дослідників К. Еви й Г. Рєпера (University of British Columbia, Vancouver) на теоретичному та практичному рівнях досліджено подібні й особливі ознаки самомоніторингу та самооцінювання результатів навчання здобувачів. Зважаючи на результати проведеного експерименту (зі здобувачами факультету наук про здоров'я Макмастерського університету в Гамільтоні, у Канаді), автори довели, що самомоніторинг суттєво відрізняється від самооцінювання. Отримані висновки дають підстави стверджувати, що принаймні однією з неточностей під час загального самооцінювання може бути нездатність ефективно підсумовувати попередні результати навчання, попри очевидну здатність ефективно контролювати себе в момент виконання кожного завдання в межах навчальної діяльності. Самомоніторинг чітко демонструє різницю між успішністю й неуспішністю здобувачів. Водночас низка питань, на думку дослідників, є дискусійними, наприклад, стосовно припущення, що ефективність самомоніторингу на конкретному етапі ґрунтована здебільшого на поведінкових моделях, тобто на усвідомленості здобувачами ймовірності успіху в цей момент (або поведінкові реакції переважно були показниками несвідомого оброблення даних). Наголошуючи на актуалітетах самостійного



навчання (зокрема, у медичних професіях), науковці окреслюють перспективні напрями психолого-педагогічних досліджень: вплив самомоніторингу на якість неперервного професійного розвитку фахівців; зміни в мотивації до самомоніторингу; вплив результатів навчальної діяльності на самосприйняття та ін. (Eva & Regehr, 2011).

Доцільно схарактеризувати особливості зарубіжних практик розвитку компетентності здобувачів у самомоніторингу навчальних результатів. Щоб правильно провести самооцінювання навчальної поведінки, здобувач повинен спочатку дізнатися про очікування викладача. Учені Б. Циммерман та А. Полсен запропонували чотири кроки для розвитку навичок самомоніторингу: створення підґрунтя для самомоніторингу (збирання даних про навчальну діяльність); використання структурованого самомоніторингу (робота з протоколом моніторингу, що надає викладач); проведення незалежного самомоніторингу (розроблення протоколу самомоніторингу для особистих потреб); запровадження саморегульованого моніторингу (розроблення протоколів самомоніторингу навчальних результатів здобувачами). Науковці також виокремили три основні етапи самомоніторингу навчальних результатів: продуктивний етап (використання методик для діагностування прогресу в навчанні, а також перевірка їхньої ефективності; оцінювання значущості завдання); аналітичний етап (аналіз та оцінювання ефективності стратегій виконання завдань, відповідно до очікуваних результатів); прогностичний етап (самоаналіз виконаних завдань, окреслення конкретних цілей, добір підходів для раціонального виконання подальших завдань). Якщо здобувачі не вбачають цінності у виконанні завдань, вони менш схильні витратити час на формулювання цілей і добір стратегій для виконання завдань (Zimmerman & Paulsen, 1995).

Методика розвитку компетентності здобувачів щодо самомоніторингу навчальних результатів передбачає:

- 1) окреслення цілей, критеріїв і показників, за якими буде проведене самоспостереження (наприклад, зосередження на виконанні конкретних завдань);
- 2) вибір методу для збирання й фіксації даних самомоніторингу (контрольний перелік самостійних (індивідуальних) завдань, поетапне планування та виконання дій, рейтингова шкала оцінювання);
- 3) розроблення графіка самомоніторингу (протягом дня, заняття, семестру, року навчання; визначення контрольних моментів переходу до іншого виду навчальної діяльності (початок і завершення завдання); фіксація інтервалів тощо);
- 4) затвердження термінів виконання завдань і самоперевірка їх дотримання;
- 5) формування та створення «меню» самовинагород / самозаохочення;
- 6) періодична (спонтанна) перевірка викладачем правильності та вчасності виконання завдань здобувачем;
- 7) саморефлексія й саморегуляція навчальної поведінки здобувача (Rafferty, 2010).

Зарубіжні вчені переконані, що здатність здобувачів до самомоніторингу дає змогу зосереджувати більше уваги на організації самостійної навчальної діяльності, управляти навчальним середовищем; розвиває навички самостійного пошуку додаткових ресурсів для засвоєння навчального матеріалу й задоволення навчальних потреб; підвищує мотивацію та бажання до саморозвитку; збільшує імовірність досягнення вищого рівня академічної самоефективності й показників успішності та якості (самостійний контроль свого прогресу) тощо. На рис. 2 зображено форму самомоніторингу результатів навчання здобувачів.



## Форма самомоніторингу здобувача

Ім'я : \_\_\_\_\_

Навчальна мета	Навчальні цілі	Дата фіксації	Докази	Очікування

Рис. 2. Форма самомоніторингу результатів навчання

Для вдосконалення навичок самомоніторингу навчальних результатів здобувачів ознайомлюють з основними процесами й етапами реалізації самомоніторингу: формулювання цілей; окреслення завдань; з'ясування індикаторів навчального прогресу; прогнозування та планування очікуваних результатів; вибір методик самопостереження, самооцінювання, самоконтролю, самокорегування результатів навчання; пошук альтернативної допомоги й засобів підтримки. У процесі самомоніторингу важливу роль відіграє самомотивація щодо досягнення окреслених цілей. Викладачі можуть заохочувати здобувачів до самомоніторингу, пропонуючи фіксувати кількість спроб і помилок над виконанням певного завдання, методи та використаний час. Ця практика дає змогу здобувачам візуалізувати прогрес і корегувати форму самомоніторингу.

Для самомоніторингу результатів навчання в зарубіжній освітній практиці використовують такі інноваційні форми, методи й технології навчання: колективна робота (дивергентне мислення); концептуальні мапи; незалежне дослідження; дослідницькі проекти; наукова рефлексія зі зворотним зв'язком; аудиторне письмо; експертиза; есе; мотиваційні листи; курсова робота; портфоліо; синквейн; аутотренінги та ін.

На нашу думку, практичну цінність у забезпеченні ефективності самомоніторингу навчальних результатів має метод портфоліо (е-портфоліо, рефлексивне портфоліо, відеопортфоліо), що суттєво підвищує рівень метакогнітивної обізнаності здобувачів, є ефективним засобом об'єктивного самооцінювання й підтримки процесу навчання та перспективного самозростання. Портфоліо – це інструмент самооцінювання та саморефлексії навчально-пізнавальної діяльності, самоконтролю й самоперевірки досягнень, самоаналізу, аргументації та планування подальших дій, рішень, зміни особистих успіхів. Критерії якості портфоліо навчальних результатів здобувача такі: систематичність і регулярність самомоніторингу, структурованість матеріалів, логічність та лаконічність пояснень, естетика оформлення, цілісність, тематична завершеність представлених матеріалів, наочність й обґрунтованість презентації. Наприклад, за допомогою відеопортфоліо здобувачі можуть переглядати їхні записи й розмірковувати про академічну успішність і позанавчальну продуктивність, корегувати та організувати навчання. Здобувачі мають змогу дізнатися про успішність одногрупників, залишити відгук, переглянувши їхні відеозаписи, а також отримати зворотний зв'язок від викладачів. Відеозаписи можна використовувати як метод формативного оцінювання результатів навчання та викладання, а також як



форму підсумкового оцінювання для визначення рівнів, балів, вимірювання академічної успішності здобувачів (Altiok et al., 2019). Використання електронного портфоліо є ефективним способом розвитку пізнавальних навичок, здібностей, самодисципліни, самовідповідальності та креативності здобувачів. Здобувачі здатні окреслювати найближчі й перспективні цілі для навчання, планувати навчальні результати та засоби їх досягнення, розширювати можливості навчання, зосереджувати увагу на прогресі тощо.

В умовах змішаного навчання ефективним засобом для самомоніторингу навчальних результатів слугує застосунок «I-Connect» (особливо для здобувачів з особливими освітніми потребами), за допомогою якого можна окреслювати цілі, зберігати дані, простежувати прогрес у навчанні. Користувачі мають змогу завантажити додаток, створити обліковий запис і почати працювати. Додаток надсилатиме нагадування через певний інтервал і запитуватиме, чи виконане завдання, чи досягнуто інших поставлених цілей. Користувач відповідає «так» або «ні» протягом навчального дня. Ці відомості зберігаються. Передбачено функцію генерування звітів про прогрес на підставі даних користувача. Експериментальні дослідження довели ефективність застосунок для самомоніторингу й самоконтролю результатів навчання та підвищення академічних досягнень здобувачів.

Цікавими формами та прийомами самомоніторингу є «Чати академічної поведінки», «Щоденники самоспостереження», «Рейтингова шкала самооцінювання», «Чек-лист самомоніторингу навчального прогресу здобувача», «Самохарактеристика», «Самопрезентація», «Мотиваційне есе», «Стандартизований індивідуальний журнал», що спрямовані на роботу над собою: самопереконавання (здатність знайти аргументи й за їхньою допомогою переконатися в правильності свого вчинку або рішення); самонавіювання (подолання страху, невпевненості у власних силах, нерішучості через повторення та промовляння подумки або вголос певних суджень); самопідбадьорювання (подолання зневіри у власних силах); самозаохочення (усвідомлення своїх успіхів); самопримус (формування доцільних настанов); самоаналіз (формування вмінь аналізувати й оцінювати власні дії); самозобов'язання (планування роботи над собою та своїми результатами навчання на рік, семестр, місяць); самопокарання (усвідомлення своєї провини, незадоволеність результатами навчання). Ведення щоденників самоспостереження сприяє розвитку рефлексивних умінь і навичок, прогностичних умінь бачити перспективу навчальних результатів та успіхи, що забезпечують готовність здобувачів до саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції.

Очевидно, що стимулювання мотивації здобувачів до самомоніторингу, формування в них адекватної самооцінки, розвитку високих показників рівня рефлексії й рефлексивності, здатності до зворотного зв'язку сприяє забезпеченню якості професійної підготовки.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Застосування самомоніторингу має низку переваг. Ідеться, зокрема, про зміну ролі здобувачів із пасивних одержувачів коментарів викладача на активних учасників, які можуть аналітично ідентифікувати власні потреби й занепокоєння, інформувати педагога про проблеми. Самомоніторинг передбачає самодіагностику власної діяльності, самопланування програми із самовдосконалення, самоаналіз результатів після виконання програми, поточну самокорекцію, а також оцінювання результатів, їх порівняння з прогнозованими. На основі самомоніторингу визначають рівень досягнення мети на конкретному етапі як навчальної, так і професійної



діяльності. Вивчення теоретичних і практичних підходів зарубіжних дослідників до впровадження практики самомоніторингу в підготовку майбутніх фахівців засвідчило його дієвість та ефективність для забезпечення якості професійної підготовки. На думку вчених, здатність здобувачів до самомоніторингу навчальних результатів є однією з детермінант, які маркують рівень готовності до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, а також характер академічної успішності для досягнення професійних результатів.

Використання раціональних ідей зарубіжного досвіду в розробленні прийомів і форм самомоніторингу навчальних результатів здобувачів сприятиме підвищенню якості професійної підготовки фахівців в освітній практиці українських ЗВО. Подальші напрями дослідження пов'язані з вивченням особливостей зарубіжного досвіду застосування техніки «рефлексивне портфоліо» у розвитку фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Altıok, S., Başer, Z., Yükseltürk, E. (2019). Enhancing metacognitive awareness of undergraduates through using an e-educational video environment. *Computers & Education*, 139, 129–145. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.010>
2. Andrade, H., & Heritage, M. (2017). *Using assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation*. New York: Routledge.
3. Arslantas, S., Kurnaz, A. (2017). The effect of using self-monitoring strategies in social studies course on self-monitoring, self-regulation and academic achievement. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 452–463. DOI: 10.21890/ijres.327905
4. Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7, 161–186.
5. Fabriz, S., Dignath-van Ewijk, Ch., Poarch, G., & Büttner, G. (2014). Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal – a longitudinal study with process analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 29 (2), 239–255. DOI:10.1007/s10212-013-0196-z
6. De Jong, F., & Simons, P. R. J. (1990). *Cognitive and metacognitive processes of self-regulated learning*. In: J.M. Pieters, P.R.-J. Simons & L. De Leeuwe (Eds.) *Research on computer-based instruction* (p. 81-1(0)). Amsterdam: Swets i Zeitlinger.
7. Lan, W. Y. (1996). The effects of self-monitoring on students' course performance, use of learning strategies, attitude, self-judgment ability, and knowledge representation. *The Journal of Experimental Education*, 64 (2), 101–115.
8. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
9. Paulhus, D. L., & Vazire, S. (2007). *The self-report method*. In R.W. Robins, R. C. Fraley, & R.F. Krueger (Eds.), *Handbook of research methods in personality psychology* (P. 224–239). London, England: Guilford.
10. Pressley, M. (1995). More about the development of self-regulation: Complex, long-term, and thoroughly social. *Educational Psychologist*, 30(4), 207–212.
11. Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children*, 43 (2), 50–58



12. Schunk, D. H. (2001). *Social cognitive theory and self-regulated learning*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., P. 125–151). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
13. Schmitz, B., & Perels, F. (2011). Self-monitoring of self-regulation during math homework behavior using standardized diaries. *Metacognition Learning*, 6, 255–273.
14. Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327–353.
15. Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995 (63), 13–27. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>
16. Zhu, M., & Bonk, C. J. (2019). Designing MOOCs to facilitate participant self-monitoring for self-directed learning. *Online Learning*, 23(4), 106–134. doi: 10.24059/olj.v23i4.2037
17. Eva K. W., & Regehr, G. (2011). Exploring the divergence between self-assessment and self-monitoring. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 16 (3), 311–29.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-3

Doctor of Sciences in Pedagogy, Associate Professor **IEVGEN GROMOV**,  
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: yevhen.hromov@vspu.edu.ua  
ORCID ID: 0000-0002-0234-606X

Postgraduate Student **YULIA HORDIENKO**,  
Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: yuliahordiienko1984@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-3084-4434

PhD in Pedagogy, Associate Professor **MAIIA SUPRUN**,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk, Ukraine  
E-mail: Suprun.Maiia@vnu.edu.ua  
ORCID ID: 0000-0002-6800-2729

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer **JULIA FALSHTYNSKA**,  
Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine  
E-mail: j.falshtynska@vspu.edu.ua  
ORCID ID: 0000-0002-6265-7476

### **CREATING A MOTIVATIONAL CONTEXT FOR FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF STUDENTS AT HUMANITARIAN COLLEGES IN EASTERN EUROPE**

#### **ABSTRACT**

*The article considers certain issues of increasing the effectiveness of teaching foreign languages to students of humanitarian institutions of higher education in Eastern Europe. It was shown that after the approval of the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) some radical changes took place in the methods of teaching foreign languages in many Eastern European countries. Taking into account the fact that among the most effective ways to improve the quality of foreign language education the CEFR determines an increase in the level of personal motivation of students to learn foreign languages, Eastern European educators more actively apply didactic solutions that meet as many criteria as possible, leading to deep learning of knowledge. Since motivation is an individual internal matter of the student, it is more logical for the teacher to create an educational context that the students themselves would recognize as motivating, rather than to directly motivate each student individually.*

*The authors note that the creation of a motivational context, in particular for students of liberal arts colleges, takes place through a constant demand to combine the acquired knowledge (internalization) with what students have previously learned, reflected on and are able to express independently (externalization); emphasis on higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation) and performance of tasks that are more focused on mental activity (minds-on) than on physical activity (hands-on), while remembering that activating exercises are often mistakenly identified with physical activity load on students; students' analysis of their own experience, attitudes, and values. The authors consider in*





*detail three didactic solutions that are widely used by Eastern European teachers in the process of creating a motivational context for foreign language training of future humanitarians: the creation of conceptual maps, the «flipped classroom» method, and the method of duo-ethnographic dialogues. The authors conclude that the given didactic solutions relate to the field of issues, the study of which is determined by the students themselves as having personal value and being useful for their future career. By performing these exercises, students express their own points of view, present their personal understanding of the essence of the phenomena mentioned in the framework of the lesson, sometimes even revise and change their previous beliefs. Therefore, students' progress in learning a foreign language is not only a consequence of studying, but is due to the motivating educational environment created by their teachers.*

**Keywords:** *humanitarian codes, duoethnographic dialogues, foreign language training, conceptual maps, motivational context, flipped classroom, Eastern Europe.*

## СТВОРЕННЯ МОТИВАЦІЙНОГО КОНТЕКСТУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ КОЛЕДЖІВ СХІДНОЇ ЄВРОПИ

### АНОТАЦІЯ

У статті розглядаються окремі питання підвищення ефективності викладання іноземних мов студентам гуманітарних закладів вищої освіти Східної Європи. Показано, що після затвердження Загальних Рекомендацій Європейського Союзу з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – CEFR) у багатьох східноєвропейських країнах відбулися кардинальні зміни у методиках викладання іноземних мов. Зважаючи на те, що серед найбільш ефективних шляхів підвищення якості іншомовної освіти CEFR визначає збільшення рівня особистої мотивації студентів до вивчення іноземних мов, східноєвропейські освітяни активніше застосовують дидактичні рішення, які відповідають якомога більшій кількості критеріїв, що ведуть до глибокого засвоєння знань. Оскільки мотивація є індивідуальною внутрішньою справою студента, викладачеві логічніше створювати освітній контекст, який самі ж студенти визнаватимуть мотивуючим, аніж напругу мотивувати кожного студента окремо.

Автори зазначають, що створення мотиваційного контексту, зокрема для студентів гуманітарних коледжів, відбувається шляхом постійного вимагання поєднувати отримувані знання (інтерналізація) із тим, що студенти раніше засвоїли, піддали рефлексії та здатні виразити самостійно (екстерналізація); акцентування на мисленні вищого порядку (аналіз, синтез, оцінювання) та виконанні завдань, більше спрямованих на розумову діяльність (minds-on), ніж на фізичну діяльність (hands-on), одночасно пам'ятаючи, що активуючі вправи часто помилково ототожнюються із фізичним навантаженням на студентів; дослідження студентами власного досвіду, ставлень, цінностей. Авторами детально розглянуті три дидактичні рішення, які широко використовуються східноєвропейськими педагогами в процесі створення мотиваційного контексту іншомовної підготовки майбутніх гуманітаріїв: створення концептуальних карт, метод «перевернутого класу», метод дуоетнографічних діалогів. Автори підсумовують, що наведені дидактичні рішення стосуються поля питань, вивчення яких визначається самими студентами



як такі, що мають для них особисту цінність і можуть бути використані в майбутньому. Виконуючи ці вправи, студент виражає власну точку зору, представляє особисте розуміння сутностей явищ, що згадуються в рамках проблематики заняття, іноді навіть переглядає та змінює свої попередні переконання. Отже успішність студента не є лише наслідком навчання, а відбувається завдяки його перебуванню в мотивуючому навчальному середовищі.

**Ключові слова:** гуманітарні коледжі, дуоетнографічні діалоги, іншомовна підготовка, концептуальні карти, мотиваційний контекст, перевернутий клас, Східна Європа.

### INTRODUCTION

Since the European Standards for Foreign Language Training were clearly established by the recommendations for language education (CEFR), many Eastern European countries have undergone drastic changes in foreign language teaching methods. Innovative didactic solutions used by teachers in the process of foreign language training of students are the key to effective learning of foreign languages in the era of globalization and meet most of the criteria that ensure deep assimilation of knowledge.

Modern effective teaching of foreign languages is considered to be one in which the object of study is the surrounding world, where students interact with other people; students try to combine new knowledge with what they already know from previous experiences and what they will need in the future; the study of arguments and the discovery of regularities by the students themselves, improvement of the skills of independent awareness of the problem is encouraged.

### THE AIM OF THE STUDY

The goal of the article is to prove that since motivation is an individual internal matter of a student, it is more logical for teachers to create an educational context that students themselves recognize as motivating, rather than to directly motivate every student individually.

### THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The issue of the most effective teaching of foreign languages to students of humanitarian institutions of higher education has always been of interest to teachers and scientists in Eastern Europe (M. Bialek, A. Biedron, T. Buzan, K. Csizer, Z. Dornyei, P. Gruba, B. Horvathova, H. Komorowska, M. Kruk, T. Krzeszowski, G. Lojova, J. Novotna, E. Olejarczuk, M. Pawlak, M. Pisova, T. Suchankova, D. Werbińska and others). Having analyzed their works on the issue one can notice that such interest is primarily related to the fact that a foreign language for professional communication is regarded by these scholars as not a «typical» academic discipline. On the one hand, a foreign language is a powerful resource used by people to create meaning and express meanings in all aspects of life, and on the other hand, in institutional settings it is mostly reduced to content of syllabuses.

Modern European linguistic didactics considers three consecutive waves in the history of foreign language teaching methods: *linguistic, communicative, and globalization*. The use of the term «wave» in this context was proposed by K. Graves, who considers such a metaphor more accurate than «period» or «stage», because all three time segments, albeit in chronological order, are presented as real waves in learning foreign languages, and it cannot be said that the appearance of the next wave means the end of the previous one. We are talking about interpenetration, which causes, rather, a decrease in intensity than a complete disappearance (Graves, 2016).



The model of learning, in which a foreign language is a kind of knowledge divided into fragments for teaching to students, is characteristic of *the linguistic wave* popular in the 1960s. A foreign language is perceived as a set of separate grammatical, morphological and phonological elements governed by rules that students must remember. In this wave, the student's personal educational needs are not given much importance. An effective teacher is the one whose students are able to create grammatically correct dialogues on the chosen topic, containing correctly selected lexicon and flawlessly presented in terms of pronunciation.

In the 1970s and 1980s, under the influence of the development of sociolinguistics and conducted linguistic didactic research, changes occurred in the perception of a foreign language as such. It turned out that the linguistic wave does not prepare students for the correct use of the language, and speaking skills are much more important than grammatical, morphological and phonological rules. The model of communicative competence became an important reference point, which contributed to the emergence of a communicative approach to teaching a foreign language and, as a result, the emergence of a *communicative wave*. A foreign language is defined as communication that depends on the degree of mastery of speaking skills, understanding, reading and writing to achieve different goals in different contexts. An effective teacher is the one who prepares students to use a foreign language for communication, and the class is a training ground for «trial and error» in completing tasks similar to those that students may face in the future. Over time, it became clear that not all assumptions about this wave turned out to be accurate, because the effectiveness of communicative conversation is largely influenced by who students are, why they study a foreign language, whether their personal educational needs are defined and how they are related to the near future. Reflecting on the dilemmas and contradictions of communicative learning, H. Komorowska refers to the disappointment of teachers of foreign languages, which are caused by the banality of topics from everyday life discussed in classes, vain hopes to achieve the fluency of foreign language communication, which students never achieve due to the fear of being ridiculed and condemned for a mistake made, due to which students fall into a «language stupor» (Komorowska, 2003).

The third wave is *the wave of globalization*, which is related to modern social and political changes, which are also not left out of foreign language learning. In this wave, a foreign language is considered a useful resource of a person (specialist), acquired for the purpose of personal understanding of the surrounding world, necessary for studying various content, participating in educational projects, using innovative technologies, etc. The effectiveness of teaching has also been redefined, i.e., today it is important to teach the language for the purposes defined by the students themselves as personal, and the foreign language represents an individual value for the student, with the possibility of its effective use in new life situations, even when details of the studied material are somewhat forgotten. Here, the emphasis is on involving students in a deeper level of learning than the communicative wave, and an effective teacher is the one who is able to create such learning situations, about which the student will say «I like these classes, because I am fully involved in them, even though sometimes it is very difficult» (Werbińska, 2019).

As the main goal of the most researches in the sphere of comparative education is the study and implementation of the progressive pedagogical experience, the following methods have been combined: pedagogical observation, study of student results and documents of educational institutions, study of the best pedagogical practices and innovative didactical solutions, processing of sociological/statistical materials.



## RESULTS

In contrast to the communicative wave, modern effective foreign language learning should be deeper, based on higher-order skills, dialogue, independence and critical thinking. This is not about performing a large number of exercises in class, which take a lot of time, although they contribute to a relatively small increase in the amount of knowledge. It is important that learning is exciting and deep, not just exciting. Modern effective foreign language learning is understood as one in which:

- the object of study is the surrounding world in which students interact with other people;
- students try to combine new knowledge with what they already know from previous experience and with what will be important (needed) in the future;
- the study of arguments and the discovery of regularities by the students themselves, improvement of the skills of independent awareness of the problem is encouraged.

In such training, there is no place for the interpretation of information as separate parts of knowledge or mindless memorization of material, which were the norm in the linguistic approach, as well as the experience of unnecessary emotional stress, which was often observed in the communicative approach. This is heuristic learning based on problem-solving, research experience that takes place in discussions, debates, and develops skills important in the modern world (the ability to communicate or solve problems) and forms attitudes (leadership, teamwork). If these conditions are met, students have more opportunities to take a more active interest in the content of their studies, to realize the value of a foreign language for professional communication as a vital discipline.

Didactic decisions, which are a part of effective foreign language learning in the era of globalization, especially in cases of learning ambitious students, should meet as many criteria as possible, leading to deep assimilation of knowledge. Motivation is an individual internal matter of the student, so it is logical for the teacher to create an educational context that the students themselves recognize as motivating, rather than a direction to motivate everyone. The creation of such a motivational context, among other things, takes place by:

- constant demand from students to combine the acquired knowledge (internalization) with what they have previously learned, reflected on and are able to express independently (externalization);
- emphasis on higher-order thinking (analysis, synthesis, evaluation) and performance of tasks aimed more at mental activity (minds-on) than at physical activity (hands-on), while remembering that activating exercises are often mistakenly identified with physical load on students;
- students' research of their own experience, attitudes, and values.

Next, we will present three didactic solutions - *the creation of concept maps, the method of the «flipped classroom», the method of duo-ethnographic dialogues* - which are widely used by Eastern European teachers in the process of foreign language training of future humanitarians. In our opinion, these decisions fit perfectly into the concept of the globalization wave and illustrate in detail the current state of knowledge of teachers about what effective foreign language teaching should look like.

The creation of *concept maps* is an effective method of foreign language learning, as maps allow a more detailed examination of the subject area and include relationships



between concepts. The method is opposed to those based on memorization, in the same way that deep learning is opposed to surface learning. In practice, a concept map takes the form of a diagram with labeled verbal connections or associations built around a «key» theme. They are used by teachers in the following educational situations:

- lesson planning (determining what students know about this topic);
- assessment of students' knowledge before and after studying the topic;
- organization of group work (uniting students into teams in which they share knowledge and help each other);
- encouragement of self-assessment (organization of work in pairs, during which students show and explain their maps to a partner, which helps both to realize the problem in different ways or to reevaluate their understanding);
- recognition of incorrect concepts (analysis of student proposals for describing a certain problem and identification of possible errors by the teacher);
- recognition of individual abilities (comparison of maps created by different students in terms of originality, accuracy of expression, amount of information, ways of combining different types of information, etc.) (Buzan, 2011).

Thus, in the process of learning a foreign language, concept maps perform two important functions – they are simultaneously a teaching and assessment tool. The first function is especially important for the development of students' ability to reason, share knowledge, and create new knowledge. The second function provides a new form of assessment that examines the structural features of the student-generated map in terms of the number of categories generated, the number of links within categories, or the number of words in the links generated. Moreover, the use of the map as an assessment function also allows for the assessment of the conceptual features of the map itself, and therefore the student's progress in higher order thinking and in-depth learning, as well as in increasing motivation to learn a foreign language. Thus, the teacher receives the necessary data for further work on students' understanding (whether they understand the concepts in this category), their ability to create knowledge (whether they created new concepts to connect categories), the structures of connections proposed by them (whether the connections between categories are expressed with correct words), ways of connecting the concept with the central problem (how accurately the content proposed by the students refers to the «central» issue) (Kucner, 2019).

The main feature of the «*flipped classroom*» method is the rejection of the traditional class organization scheme, which usually consists of three main elements: presentation of new material to students, performance of reproductive language exercises guided by them, independent creative production of language forms. In a «flipped classroom», the roles of a teacher and a student are reversed. The time that was traditionally spent on presenting new material is transferred to an extracurricular environment, usually to the Internet, where students are obliged to independently familiarize themselves with the educational material with which they plan to work in the classroom. Usually, this familiarization takes place through repeated re-reading of relevant texts and/or watching of relevant videos of teacher presentations, independent attempts to understand the problem, often with a check in the form of closed questions providing feedback. Thanks to the «preparatory» work done by the students, the teacher has additional time for interactive work with students directly in the classroom, which is extremely important in the conditions of a limited number of hours allocated to the academic discipline. In addition, it



significantly increases the quality of knowledge acquisition by students, diversifies the forms of organization of their interaction in the classroom, provides an opportunity to learn from each other and/or solve problems related to the discussed topic in a different context than the one that arose during their individual work (Gruba et al., 2016). Working in a «flipped classroom» creates a learning environment that simulates a «real society» in which students solve «real problems». Here it is important to demonstrate not so much the knowledge itself, but the ability to use it during the classroom discussion, the ability to ask the right questions in order to dispel doubts that may have arisen during the previous independent «passing» of the material. Thus, students develop higher-order skills that contribute to the acquisition of new competencies.

Although there is no indisputable evidence that the «flipped classroom» method guarantees better foreign language learning results than traditional teaching, it is undoubtedly useful for practicing communication skills. Pre-class time is used for consolidating vocabulary and language structures, and most of the classroom time is devoted to practicing communicative situations. This gives the teacher a positive effect not only in terms of increasing the number of communicative exercises, but also in terms of improving their quality, because exercises with a lower priority (repetition of words and structures in known contexts, reconstruction of the text, etc.) are performed by the students themselves, and the classroom time (under the control of the teacher) is used by them to perform tasks that rely on previously acquired knowledge, but have a deeper, explanatory nature, based on cooperation (Kern, 2014).

Taking on the role of a consultant, the teacher asks students non-trivial questions and «prevents» superficial learning of the material. However, we note that if the independent internalization of educational material is of low quality, classroom activities will also not be motivating for students. On the other hand, if this model is accepted by students, assimilation and maintenance of knowledge will be more profound, because knowledge will be combined with new information, and thus reconstructed and reliably preserved (Olszewska, 2018). According to scientists, the «flipped classroom» method works best when teaching specific content (for example, in classes using CLIL – Content and Language Integrated Learning) than for encouraging students to communicate. The success of the class also depends significantly on the thoroughness of the preparation of previously developed materials for independent work of students (texts, video lectures, tests, questions confirming understanding of the topic). The method makes a great contribution to the development of the so-called «problem pedagogy», and also contributes to the externalization of self-studied learning content including all the associated advantages (Wrona, 2017).

The use of the method of *duoethnographic dialogues* in the study of foreign languages was proposed by J. Norris, R. Sawyer, D. Lund. The essence of the method is that two students, working in tandem, reflect, critically evaluate and even question various mentioned stories, events, interesting facts from their own biography, memories of which are inspired by the declared topic of the class. At the same time, it is important that the participants in the dialogue differ significantly in terms of worldview, life interests, cultural background, place of residence, etc. Duoethnographic dialogues are based on the use of qualitative methods of sociological research and consist of a combination of stories (important for improving speaking skills when learning foreign languages) and biographies (important in view of modern trends of personalized teaching in foreign language didactics). They can cover almost all aspects of students' lives (Norris et al., 2012).



For example, if the topic of the lesson is «British Universities», then before presenting your own story or showing a film on the given topic, the teacher asks students to discuss Great Britain in pairs, preferably with reference to their own biographies. Such conversations may refer to personal impressions of the country that arose as a result of tourist or educational trips, reading books, newspapers, magazines, watching feature (documentary) films, associations, interesting facts that students learned about from their own experience or from other people. Students can go further, reflecting on the questions, why the topic of the discussion is British universities, whether they consider it useful to study educational traditions of other countries, whether it is at all possible to qualitatively get acquainted with the features of the British higher education system remotely (talking about it), whether it is necessary to have a personal experience of being in the system, etc. Duo-ethnographic dialogues are usually recorded on mobile cameras (recorders), which greatly simplifies further transcription. Watching (listening to) recordings the student gets an idea of his own beliefs and his partner's point of view regarding the discussed topic, compares the amount of available knowledge (how many and which British universities are known to him and his partner), thinks about the likely origin of the expressed views (for example, in the student's family, they believe that Britain is worth visiting only for shopping, entertainment or sporting events, and not for museums, theatres, cathedrals, educational institutions), makes predictive assumptions (e.g. identifies gaps in general knowledge that should be filled in the future).

From the perspective of the modern understanding of the effectiveness of teaching foreign languages, the method of duo-ethnographic dialogues performs several didactic functions, the most important of which are *cognitive, integrative, empowering, transformational, creative, and motivational* (Werbińska, 2018).

*The cognitive function* is the most obvious, as it presupposes obtaining new knowledge offered by the partner during the conversation. An important aspect is consideration of the discussed problem from another point of view (partner's perspective) Supporting judgments with facts from biographical experience contributes to a deeper and broader understanding of what life events influence decision-making. In other words, by discussing the topic of the lesson with reference to their own experiences, students can shed light on many new aspects of life, including what kind of people they want to become in the future.

*The integrative function* is expressed in the development of a sense of belonging to society. Since duoethnographic dialogues take place in conversations, telling about one's own experience establishes a certain relationship with another student who is also learning a foreign language. Such trusting conversations often help to reduce feelings of isolation, loneliness, alienation and give the student the courage to speak critically about themselves. Sometimes young people, especially during the period of formation of their own identity, come to the wrong conclusion that mistakes and shortcomings are inherent only to them. Others, on the other hand, see their strengths as average and typical until they compare their own experiences with those of others.

*The integrative function* contributes to the *empowerment function*. This means that students who have discussed a certain problem with a partner and, based on their own experience, have formed new knowledge, express their own opinion much easier. The ability to formulate judgments based on one's own experience indicates a real immersion in the discussed problem. Students talk about real life situations in which they faced a similar problem. Thus, the presence of subjective knowledge expands objective knowledge, simultaneously serving as its evidence. It also encourages thinking about why this particular



issue is being discussed in class, who has the deepest knowledge about it, and how it can be tested and/or measured. Empowerment of the student at the expense of subjective knowledge forces them to start thinking critically and, in the presence of a partner, rethink their biography.

Perhaps the most important in terms of impact on the future of students is *the transformative function*. Creating situations in which interlocutors can freely reflect, formulate original judgments, rethink their experiences, analyze their own beliefs and values, have a long-lasting effect on their mind. Such situations can lead to an increase in the openness of the student in the process of solving complex issues, stimulate consideration of problems from different points of view, cause curiosity and desire to learn about oneself through frank conversations with others.

The use of the method of duoethnographic dialogue also performs a creative function, which is actively promoted in modern education from the point of view of the development of reflective abilities of students. Discussing an issue face-to-face with another person is not the same as putting your thoughts on paper in a traditional essay. It is a real-time interactive, in which a question-and-answer communication format is adopted from the very beginning of the conversation. Unlike a traditional essay, there is no clearly defined methodology for conducting a duo-ethnographic dialogue. Instead, there is uncertainty, emergentness and cognitive chaos, which teach the student to quickly notice the nuances of the discussed issues, in particular, in connection with the mentioned personal experience. The life of the interlocutor is perceived as an object of research, and the described events are used as data for comparison and reconstruction, which lead to a creative and, as a result, deeper understanding of the issue (Werbińska, 2019).

*The motivational function* of the duo-ethnographic dialogue is undeniable. Dialogic speech involves two different positions: the one who speaks and the one who listens. The first prompts the interlocutor to a certain action (requests, orders, persuasions, suggestions, hints, etc.), and the second listens, understands, realizes, performs (or does not perform) the required action. When a student learns to speak a foreign language, they practice performing both of these functions from the very beginning – they learn not only to listen, perform or react in other ways, but also to independently exert linguistic influence on other people (persuade, argue, motivate). It is clear that the participant in the dialogue towards whom the linguistic influence is directed does not always agree and obey. He (she) can respond to a verbal prompt in various ways: for example, not only agree or disagree, but also express his own reasoning, ask a counter question, or explain why the requested action is impossible. Such an answer can start a more detailed dialogue, that is, a sequence of linguistic statements of two (or more) people, when the partners alternately take the positions of the speaker and the listener, who largely respect each other as an independent subject of the communication situation and try to understand the interlocutor's reasoning. To develop the ability to persuade, a student must learn to constructively participate in a motivational dialogue with other people: formulate and defend his own position, understand and accept other people's positions, be aware of a problem, offer solutions, make compromises, etc. All this additionally motivates the student to study a foreign language more thoroughly because the more perfect his foreign language skills are, the more convincing his argumentation looks in the situation of foreign language communication.

#### **CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**

Summarizing, we note that the didactic decisions given above refer to the field of issues, the study of which is determined by the students themselves as having personal





value for themselves and being useful for the future. Performing these exercises students express their own point of view, present their personal understanding of the essence of the phenomena mentioned in the framework of the lesson, sometimes even revise and change their previous beliefs.

Designing the structure of a conceptual map, thinking about establishing connections, or reasoning about the differences between one's own understanding of a problem and the view of the same problem from the teacher's point of view in a «flipped classroom», or during a duoethnographic dialogue with a person who offers a different understanding of the issues under discussion, the student figuratively enters a dimension in which their previously acquired knowledge is reconstructed. It is then that in-depth learning takes place, which is caused by the clear articulation of disagreements (interaction with new knowledge), the emergence of doubts about existing judgments (aspect of temporality), the agreement of new meanings (the search for regularities), as well as confidence in the validity of the restructuring of knowledge (acquiring a new consciousness). All this meets the criteria of the modern understanding of the effectiveness of foreign language learning. In this case, the student's success is not a direct consequence of the study, but is due to their being in a motivating learning environment.

The possibilities and the most effective ways of implementing the best Eastern Europe practices of creating motivational context for foreign language training of students into the educational process of Ukrainian humanitarian colleges may be regarded as the prospects of our further research in this direction.

## REFERENCES

1. Buzan, T. (2011). *Myšlenkové mapy: probud'te svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změníte svůj život* [Mind maps: awaken your creativity, improve your memory, change your life]. Brno: Computer Press, 213 s. (in Czech).
2. Graves, K. (2016). *Language curriculum design. The Routledge handbook of English language teaching*. London: Routledge.
3. Gruba, P., Hinkelman, D., & Cardenas-Claros, M.S. (2016). *New technologies, blended learning and the «flipped classroom»*. *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London: Routledge.
4. Kern, R. (2014). Technology as pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education. *Modern Language Journal*, 98(1), 340–357.
5. Komorowska, H. (2003). *Dylematy nauczania języków obcych*. [Dilemmas of teaching foreign languages]. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku [Białystok: University of Białystok] (in Polish).
6. Kucner, A. (2019). *Konceptualna mapa wizualności* [A conceptual map of the visual]. *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych* [Problems of linguistics and teaching foreign languages], 19, 153–168 (in Polish).
7. Norris, J., Sawyer, R., & Lund, D. (2012). *Duoethnography: Dialogic Methods for Social, Health, and Educational Research*. Ondon: Left Coast Press.
8. Olszewska, J. (2018). *Metoda «odwróconej klasy» – nowy sposób na lekcję* [«Flipped classroom» method – the new way of lecturing]. *Szkoła. Miesięcznik dyrektora* [School. Principal's Monthly], 1, 62–69 (in Polish).
9. Werbińska, D. (2018). *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego* [The use of duoethnography as an



innovative approach in developing the reflections of future foreign language teachers]. *Neofilolog*, 51(1), 59–74 (in Polish).

10. Werbińska, D. (2019). Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne [Effective foreign language teaching: three teaching suggestions]. *Języki Obce w Szkole [Foreign Languages in School]*, 5, 53–58 (in Polish).

11. Wrona, A. (2017). «Odwrócona klasa» – dlaczego i jak odwracać? [«Flipped classroom» – why and how to flip] *Informatyka w edukacji. Wokół nowej podstawy [Informatics in education. Around the new base]*, 2, 374–387 (in Polish).



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-4

Доктор педагогічних наук, професор **ВІТАЛІЙ ТРЕТЬКО**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: tretko@hotmail.com  
ORCID ID: 0000-0003-3608-1378

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

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

### АНОТАЦІЯ

*Стаття присвячена розкриттю особливостей професійної підготовки фармацевтів у досвіді Великої Британії. Встановлено, що фармацевтична освіта у Великій Британії спрямована на отримання фахових знань, умінь та навичок для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження). Констатовано, що фармацевтична освіта Великої Британії докорінно змінена з 2012 р. у зв'язку із запровадженням «інтегрованих» освітніх програм підготовки майбутніх фармацевтів. Презентовано структуру фармацевтичної освіти Великої Британії. З'ясовано, що визнаною кваліфікацією, яка дозволяє професійну реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії, є 4-річна програма MPharm, після завершення якої обов'язковою умовою є річна програма стажування (інтернатура). Охарактеризовано вимоги та основні етапи для отримання професійної кваліфікації фармацевта у Великій Британії. Проаналізовано особливості освітніх програм MPharm університетів Великої Британії: структуру, зміст, тривалість навчання, відповідність європейським освітнім стандартам. Представлено освітню програму магістра фармації (MPharm) університету Бредфорда, яка базується на 4-річній моделі «бакалавра», проаналізовано її структуру та етапи навчання. Встановлено, що для студентів, які опановують програму MPharm, передбачено чотири варіанти її завершення: отримання сертифікату вищої освіти, диплома вищої освіти, ступеня бакалавра фармацевтичних досліджень та ступеня магістра фармації. Охарактеризовано вимоги до присудження ступенів та програмні результати навчання. З'ясовано, що велика увага у підготовці майбутніх фармацевтів приділяється вивченню клінічної фармації, що у найближчому майбутньому дасть їм право виписувати рецепти. Зроблено висновок, що мета підготовки фармацевтів – це збереження та покращення здоров'я населення в результаті надання висококваліфікованої фармацевтичної допомоги.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, фармацевт, Велика Британія, фармацевтична освіта, освітні програми, навчання.



## PECULIARITIES OF PHARMACISTS' PROFESSIONAL TRAINING AT THE UK UNIVERSITIES

### ABSTRACT

*The article reveals the peculiarities of pharmacists' professional training in Great Britain. It is established that pharmaceutical education in Great Britain is aimed at obtaining professional knowledge, abilities and skills for successful implementation in all potential directions of a pharmacist's career (social pharmacy, medical pharmacy, industrial pharmacy, and pharmaceutical research). It is clarified that pharmaceutical education in Great Britain has been fundamentally changed since 2012 due to the introduction of «integrated» educational programs for the training of pharmacists. The structure of pharmaceutical education is described in detail. It is defined that the recognized qualification for professional registration with the Royal Pharmaceutical Society of Great Britain is the 4-year MPharm program, upon completion of which a one-year internship program is mandatory. The requirements and main stages for obtaining the professional qualification of a pharmacist in Great Britain are described. Peculiarities of MPharm educational programs at the universities of Great Britain, namely structure, content, duration of study, compliance with European educational standards are analyzed. The educational program of the Master of Pharmacy (MPharm) at the University of Bradford, which is based on the 4-year "bachelor" model, its structure, and stages of study are presented. There are four options for students to master the MPharm program for completing it: obtaining a certificate of higher education, a diploma of higher education, a bachelor's degree in pharmaceutical research and a master's degree in pharmacy. The requirements for the awarding of degrees and program learning outcomes are characterized. It is stated that substantial attention in the training of pharmacists is paid to the study of clinical pharmacy, which in the near future will give them the right to write prescriptions. It is concluded that the goal of training pharmacists is to preserve and improve the health of the population due to providing highly qualified pharmaceutical care.*

**Keywords:** professional training, pharmacist, Great Britain, pharmaceutical education, educational programs, training.

### ВСТУП

Ключові цінності сучасної медичної освіти – це збереження здоров'я людини та суспільства, якісна підготовка висококваліфікованих фахівців для галузі охорони здоров'я, зокрема надання професійної медичної допомоги населенню. Відтак, головне завдання системи медичної освіти полягає у формуванні високоосвічених, демократичних і національно-свідомих особистостей з лідерськими якостями, здатних до продуктивної науково-дослідницької діяльності, з високим рівнем духовності, моралі, медичної етики, комунікації тощо.

В умовах розвитку нанотехнологій, біохімічних та біофізичних процесів, які мають суттєвий вплив на розроблення нових лікарських засобів та їх раціонального використання для здоров'я людини, актуалізується потреба у підготовці фахівців-фармацевтів та змінюються вимоги до їхньої професійної компетентності на міжнародному ринку праці. Професія фармацевта за кордоном набуває престижності значними темпами. Освітні програми зарубіжних університетів дотримуються вимог забезпечення якості надання фармацевтичної освіти з метою визнання їх дипломів міжнародними фармацевтичними компаніями у всьому світі.



Актуальним у цьому контексті є досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх фармацевтів здійснюється відповідно до світових стандартів, а рейтинг британських університетів за світовими показниками Академічного рейтингу світових університетів (Academic Ranking of World Universities), QS-рейтингу залишається високим. Лідерські позиції у наданні фармацевтичної освіти посідають такі університети, як Оксфордський (University of Oxford), Ноттінгема (University of Nottingham), Бредфора (University of Bradford), Університетський коледж Лондона (University College London), Королівський коледж Лондона (Imperial College London) та ін.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей професійної підготовки фармацевтів в університетах Великої Британії.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних дослідників з проблем професійної підготовки фармацевтів, таких, як: С. Вілліс (S. Willis), К. Вілсон (K. Wilson), С. Дагген (C. Duggan), К. Джессон (K. Jesson), Дж. Дікерхоуф (J. Dickerhofe), Л. Кларк (L. Clarke), Дж. Ленглі (J. Langley), К. Макконнелл (K. McConnell), С. Ньюлон (C. Newlon), М. Сосабовскі (M. Sosabowski), К. Хесселл (K. Hassell), К. Хетфілд (K. Hatfield), Дж. Чемберлейн (J. Chamberlain), П. Шенн (P. Shann).

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

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Згідно з оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, нестача працівників охорони здоров'я, включаючи фармацевтів, перевищує 7,2 млн осіб у світі і, до 2035 року дефіцит сягне 12,9 млн осіб (National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine). Така статистика дає широкі перспективи для випускників з дипломом фармакології і фармацевта, які можуть очікувати високу стартову зарплату і кар'єрні можливості.

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

Історично склалося так, що вступ до професії фармацевта вимагав успішного завершення 3-річного ступеня бакалавра наук (BSc) з подальшою річною передреєстраційною професійною діяльністю під відповідним наглядом. Проте з початку століття визнаною кваліфікацією, яка дозволяє реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії (RPSGB, Royal Pharmaceutical Society), є 4-річна програма MPharm, після завершення якої, обов'язковою є річна програма стажування (інтернатура) (Sosabowski & Gard, 2008).

Відповідно до Болонської угоди щодо освітньої еквівалентності в Європі, програма MPharm класифікується як «магістерська програма бакалавра», яка є нижчою кваліфікацією, ніж традиційний ступінь магістра, оскільки наявність ступеня бакалавра не є обов'язковою для подання заявки на освітню програму. В європейських університетах освітні програми для отримання професійної кваліфікації фармацевта



зазвичай тривають від 5 до 6 років. Освітня програма MPharm в університетах Великої Британії є найкоротшою серед європейських програм підготовки фармацевта (Chamberlain, 2005; Willis et al., 2006).

Фармацевтична освіта Великої Британії була докорінно змінена з 2012 року у зв'язку із запровадженням «інтегрованих» освітніх програм підготовки майбутніх фармацевтів. Структура фармацевтичної освіти Великої Британії представлена на рис. 1.

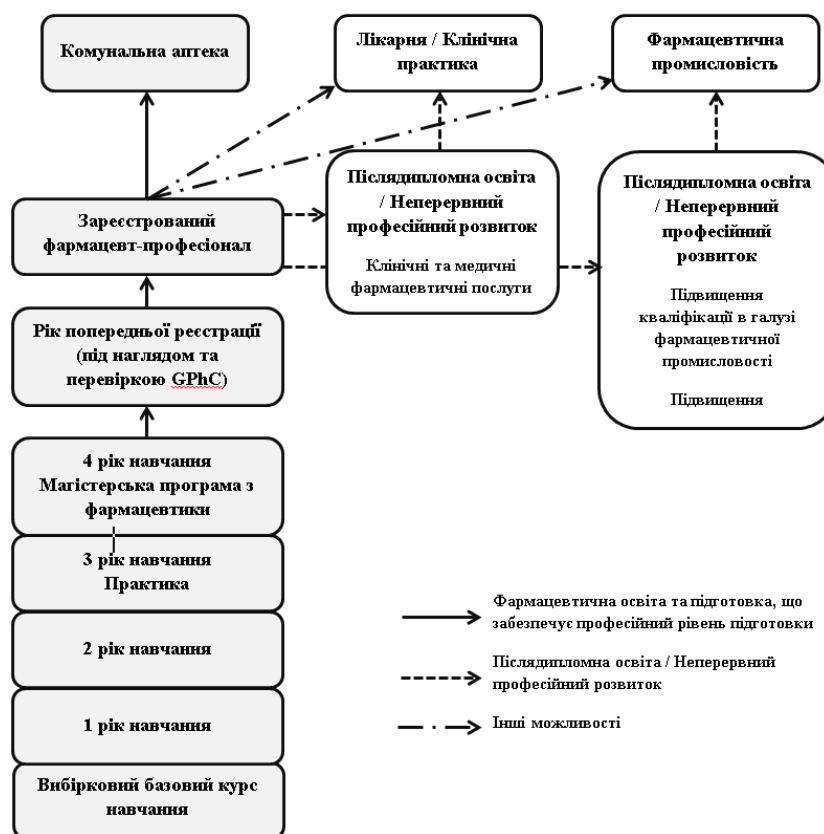


Рис. 1. Структура фармацевтичної освіти Великої Британії  
Джерело: Atkinson, J., & Rombaut, B. ()

Для отримання статусу зареєстрованого фармацевта у Великій Британії потрібно щонайменше п'ять років, а також виконання таких вимог: завершення освітньої програми чотирирічного ступеня магістра фармації (MPharm), акредитованої GPhC (General Pharmaceutical Council) (The General Pharmaceutical Council, 2022); рік стажування в одному або декількох секторах фармації, протягом якого стажер зобов'язаний продемонструвати професійну компетентність; проходження реєстраційного оцінювання GPhC (General Pharmaceutical Council); визнання професійної придатності та кваліфікації фармацевта.



Першим важливим кроком на шляху до професійної діяльності є професійна підготовка (навчання) в фармацевтичних школах університетів (32 університети) за освітніми програмами магістра фармації (MPharm), які акредитовані GPhC. Особливостями освітніх програми MPharm є інтеграція науки та практики, надання студентам інтегрованих міждисциплінарних знань, умінь та клінічних навичок, необхідних для професійної діяльності у галузі фармації (фармакології). Деякі університети (University of East Anglia (Norwich), University of Nottingham, University of Bath, University of Birmingham, University College London, Keele University, University of Bradford) пропонують п'ятирічну інтегровану програму підготовки MPharm, яка передбачає чотири роки навчання за програмою MPharm та два шестимісячні блоки стажування (інтернатура). Студенти роблять перерву в навчанні після закінчення 3-го курсу та влаштовуються на оплачувану роботу / стажування у галузі фармації на 6–12 місяців. Потім вони повертаються до університету для завершення навчання. Мета такої програми полягає в тому, що стажування враховується в термін навчання перед реєстрацією в GPhC, але, що більш важливо, дозволяє зрозуміти специфіку професії фармацевта (Willis et al., 2006).

Також університети пропонують освітні програми MPharm 2+2, за якими студенти перші два роки навчаються на програмі MPharm в університеті-партнері та приєднуються до університетського курсу MPharm у Великій Британії на третьому та четвертому році навчання.

Усі освітні програми MPharm відповідають європейським освітнім стандартам та оцінюються за 50 критеріями, що стосуються навколишнього середовища та менеджменту, а також ще за 51 критерієм щодо змісту освітньої програми, а саме: студенти-фармацевти в рамках 4-річної програми навчання опановують 3000 годин вивчення фахових предметів; освітні компоненти програми, які стосуються призначення та використання ліків, займають не менше 35 % навчального плану, незалежно від ступеня спеціалізації на останньому курсі; під час розробки та перегляду освітньої програми у змісті освіти враховано основні досягнення фармацевтичної галузі; викладання і навчання базуються на дослідженнях; з метою забезпечення якості та наукового / професійного керівництва, програма повинна контролюватися та виконуватися фармацевтичною школою університету (фармацевтичний факультет), яка у своєму академічному штаті має принаймні одного викладача, який є професором або має еквівалентні досягнення в фармацевтичній освіті й науці; упродовж останнього року навчання студенти повинні пройти оцінювання знань і розуміння будь-яких важливих змін у законодавстві щодо фармації та/або професійних вимог (Quality Assurance Agency, 2002).

Традиційно зміст фармацевтичної освіти ґрунтується на вивченні таких блоків дисциплін: хімія, фармацевтика, фармакологія, фармакогнозія. Велика увага у підготовці фармацевтів приділяється вивченню клінічної фармації. Це пов'язано з тим, що найближчим часом фармацевти у Великій Британії нарівні з лікарями і медсестрами будуть мати право виписувати рецепти. Крім курсу фармацевтичної, аналітичної хімії, фізіології, фармакології, біохімії, фармацевтичної технології ліків, мікробіології в багатьох фармацевтичних школах викладаються такі фахові дисципліни, як: радіофармація; раціональне харчування та його вплив на здоров'я; імунологія; біофармація; етіологія та епідеміологія основних захворювань та принципи медикаментозного лікування; молекулярні основи дії ліків та дії ліків у живих системах; молекулярні, клітинні, біологічні та фізичні аспекти лікарських



засобів; фізико-хімічні властивості лікарських засобів та біологічних систем, включаючи термодинаміку та хімічну кінетику; фармацевтичні розрахунки та фармацевтичне законодавство та ін. (McConnell et al., 2009; Fjortoft, 2007).

Фармацевтична практика майбутніх фармацевтів починається з першого курсу (медична рецептура, виготовлення лікарських засобів, надання консультаційної допомоги пацієнтам, соціальні аспекти фармації). На старших курсах студенти проходять терапевтичну практику та практику з клінічної фармації. На останньому курсі студенти проходять фармацевтичну практику під контролем керівника. Освітні програми MPharm надають студентам індивідуальні можливості для навчання, які включають виконання дослідницького проекту або дисертації на останньому курсі.

Порівняно з іншими європейськими фармацевтичними освітніми програмами, британські програми вирізняються тим, що вони поєднують базові наукові та теоретичні знання, а також експериментальні та клінічні знання, що забезпечують готовність до професійної діяльності. В європейських освітніх програмах зміст фармацевтичної освіти зосереджується виключно на наукових дослідженнях. (Duggan, 2007; Jesson et al., 2006).

Для прикладу, розглянемо більш детально особливості освітньої програми MPharm (5-річна практико-інтегрована програма) Бредфордського університету (University of Bradford), який посідає 7 місце у Великій Британії згідно з рейтингом «Guardian University League Table» 2022 року. Освітня програма розроблена за рекомендаціями провідних фармацевтів, роботодавців та інших стейкхолдерів для досягнення орієнтованих на пацієнта результатів, необхідних фармацевтам на практиці. Зміст програми спрямований на вирішення проблем здоров'я, фармацевтичної допомоги громадянам та первинної медичної допомоги населенню. Особливістю програми є інтеграція фундаментальних знань з практичними вміннями їх застосування, а також наявність можливості для ранньої співпраці з пацієнтом, тобто реалізація міжпрофесійного навчання. Відгуки як студентів, так і стейкхолдерів свідчать про те, що організація навчання здійснюється на основі командного підходу. Програма отримала нагороду «Collaborative Award in Teaching Excellence» (CATE) від Академії вищої освіти (Higher Education Academy, HEA) за інноваційну освітню діяльність (University of Bradford, 2022). Програма містить інтегровані модулі, які уможливають опанування студентами низки фармацевтичних і біомедичних дисциплін, важливих для практичної діяльності фармацевта. Структура змісту освітньої програми MPharm Бредфордського університету представлена у табл. 1.

Для студентів, які опановують освітню програму, передбачено чотири варіанти її завершення.

Після завершення 1-го етапу навчання (1-го року навчання) студенти мають право отримати *сертифікат вищої освіти* (Certificate of Higher Education), якщо вони успішно завершили щонайменше 120 кредитів за програмою і досягли відповідних результатів навчання на рівні 4 FHEQ (Framework for Higher Education Qualifications). Зміст навчання на першому етапі складається з чотирьох модулів, які знайомлять студентів з основами науки та практичним навчанням у фармації. Три модулі розглядають біомедичні науки, фармацевтичні науки, охорону здоров'я та виписування рецептів. Один модуль під назвою «Розвиток професійної практики» (DPP, Developing Professional Practice) фокусується на розвитку професійних навичок. Модулі першого етапу є базовими для навчання на наступних етапах.





Таблиця 1

**Структура змісту освітньої програми MPharm  
Бредфордського університету**

FHEQ Level	Module Title	Core/Option/ Elective	Credits
<b>Stage 1 (Year 1)</b>			
4	Developing Professional Practice (DPP) 1	C	30
4	Molecules to Systems	C	30
4	Lifecycle of a Medicine	C	30
4	Medicines and Health	C	30
<b>Stage 2 (Year 2)</b>			
5	Developing Professional Practice (DPP) 2	C	30
5	Pharmacy Science and Practice (PSP)	C	90
<b>Stage 3 (Year 3)</b>			
6	Developing Professional Practice (DPP) 3	C	30
6	Pharmacy Science and Practice (PSP) 2	C	90
<b>Stage 4 (Year 4)</b>			
7	Developing Professional Practice (DPP) 3	C	20
7	Pharmacy Special Studies (PSS)	C	20
7	Patient Safety and Decision Making (PSDM)	C	20
7	Person Centred Care	C	60

*Джерело: University of Bradford (2022).*

Кожен етап ґрунтується на навичках і знаннях, які отримані на попередньому етапі, що забезпечує успішне просування студента за програмою. Навчання здійснюється за спіральним підходом. Модулі DPP опановуються на всіх етапах програми, забезпечуючи вертикальну інтеграцію формування професійної компетентності.

Сертифікат про вищу освіту видається студентам, які продемонстрували: знання базових понять і принципів предметів; здатність оцінювати та інтерпретувати фахові знання; здатність аргументувати та робити обґрунтовані судження відповідно до основних теорій та концепцій предметів навчання; здатність до вирішення проблем, пов'язаних із сферами навчання / професії; володіння навичками презентації результатів навчання та дослідження; здатність до подальшого навчання, професійного розвитку та саморефлексії. Програмні результати навчання за сертифікатною програмою передбачають: здатність реалізовувати відповідні організаційно-управлінські заходи щодо забезпечення населення і закладів охорони здоров'я лікарськими засобами та іншими товарами аптечного асортименту; здатність забезпечувати якість та ефективність діяльності у сфері фармацевтики; здатність до соціальної та професійної комунікації щодо інформування населення та заохочення до збереження здоров'я і правильного використання ліків; здатність застосовувати соціальні, поведінкові, медичні та фармацевтичні наукові принципи, методи та знання для фармацевтичної практики та досліджень.

Після завершення 2-го етапу навчання (2 роки навчання) студенти мають право на отримання *диплома вищої освіти* (Diploma of Higher Education), якщо вони успішно завершили принаймні 240 кредитів і досягли відповідних результатів



навчання на рівні 5 FHEQ. Диплом про вищу освіту надається студентам, які продемонстрували: знання та критичне розуміння загальноприйнятих принципів галузі; здатність застосовувати базові концепції та принципи поза контекстом; знання основних методів дослідження у фармацевтичній галузі; здатність критично оцінювати доцільність різних підходів до розв'язання проблем у фармацевтичній галузі; навички використання методів дослідження для вирішення різних проблем; навички ефективного передавання, інтерпретації, аргументації та аналізу інформації фахівцям інших медичних галузей; відповідальність за ухвалені рішення; здатність до професійного розвитку та навчання. Програмні результати навчання за програмою передбачають: здатність безпечно призначати та/або рекомендувати та/або постачати відповідні ліки разом з відповідними рекомендаціями для задоволення потреб пацієнта; здатність приймати, контролювати та переглядати професійні рішення судження, засновані на наукових знаннях і розумінні, клінічній інформації та етичних та правових принципах; здатність застосовувати соціальні, поведінкові, медичні та фармацевтичні наукові принципи, методи та знання для фармацевтичної практики і досліджень; здатність використовувати основні знання та розуміння фізіології, фармакології, фармацевтики та фармацевтичної хімії до покращення здоров'я та самопочуття пацієнтів.

Студенти мають право на присудження звичайного ступеня *бакалавра фармацевтичних досліджень* (BSc (Hons) Pharmaceutical Studies) (3-й етап), якщо вони успішно завершили щонайменше 120 кредитів на рівнях 4, 5 і 60 кредитів на рівні 6, а також досягли відповідних результатів навчання на FHEQ та на отримання диплому з відзнакою бакалавра фармацевції, якщо вони успішно завершили принаймні 360 кредитів і досягли відповідних результатів навчання на відповідному рівні FHEQ. Ступінь бакалавра присуджується студентам, які продемонстрували: розуміння ключових аспектів галузі знань; здатність використовувати методи аналізу та дослідження в межах спеціальності; здатність передавати вирішувати проблеми фармацевтики, використовуючи передовий досвід галузі; здатність ухвалювати рішення у складних і непередбачуваних умовах; здатність до подальшого професійного навчання. Програмні результати навчання на третьому етапі навчання передбачають: здатність проведення ефективних консультацій, орієнтованих на пацієнта; безпечне призначення та/або рекомендування відповідних ліків разом з порадами; визнання межі особистої компетентності; використання інформації, інформаційних технологій в контексті охорони здоров'я та соціальної допомоги; прийняття професійних рішень, ґрунтованих на наукових знаннях, клінічній інформації, етичних та правових принципах; застосування соціальних, поведінкових, медичних та фармацевтичних наукових аспектів для аптечної практики та дослідження; розуміння фізіології, фармакології, фармацевтики та фармацевтичної хімії для покращення здоров'я та самопочуття пацієнтів.

Студенти мають право на отримання ступеня *магістра фармацевції* (MPharm) (4 етап), якщо вони успішно завершили щонайменше 480 кредитів і досягли результатів навчання на відповідному рівні FHEQ. Цей ступінь дає право подавати заявку на реєстрацію в GPhC. Для цього випускники також повинні успішно пройти 12-місячну підготовку фармацевта та успішно скласти реєстраційний іспит на GPhC. Ступінь магістра з відзнакою (MPharm (Hons)) присуджується студентам, які продемонстрували: систематичне розуміння знань і критичне усвідомлення поточних проблем та професійної практики; повне розуміння методів дослідження в галузі фармацевтики;



здатність розв'язувати складні професійні питання, формулювати, аргументувати, зрозуміло і конкретно доносити до фахівців і нефахівців інформацію, що базується на власних знаннях та професійному досвіді, основних тенденціях розвитку світової фармації та дотичних галузей; демонструвати оригінальність мислення у вирішенні проблем, діяти автономно в плануванні та виконанні завдань на професійному рівні; здатність вдосконалювати свої знання та компетентності, а також професійно розвиватися на високому рівні. Програмні результати навчання за програмою MPharm передбачають: здатність управління постачанням, зберіганням, використанням та утилізацією ліків; здатність проведення відповідних оглядів ліків для оптимізації вибору терапії і безпеки пацієнтів; проведення ефективних консультацій, орієнтованих на пацієнта, щодо реагування на симптоми, розпізнавання самообмежувальних станів, лікування хронічних захворювань та зміцнення здоров'я; здатність безпечно призначення, рекомендації лікарських засобів разом із відповідними порадами; здатність до ефективного використання інформації, інформаційних технологій в контексті охорони здоров'я та соціальної допомоги; здатність надання негайної допомоги в разі невідкладних медичних випадків у межах своєї компетенції, в тому числі надання першої допомоги та реанімації; здатність приймати, контролювати та переглядати рішення та професійні судження на основі наукових знань і розуміння клінічної інформації, етичних та правових принципів; здатність застосовувати соціальні, поведінкові, медичні та фармацевтичні науки, принципи, методи та знання для фармацевтичної практики та досліджень; здатність використовувати основні знання та розуміння фізіології, фармакології, фармацевтики та фармацевтичної хімії для вдосконалення здоров'я та благополуччя пацієнтів; здатність демонструвати цінності та поведінку, відповідні професіоналу для роботи в різних організаціях, включаючи Національну службу охорони здоров'я (NHS).

Зазначимо, що студентів також заохочують до активної позанавчальної діяльності, наприклад, до участі у волонтерській роботі, громадській діяльності, грантовій діяльності тощо. Такі активності сприяють розвитку комунікативних навичок, навичок роботи в міждисциплінарній команді, проектних умінь, критичного мислення, академічній мобільності тощо. На завершальному етапі навчання студенти виконують модуль під назвою «Спеціальні дослідження фармації», який дає можливість розвивати і реалізувати їхні професійні інтереси та/або кар'єрні прагнення.

Професійна підготовка фармацевтів у британському досвіді здійснюється з використанням інноваційних технологій та методів навчання, окрім традиційних лекцій та практичних занять, широко використовуються семінари, командна робота та інші освітні інновації, які спрямовані на підтримку студентів, як для досягнення успіху в навчанні, так і задоволення особистих та професійних інтересів. Лекції і заняття супроводжуються інтерактивними відеоматеріалами з використанням комп'ютерних програм, розроблених як у самих університетах, так і на замовлення. У ході занять значна увага приділяється розвитку навичок комунікації у студентів за допомогою візуальних і усних презентацій, рольових ігор.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Визнаною кваліфікацією фармацевта, яка дозволяє реєстрацію в Королівському фармацевтичному товаристві Великої Британії, є програма MPharm, після завершення якої, обов'язковою є річна програма стажування (інтернатура). Особливостями британських освітніх програми MPharm є інтеграція науки та практики, надання студентам інтегрованих міждисциплінарних знань, умінь та



клінічних навичок, необхідних для професійної діяльності у галузі фармації (фармакології), для успішної реалізації в усіх потенційних напрямках кар'єри фармацевта (соціальна фармація, лікарська фармація, промислова фармація, фармацевтичні дослідження).

Перспективами подальших досліджень вважаємо обґрунтування прогресивних ідей британського досвіду підготовки фармацевтів для їх використання у модернізації української системи вищої фармацевтичної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Atkinson, J., & Rombaut, B. (2011). The 2011 PHARMINE report on pharmacy and pharmacy education in the European Union. *Pharmacy Practice*, 9, 169–187.
2. Chamberlain, J. (2005). Reports: Bologna Agreement. *Pharm. Journal*, 275, 667–668.
3. Duggan, C. (2007). *Reforming educational career development for practitioners in the UK*. Trends in Pharmacy Education, European Association of Faculties of Pharmacy Meeting.
4. Jesson, K., Langley, J., Clarke, L., & Hatfield, K. (2006). *Pharmacy undergraduate students: career choices & expectations across a fouryear degree programme*. London: Royal Pharmaceutical Society.
5. McConnell, K., Newlon, C., Dickerhofe, J. (2009). A model for continuing pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73 (5).
6. Royal Pharmaceutical Society of Great Britain. (2004). *Making pharmacy education fit for the future*. Retrieved from <http://www.rpsgb.org/pdfs/>
7. Fjortoft, N. (2007). The effectiveness of commitment to change statements on improving practice behaviors following continuing pharmacy education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 71 (6), 112.
8. Quality Assurance Agency. (2002). *National benchmark statement for pharmacy*. Gloucester: QAA.
9. Sosabowski, M., & Gard, P. (2008). Pharmacy education in the United Kingdom. *American Journal of Pharmacy Education*, 72 (6), 130.
10. The General Pharmaceutical Council (GPhC). (2022). Retrieved from <https://www.pharmacyregulation.org/>
11. University of Bradford. (2022). *Pharmacy MPharm (Hons) degree*. Retrieved from <https://www.bradford.ac.uk/courses/ug/pharmacy-mpharm/?att=ft>
12. Willis, S., Shann, P., & Hassell, K. (2006). *Studying pharmacy: who, when, how, why? what next? A longitudinal cohort study of pharmacy careers*. University of Manchester: Center for Pharmacy Workforce Studies.
13. Wilson, K., Jesson, J., Langley, C., Clarke, L., & Hatfield, K. (2008). *MPharm programmes: where are we now? Royal Pharmaceutical Society of Great Britain*. Retrieved from <http://www.rpsgb.org/informationresources/downloadsocietypublications/>.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-5

Доктор педагогічних наук, професор **НАТАЛЯ БІДЮК**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: biduknm@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0002-6607-8228

аспірантка **НАТАЛІЯ РАТУШНЯК**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: osadchuk\_nat@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0003-1153-9637

## **ШВЕДСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В КОНТЕКСТІ ОСВІТНІХ РЕФОРМ В УКРАЇНІ**

### **АНОТАЦІЯ**

*У статті обґрунтовано особливості розвитку педагогічної освіти Швеції на початку ХХІ століття. Проаналізовано, що професійна підготовка вчителів Швеції здійснюється в системі вищої освіти і практично реалізується у структурі, цілях та змісті програм професійної освіти. Схарактеризовано основні принципи шведської системи підготовки вчителів: демократичність, відкритість, наступність та цілісність, гнучкість, неперервність, інноваційність, диференційованість, узгодження інтересів у групі та командна робота. Висвітлено педагогічну освіту Швеції як таку, яка спрямована на практико-орієнтовану професійну діяльність, на підготовку вчителів на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів. Підкреслено, що система сучасної педагогічної освіти Швеції досить гнучка і задовольняє потреби суспільства в кількості та кваліфікації викладачів, при цьому педагог має можливість коригувати свій педагогічний профіль протягом усього життя. Розкрито систему підвищення кваліфікації вчителів у Швеції, яка базується на затвердженому навчальному плані, безперервному саморозвитку з урахуванням інноваційних форм та методів роботи, що визначає пріоритети професійного розвитку педагогів. Приділено увагу формуванню демократичних цінностей в освіті, які сприяють розбудові громадянського суспільства, вихованню активних громадян, які знають та вміють реалізовувати свої права, брати участь у демократичних процесах та приймати відповідальні рішення. Зроблено висновки, що у Швеції, як і в інших скандинавських країнах, є тенденція до індивідуалізації освітнього процесу, а новими орієнтирами демократичного суспільства стає міжпредметний, інтегрований характер освіти, що створює умови для формування нового погляду на свободу творчості та реалізації професіоналізму вчителя.*

**Ключові слова:** педагогічна освіта, професійні знання та навички, компетентність, кваліфікація вчителя, підвищення кваліфікації, професіоналізм, заклад загальної середньої освіти, заклад вищої освіти.

### **SWEDISH EXPERIENCE OF TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL REFORMS IN UKRAINE**

### **ABSTRACT**

*The article substantiates the peculiarities in the development of pedagogical education in Sweden in early 21<sup>st</sup> century. It is defined that the professional training of*



*teachers in Sweden is carried out in the system of higher education and is practically implemented in the structure, goals and content of professional education programs. The main principles of teacher training system in Sweden, namely democracy, openness, continuity and integrity, flexibility, continuity, innovation, differentiation, coordination of interests in the group and teamwork are characterized. It is highlighted that pedagogical education in Sweden is aimed at practice-oriented professional activity, at teachers' training based on competence-oriented and person-oriented approaches. It is emphasized that the system of modern pedagogical education in Sweden is quite flexible and meets the needs of society in the number and qualifications of teachers who have the opportunity to adjust their pedagogical profile throughout their life. The system of in-service training of teachers in Sweden, which is based on an approved curriculum, continuous self-development, innovative forms and methods of work, which determine the priorities of the professional development of teachers, is characterized. Special attention is paid to the formation of democratic values in education, which contribute to the development of civil society, education of active citizens who know and are able to exercise their rights, participate in democratic processes and make responsible decisions. It is concluded that in Sweden, like in other Scandinavian countries, there is a tendency to individualize the educational process, and the interdisciplinary, integrated nature of education becomes the new benchmark of a democratic society that creates conditions for the formation of a new view on freedom of creativity and the realization of teacher professionalism.*

**Keywords:** *pedagogical education, professional knowledge and skills, competence, teacher qualification, professional development, professionalism, secondary school, higher education institution.*

## **ВСТУП**

Якісна освіта розглядається світовим суспільством як інструмент соціально-економічного зростання і культурного розвитку. Суспільно-політичні зміни в Україні, завдання побудови демократичного суспільства на засадах громадянських цінностей потребують, як переконає світова практика, прогресивної системи національної освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам і сприяла інтеграції до європейського освітнього простору. У законах України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014), в «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір» (2004), Концепції «Нова українська школа» (2016) тощо, висвітлені вимоги до якості професійної підготовки учителів, яка має забезпечувати особистісно-професійний розвиток педагога, свободу творчості та академічну свободу, більше моделей підвищення кваліфікації й добровільну незалежну сертифікацію. На сучасному етапі розвитку суспільства саме вчитель відповідає за формування вільної особистості, яка має не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадянською відповідальністю.

В умовах зростання вимог суспільства та нової української школи до особистісних і професійних якостей вчителя, ефективності та результативності його педагогічної діяльності, рівня професіоналізму актуалізується пошук шляхів удосконалення системи неперервного професійного розвитку вчителів з урахуванням кращих світових практик. Швеція, як одна з найрозвинутіших країн у сфері освіти і економіки, значну увагу приділяє проблемі підвищення соціального статусу



професійного вчителя / викладача, забезпеченню якості його професійної підготовки та професійного розвитку.

Освіта Швеції, як і більшості країн Західної Європи, має своє особливе соціокультурне значення і містить кілька вимірів: освіта як індивідуальний стан; освіта як індивідуальна можливість; освіта як індивідуальний процес; освіта як найвища цінність людства. Становлення і розвиток громадянських (демократичних) цінностей шведського суспільства суттєво вплинуло на зміст освіти, основні принципи й підходи до організації освітньо-виховного процесу. Країна давно зрозуміла, що розбудова громадянського суспільства ґрунтується на формуванні демократичних цінностей освіти, вихованні активних громадян, які знають та вміють реалізовувати свої права, брати участь у демократичних процесах прийняття відповідальних рішень. Новими орієнтирами демократичного суспільства стає міжпредметний, інтегрований характер освіти, що створює умови для формування нового погляду на свободу творчості та реалізації професіоналізму вчителя. Демократична школа є основою розвитку громадянського суспільства в Швеції.

В умовах реформування педагогічної та шкільної освіти в Україні, використання конструктивних ідей шведського досвіду підготовки вчителів до розвитку громадянської компетентності учнів дає змогу на більш якісному рівні розробляти програми професійного розвитку вчителів та організувати їх навчання за інноваційними формами та методиками з урахуванням їхніх інтересів та потреб.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження – окреслити особливості розвитку педагогічної освіти в Швеції, зокрема охарактеризувати зміст та основні цілі професійної підготовки вчителів Швеції в контексті освітніх реформ в Україні.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

В умовах інтеграційних процесів, модернізації педагогічної освіти України відповідно до положень Болонської декларації, перед системою професійної освіти України постали нові завдання, шляхи розв'язання яких зумовлені підвищенням ролі особистості і професіоналізму вчителя як фахівця і громадянина для поліпшення соціального економічного, культурного життя суспільства в умовах ринкової економіки (Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, 2017).

Як європейська держава, Україна має орієнтуватися на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору у процесі конструктивного діалогу із Заходом. Проблеми особистісного та професійного розвитку в процесі професійної підготовки педагогів були і залишаються об'єктом уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Українськими науковцями-компаративістами Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Мукан, О. Огієнко, А. Сбруєвою та іншими досить ґрунтовно досліджено системи освіти (у тому числі педагогічної) розвинених країн – США, Німеччини, Великої Британії, Канади, Франції, Скандинавських країн.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів*: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення; структурно-функціональний аналіз; інтерпретаційно-аналітичний – для аналізу автентичних літературних і наукових джерел; пошуковий – для виявлення раціонального та корисного досвіду в наукових розробках та практиці шведського досвіду професійної підготовки вчителів, який можна адаптувати до контексту освітніх реформ в Україні.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

Підготовка вчителя для національної системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства – особливий аспект, оскільки саме вчитель відповідає за



формування вільної особистості, яка повинна не тільки володіти певним запасом знань і професійною компетентністю, а й об'єднувати в собі інтелектуальний потенціал з моральною свідомістю та громадянською відповідальністю. У зв'язку з цим у процесі гармонізації європейського освітнього простору підготовка висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає особливої уваги. Важливий цей аспект і для України, особливо в контексті освітніх реформ і процесу євроінтеграції. На нашу думку, розвитку української педагогічної освіти сприятиме вивчення прогресивного досвіду зарубіжних країн, серед яких особливо цінність представляє досвід скандинавських країн (Мартин, 2021).

У розвинутих країнах світу розроблені стандарти шкільної освіти, які спрямовані на підвищення якості навчального процесу, який передбачає запровадження змін у змісті навчання й учіння, шкільництва загалом. Особлива увага приділяється професійній компетентності вчителів, діяльність яких є важливим фактором, що сприяє підвищенню успішності учнів. Акцентується необхідність їхнього неперервного професійного розвитку задля забезпечення високоякісних освітніх послуг та удосконалення роботи закладу загальної середньої освіти.

В Україні модернізується зміст загальної середньої освіти, оновлюються дидактичні системи, методики, педагогічні технології, досліджуються можливості застосування інноваційних форм організації навчального процесу, розробляються критерії оцінювання діяльності закладів загальної середньої освіти. Це зумовлює необхідність неперервного професійного розвитку вчителів, його модернізації з урахуванням сучасних змін у суспільному розвитку, новизни особистісних та соціальних вимог, розробки методичних рекомендацій щодо його організації.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку системи неперервної педагогічної освіти в Україні, в умовах якої реалізується професійний розвиток учителів закладів загальної середньої освіти, є вивчення й аналіз досвіду організації професійного розвитку вчителів закладів загальної середньої освіти за кордоном. Велика Британія, Канада та США є тими країнами, які відіграють провідну роль у міжнародному освітньому просторі. Науковці в галузі освіти цих країн входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів і якості педагогічної освіти, професійного розвитку вчителів зокрема. Велика Британія, Канада та США мають вагомі педагогічні досягнення та розвинену систему неперервної педагогічної освіти, в контексті якої реалізується професійний розвиток учителів, а його теорія і практика детермінується історичним розвитком, соціальним поступом, національними традиціями і врахуванням особливостей міжнародного освітнього простору (Мукан, 2012).

Так, вивчення досвіду США, за словами Н. Бідюк, базується на потребах дорослих у навичках, які необхідні для адаптації в умовах структурних змін ринку праці. На думку дослідниці, реалізація ідеї суспільства, що навчається, повинна стати провідною метою національної політики (Bidyuk, 2017).

У більшості цих країн важливого значення набувають форми післядипломної освіти, що мають «довічний» характер (здійснюється впродовж (life-long) і (life-wide) всього життя. Вони розглядаються як потенційно вигідна інвестиція, що сприяє підвищенню конкурентоспроможності як окремого підприємства, так і економіки країни в цілому (Сбруєва, 2013).

Важливою умовою реалізації ключових положень Законів України та інших нормативно-правових актів є дослідження та впровадження інноваційного





зарубіжного досвіду з врахуванням особливостей національної системи освіти. З огляду на те, що українське суспільство знаходиться у стані оновлення всіх сфер на фоні перегляду колишніх цінностей, перехід країни до суспільства сталого розвитку неможливий без звернення до аналізу потенціалу внутрішнього світу людини, її здатності до самовдосконалення та самоосвіти (Огієнко, Чугай, 2017).

У цьому контексті важливо звернутися до досвіду передових країн світу, які пройшли цей шлях і на сьогодні мають високі результати тих змін. Зокрема, прикладом для наслідування може бути Швеція, країна з високим рівнем добробуту в усіх сферах життя. Система педагогічної освіти Швеції складалась в однорідну цілісну структуру впродовж декількох століть і пройшла непростий період, що характеризувався фактичним неприйняттям педагогіки як науки, відсутністю відповідних методів навчання, чіткої політики уряду у сфері освіти, непопулярності професії учителя. Саме тому в середині ХХ століття реформування педагогічної освіти розглядалось пріоритетом освітньої політики країни. Зокрема, зусиллями держави впродовж 2011–2012 рр. проведено низку радикальних перетворень, які спрямовані на підвищення рівня успішності у навчанні споживачів освітніх послуг, так і підвищення соціального статусу професійного вчителя / викладача (Кошарна, 2019).

Швеція належить до світових лідерів в галузі освіти, яка базується на концепції рівних можливостей для усіх верств населення. Дослідники зауважують, що такий рівень зумовлений увагою шведського суспільства до освіти загалом, чому сприяло прийняття «Закону про освіту» (2011), введення з 1 липня 2011 р. нового навчального плану для обов'язкових шкіл, впровадження з осені 2012 р. шестибальної системи оцінювання замість чотирибальної, що раніше існувала, з 1 грудня 2013 р. – обов'язкової атестації вчителів (Мартин, 2021).

Професійна підготовка вчителя здійснюється в системі вищої освіти Швеції і практично реалізується у структурі, цілях та змісті програм його професійної освіти.

Аналіз наукових і документальних джерел (Organisation of the Education System; The Swedish Higher Education Ordinance) дає підстави визначити основні принципи шведської системи підготовки вчителів:

– принцип демократичності (система освіти вчителя в Швеції – демократична, базується на державно-суспільному управлінні, що передбачає автономність вищих навчальних закладів педагогічного профілю);

– принцип відкритості, доступності для всіх (система освіти вчителя в Швеції – соціально відкрита, вільна, плюралістична, базовими ідеями якої є свобода, творчість та гармонійний розвиток особистості, що передбачає широку взаємодію із соціумом, органічне поєднання усіх суб'єктів з ринковими відносинами; рівні права і можливості всіх громадян отримувати освіту без тиску та обмежень);

– принцип наступності та цілісності (система освіти учителя в Швеції – послідовна, функціонує як цілісність, що об'єднує та інтегрує всі ступені педагогічної освіти у вигляді послідовних етапів, кожен з яких відповідає певній кваліфікації педагога);

– принцип гнучкості (система освіти вчителя в Швеції – динамічна та гнучка; всі її компоненти еволюціонують, змінюються та самовдосконалюються, швидко адаптуючись до нової інформації, сучасних науково-методичних знань та вимог міжнародного ринку праці);

– принцип неперервності (система освіти вчителя в Швеції побудована так, щоб забезпечувати умови для самореалізації особистості вчителя та її подальшого



гармонійного розвитку упродовж усього життя) (Kallos, 2003; Buchberger et al., 2022; Мартин, 2021).

Проблеми реформування педагогічної освіти у Швеції перебувають у фокусі підвищеної уваги уряду та суспільства загалом. У квітні 2010 року шведський парламент ухвалив закон, відповідно до якого ступінь бакалавра або магістра освіти присуджується в одній із чотирьох професійних кваліфікацій, як-от: дошкільна освіта, початкова шкільна освіта, навчальна предметна дисципліна та професійна освіта (Government Offices of Sweden, 2023).

Згідно з Актом про вищу освіту Швеції педагогічна освіта спрямована на практико-орієнтовану професійну діяльність, на підготовку вчителя на основі компетентнісного та особистісно орієнтованого підходів, формування педагогічної компетентності на основі науково-пошукової парадигми. Щоб отримати кваліфікацію вчителя, студент має здобути освітній ступінь в університеті чи університетському коледжі. Ступінь бакалавра або магістра освіти можна отримати після завершення курсу навчання, здобувши 120, 140, 160, 180, 200 або 220 кредитних одиниць (1 тиждень навчання є еквівалентом 1 кредитної одиниці, навчальний рік дорівнює приблизно 40 кредитним одиницям) (Swedish Higher Education, 2023).

З метою забезпечення постійного професійного зростання педагогів у Швеції розроблено систему підвищення їхньої кваліфікації. Так, держава за допомогою уряду та парламенту затверджує шкільний навчальний план та визначаючи пріоритети професійного розвитку педагогів, ініціює заходи, які спрямовані на підвищення їхньої кваліфікації. Університети зобов'язані організувати курси підвищення кваліфікації для вчителів-практиків. Викладачі залучені до участі в семінарах для шкільних педагогів, розробляють курси для фахівців з різними можливостями і потребами тощо.

Органи місцевого самоврядування, в управлінні яких перебувають заклади освіти, зобов'язані організувати курси підвищення кваліфікації педагогів відповідно до договору зі Спілкою вчителів Швеції. Відповідно до цього договору кожен учитель, який працює на повну ставку, щорічно повинен здійснювати підвищення своєї професійної кваліфікації щонайменше впродовж 104 годин, з яких мінімум 27 годин відводиться на стажування (Мартин, 2021). Як саме це буде зроблено, він вирішує з директором школи, спираючись на те, яке підвищення кваліфікації буде корисніше для закладу освіти. Директор школи може запросити до навчального закладу експерта з певного питання, який проведе тренінг для всіх викладачів. Також підвищення кваліфікації може здійснюватися у наукових гуртках, де вчителі обговорюють нові публікації, наукові дослідження або презентують колегам власні розробки (Дзеркало тижня, 2015).

Варто погодитися з думкою Н. Муқан (2012), що професійний розвиток учителів – це багатогранний феномен, характеристики якого відповідають цілісній, динамічній та відкритій системі, основними атрибутами якої є відповідна структура, мета та завдання, зміст, методи та форми, що спрямовані на освоєння професійних знань, розвиток компетентності від початку професійної педагогічної освіти та впродовж всієї фахової діяльності вчителя, а також реалізацію системи оволодіння компетентністю.

Серед позитивних здобутків сфери надання освітніх послуг в Швеції, варто зазначити, що не тільки викладачі закладів вищої освіти, але й вчителі середніх шкіл проходять обов'язкову сертифікацію. Це рішення стало переломним моментом в



освітній політиці Швеції, націлене на підвищення статусу професії вчителя, підтримку професійного розвитку і як наслідок поліпшення якості освіти. Окрім цього, зазначені реформи та зміни призвели до того, що рівень професійної підготовки шведської молоді значно покращився (Як у Скандинавії оцінюють роботу вчителів. НУШ, 2018).

Особливістю педагогічної освіти у Швеції є система підтримки молодих спеціалістів. Випускник університету або педагогічного коледжу не може вважатися повноцінним спеціалістом одразу після закінчення навчального закладу. З 1995 р. у Швеції були розроблені програми, відповідно до яких молоді вчителі отримували право на підтримку ментора (куратора) або на участь у спеціальній програмі з підтримки молодих спеціалістів першого року роботи. На сьогодні менторські програми варіюються від муніципалітету до муніципалітету, розробляються і затверджуються у кожному з університетів автономно (Мартин, 2021).

Слід зауважити, що система сучасної педагогічної освіти Швеції досить гнучка і задовольняє потреби суспільства в кількості та кваліфікації викладачів, при цьому педагог має можливість коригувати свій педагогічний профіль протягом усього життя.

У Швеції, як і в інших скандинавських країнах, є тенденція до індивідуалізації – за освітні результати відповідальні скоріше учні, ніж учителі. Вчитель виконує роль наставника, який направляє і дає свободу учням шукати власні методи, підходи, співпрацювати і висловлюватися.

На шведські школи та дошкільні установи покладається демократична місія. З однієї сторони, це передбачає навчання демократії та підтримка фундаментальних освітніх цінностей, а з іншого – виховання з учнів громадян демократичного суспільства. Ця місія передбачає підтримку права як учнів, так і персоналу впливати на повсякденний хід освітнього процесу на всіх рівнях – від змісту уроків до шкільного середовища. Відповідно з цією лінією уряд Швеції прийняв в 1999 році загальнодержавну стратегію з впровадження принципів Конвенції ООН про права дитини у діяльність державних і муніципальних органів управління та обласних рад. У 2006 р. у Швеції набрав чинності закон, що забороняє дискримінацію та інші форми такого, що принижує гідність учнів. Школи та дошкільні установи відтепер зобов'язані активно ввести його в життя. Зокрема, у кожного навчального закладу повинен бути план конкретних заходів, які забезпечують рівноправне ставлення до всіх учнів незалежно від їхньої статі, етнічної чи національної приналежності, релігійних переконань та інших вірувань.

Крім цього, Шведський закон про освіту передбачає обов'язкове викладання в школах основ громадянського суспільства, таких як рівність, демократичні цінності, повага до суверенітету особистості, турбота про загальне середовище існування, боротьба з переслідуваннями й расизмом. Школа має виховувати у дітей здатність як до колективної, так і до самостійної роботи з урахуванням основної мети – набуття знань і вмінь використовувати їх (Садкіна, 2011).

Про Швецію пишуть, як про державу, що може навчити навіть своїх скандинавських сусідів, як це – «управляти з-за спини». Йдеться про систему, яка створює враження повної автономії педагогів, але тим не менше, завдяки своїй злагодженості та ефективності, добре функціонує.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Отже, основною метою системи педагогічної освіти Швеції є підготовка вчителя, який орієнтований на самонавчання та розвиток власної науково



обґрунтованої траєкторії освітнього маршруту. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм вчителів. Швеція, як одна з найрозвинутіших країн світу у сфері освіти і економіки, ставить проблему професійної підготовки вчителя на провідну позицію. Визначальним є те на скільки вчитель володіє своїм предметом та може донести його до учнів. Становлення та розвиток громадянських цінностей у Швеції суттєво впливає на зміст освіти та на основні принципи й підходи щодо організації освітньо-виховного процесу. Розбудова громадянського суспільства сповідує демократичні цінності освіти, сприяє вихованню активних громадян, які знають та вміють реалізовувати свої права. Підвищення кваліфікації педагогів базується на безперервному саморозвитку з урахуванням інноваційних форм та методів роботи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у аналізі та з'ясуванні ролі вчителя у розвитку громадянської компетентності учнів, зокрема у скандинавських країнах, що пов'язано з практичним удосконаленням змісту педагогічної освіти в напрямі збалансованості її складників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Bidyuk, N. (2017). The development of psychological and pedagogical adults counseling in the USA. *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Z. Szaroty, F. Szloska*. Kraków–Warszawa–Radom: Wydawnictwo naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. Radom, 363–373.
2. Дзеркало тижня (2015). *Боділ Бовнер: «Питання освіти дуже заполітизовані»*. Вип. № 35 Режим доступу: <https://zn.ua/ukr/EDUCATION/bodil-bovner-pitannya-osviti-duzhe-zapolitizovani-.html>.
3. Кошарна, Н. В. (2019). Тенденції розвитку системи педагогічної освіти Швеції на рубежі XX – XXI століть. *Освітологічний дискурс*, № 1–2 (24–25), 215–228.
4. Муқан, Н. В. (2012). Дослідження професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл у системах неперервної педагогічної освіти Великої Британії, Канади, США. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 3 (13), 110–116.
5. Мартин, О. М. (2021). Особливості розвитку педагогічної освіти у Швеції на початку XXI століття. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», Вип. 45. Том 2, 149–154.
6. Огієнко, О. І., & Чугай, О. Ю. (2017). *Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: амер. досвід: монографія*. Київ: «Центр учбової літератури».
7. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII (2017). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
8. Садкіна, В. І. (2011). Шкільна система Швеції: розмаїття в умовах рівної конкуренції. *Педагогічна майстерня*, № 2 (2), 40–43.
9. Сбруева, А. А. (2013). *Порівняльна педагогіка : навч. посіб., 2-ге вид.* Суми : Університетська книга.
10. Як у Скандинавії оцінюють роботу вчителів. НУШ. (2018). Режим доступу: <https://nus.org.ua/articles/yak-u-skandynaviyi-otsinyuyut-robotu-vchyteliv/> (дата звернення: 07.09.2022).
11. Buchberger, F., Campos, P. D., Kallos, D., & Stephenson, J. (2022). *Green Paper on Higher Education in Europe: High Quality Teacher Education for High Quality*



*Education and Training*. Режим доступу: <http://ntee.umu.se/publications/greenpaper.html> (дата звернення: 08.08.2022).

12. Government Offices of Sweden (2022). *Education and research*. Режим доступу: [https://www-government-se.translate.google.com/government-policy/education-and-research/?\\_x\\_tr\\_sl=en&\\_x\\_tr\\_tl=ru&\\_x\\_tr\\_hl=ru&\\_x\\_tr\\_pto=sc](https://www-government-se.translate.google.com/government-policy/education-and-research/?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=ru&_x_tr_hl=ru&_x_tr_pto=sc) (дата звернення: 18.08.2022).

13. Kallos, D. (2003). *Teachers and teacher education in Sweden. Recent developments*. Paper presented at the International Meeting «La formazione iniziale degli insegnanti in Europa. Percorsi attuali e future», organized by C.I.R.E. (Centro interdipartimentale di Ricerche Educative), Università di Bologna, 24 January, 2003.

14. Specialpedagogiska skolmyndigheten [Державне управління спеціальної педагогіки та шкіл для учнів з особливими потребами Швеції]. Режим доступу: <https://www.spsm.se>. (дата звернення: 12.07.2022).

15. Swedish Higher Education. Режим доступу: <https://www.universityadmissions.se/en/find-out-more/the-swedish-higher-education-system/> (дата звернення: 08.08.2022).

16. Swedish Institute. Режим доступу: <http://www.si.se> (дата звернення: 06.10.2022).



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-6

PhD in Pedagogy, Associate Professor **OLESIA SADOVETS**  
Khmelnyskyi National University, Ukraine  
E-mail: lesyasadovets@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-8603-8952

### **COMPARATIVE ANALYSIS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' EDUCATION AT BRITISH AND AMERICAN UNIVERSITIES**

#### **ABSTRACT**

*The paper studies progressive experience of foreign language teachers' education at leading universities of Great Britain (the University of Sheffield, London, Lancaster, Cambridge, Southampton, and Newcastle Universities) and the USA (the University of Illinois, New York University, Princeton and Yale Universities). It is defined that to get a qualification of a foreign language teacher in both countries one must obtain a degree in foreign language education or language teaching that can be provided by different programs in either Teaching/Education or Applied Linguistics for Language Teaching/Second Language Acquisition (the title can somewhat differ depending on the university). It is found out that in the UK and US universities the latter focus on different aspects of language study such as morphology, syntax, semantics, psycholinguistics, and translation; bilingual education; and teaching foreign languages.*

*Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers in both countries are analyzed. Curricula, syllabi, compulsory and elective subjects, implementation of teaching practice and scientific research for foreign language teaching (FLT) are characterized.*

*Comparative analysis of British and American education programs aimed at FLT is carried out. Similar features include combination of professional subjects (majors) and theoretical ones; development of skills to deliver lessons, develop lesson plans, and syllabi; provision of students' exchange programs; wide use of multimedia technologies; adaptation to individual requirements and needs of students; prevalence of individual work of students in curriculum workload; interdisciplinary character of education; differentiation and focus on realization of students' professional goals; flexibility and diversity of educational process; and inclusion of extra-curricular activities into the content of study. Different is the essence of education programs for FLT – in the USA they are more practice-oriented, whereas in GB students gradually switch from theory to practice. British curricula for FLT are more focused on language disciplines, whereas American ones are more concentrated on the development of sociocultural competence of students.*

**Keywords:** *foreign language teacher, education program, degree in Foreign Language Education, Applied Linguistics for Language Teaching, Great Britain, the USA, university, FLT.*

#### **АНОТАЦІЯ**

*У статті досліджено передовий досвід підготовки вчителів іноземних мов у провідних університетах Великої Британії та США. З'ясовано, що для отримання кваліфікації вчителя іноземної мови в обох країнах необхідно здобути ступінь бакалавра або магістра з іншомовної освіти або викладання іноземної мови, який забезпечується освітніми програмами у галузі «Викладання/Освіта» або «Прикладна*



лінгвістика для викладання мови» (точне формулювання програми може відрізнятися залежно від закладу).

Охарактеризовано стандарти підготовки вчителів іноземних мов в обох країнах, проаналізовано навчальні програми, плани, обов'язкові та вибіркові предмети, особливості педагогічної практики та наукових досліджень для майбутніх вчителів іноземних мов.

Проведено порівняльний аналіз британських та американських освітніх програм підготовки вчителів іноземної мови. Виокремлено такі їхні подібні ознаки: поєднання професійних навчальних предметів і загальних теоретичних; спрямованість на розвиток методичних навичок, вміння складати плани-конспекти уроків; організація програм обміну студентами; тісна співпраця студентів і викладачів; широке використання мультимедійних технологій; адаптація до індивідуальних вимог і потреб студентів; переважання індивідуальної роботи студентів у навчальному навантаженні; міждисциплінарний характер навчання; диференціація та спрямованість на реалізацію професійних цілей студентів; гнучкість і різноманітність навчальних програм; включення до змісту навчання позакласних форм роботи. Деяко відмінною для обох країн є специфіка побудови освітніх програм підготовки вчителів іноземних мов – у США вони більш практико-орієнтовані, тоді як у Великій Британії студенти поступово переходять від теорії до практики. Британські освітні програми більше зосереджені на мовних дисциплінах, тоді як американські – на соціокультурних аспектах використання мови та формуванні соціокультурної компетентності студентів.

**Ключові слова:** вчитель іноземної мови, освітня програма, ступінь бакалавра/магістра у галузі іншомовної освіти або викладання іноземної мови, прикладна лінгвістика для викладання мови, США, Велика Британія, університет, викладання іноземної мови.

## INTRODUCTION

Modern globalization and internationalization processes require competent and professional teachers of foreign languages, especially English, to provide qualitative education of future generations, who are able to reinforce international relations and exercise good command of foreign languages in different branches of social and professional life. This makes it necessary to study experience of leading universities providing qualitative professional training of foreign language teachers. Considering the prestige and reputation of British and American higher educational institutions, we regard it essential to analyze the experience of these two countries.

## THE AIM OF THE STUDY

The paper is aimed at studying progressive experience of foreign language teachers' training at leading universities of Great Britain and the USA in order to outline ideas, tendencies and trends that can be productive in educational system of Ukraine.

## THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The issue of foreign language teachers' education has been of substantial interest to many scientists and pedagogues all over the world. Special attention should be paid to works of B. Avalos (2014), J. DeMonte (2013), K. Johnson (2006), A. Lieberman and L. Miller (2014) related to second language teacher education. F. Korthagen (2017) studied ESL teachers' learning and professional development. M. Snow (2005) dedicated his research to TESOL MA teacher education, and F. Troyan (2012) analyzed standards for



foreign language learning and teachers' preparation. In terms of our research, we studied not only the works of the mentioned researchers but also analyzed practical experience of leading universities in GB (the University of Sheffield, London, Lancaster, Cambridge, Southampton, and Newcastle Universities) and the USA (University of Illinois, New York University, Princeton and Yale Universities) which provide education programs for FLT.

In the course of our research, we applied a range of general scientific methods such as study, analysis and synthesis of scientific, educational, and informational online resources, as well as systematization and generalization. The research is qualitative (descriptive and comparative) and includes observation and narrative inquiry.

### RESULTS

Pedagogical education system in the UK and the USA has already solved many problems, which are still urgent for Ukraine – differentiation and individualization of teachers' education at universities, use of modern technologies, and implementation of alternative programs of pedagogical training. They also actively use modern forms, methods and means of learning. Education programs for FLT in these countries provide training of professionals who are knowledgeable in linguistic aspects of the foreign language as well as its teaching.

We have studied education programs for FLT at the universities of the USA (University of Illinois, New York University, Princeton and Yale Universities). The titles of the programs can somewhat differ depending on the university (MA in TESOL, MA in English Language Teaching, MA in Foreign and Second Language Education, MA in Applied Linguistics and Second Language Acquisition, etc.). The latter is of special interest for Ukraine as home education programs in Applied Linguistics don't provide the qualification of a foreign language teacher. In the USA, these programs presuppose bilingual education, linguistics study and methods of teaching foreign languages. They also provide school teaching practice for students. Programs are diverse and take into account students' preferences. They can be concentrated on one definite language or a group of languages, require studying historical aspects of languages, foreign language teaching methods and connection of languages with cognitive science. They also focus on different aspects of language study such as morphology, syntax, semantics, psycholinguistics, translation and teaching.

Although different education programs in Applied Linguistics and Second Language Acquisition are based on different approaches, they have similar requirements. All the students must master "Introduction to Language Studies" and about five theoretical language disciplines. They must study one or two foreign languages and choose courses in related subjects to improve linguistic knowledge. Scientific research and international exchange programs are also essential. Students majoring in Applied Linguistics and Second Language Acquisition acquire valuable intellectual skills, such as analytical thinking, critical analysis, argumentation and presenting one's point of view. Besides, teaching is an important part of the linguistic education. Students get enough knowledge, skills and abilities to develop teaching materials, apply effective methods of teaching foreign languages and carry out scientific research in education. All academic subjects are concentrated on the development of communicative competence of future professionals.

Curricula, syllabi and competences for Applied Linguistics and Second Language Acquisition programs are elaborated based on Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers elaborated by American Council on Teaching Foreign Languages (ACTFL) (Table 1):





Table 1

**Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers (by ACTFL)**

STANDARD 1: Language proficiency: interpersonal, interpretive, and presentational	Students in FLT preparation programs demonstrate a high level of proficiency in the foreign languages they will teach. They are able to communicate effectively in interpersonal, interpretive, and presentational contexts. They can present information, concepts, and ideas to learners with language proficiency characteristic of a minimum level of "Advanced Low" or "Intermediate High" according to the target language
STANDARD 2: Cultures, linguistics, literatures, and concepts from other disciplines	Students in FLT preparation programs demonstrate understanding of the multiple content areas that comprise the field of foreign language studies. They know linguistic features of the foreign language system and recognize the changing nature of language. They identify distinctive viewpoints in the literary texts, films, art works, and documents from a range of disciplines accessible to them only through the foreign language
STANDARD 3: Language acquisition theories and knowledge of students and their needs	Students in FLT preparation programs demonstrate an understanding of the principles of language acquisition and use this knowledge to create linguistically and culturally rich learning environments. They demonstrate an understanding of child and adolescent development, the context of instruction, and their students' backgrounds, skills, and learning profiles in order to create a supportive learning environment that meets individual students' needs
STANDARD 4: Integration of standards in planning and instruction	Students in FLT preparation programs understand and use the national Standards for Foreign Language Learning in the 21 <sup>st</sup> Century (2006) or their recently refreshed version World-Readiness Standards for Learning Languages (2015) and their state standards to make instructional decisions. They demonstrate an understanding of the standards and integrate them into their curricular planning. They design instructional practices and classroom experiences that adhere to these standards. They use the standards to select and integrate authentic materials and technology, as well as to adapt and create materials, to support communication in their classrooms
STANDARD 5: Assessment of languages and cultures – impact on student learning	Students in FLT preparation programs use a variety of assessment models to demonstrate students' ability to communicate in the instructed language in interpretive, interpersonal, and presentational modes; they show understanding of cultural and literary products, practices, and perspectives of the foreign language. They reflect on results of assessments and adjust instruction accordingly
STANDARD 6: Professional development, advocacy, and ethics	Students in FLT engage in ongoing professional development opportunities that strengthen their own linguistic, cultural, and pedagogical competence and promote reflection on practice. They prepare students to interact successfully in the global community of the 21 <sup>st</sup> century. They understand the importance of collaboration to advocate for the learning of languages and cultures. They understand responsibilities of being a professional language teacher and are committed to ethical interactions with all stakeholders

*Source: American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2013).*



Due to the analysis of these standards, we can make up a conclusion that future foreign language teachers who graduate from American universities are to have:

- profound professional skills (both theoretical and practical);
- intention to develop professionally and personally;
- skills to work with modern information technologies;
- abilities to use the language in real life situations and professional field, etc.

(Avalos, 2011).

The development of the personality of a future foreign language teacher in the course of their education presupposes combination of two pedagogical processes: developing students' professional socialization and providing them with opportunities of professional development. It is achieved by means of increasing the number of extra-curricular activities.

Training of future foreign language teachers within education programs aimed at FLT has its specifics and is concentrated on individual peculiarities of each student. High volume of individual work, scientific research, distant learning and sometimes no control by the teachers make such kind of training effective. Education programs in Applied Linguistics and Second Language Acquisition are varied, have flexible syllabi, and applied character of the disciplines. Their peculiar feature is interdisciplinary approach to building the content of education. Disciplines are both compulsory and elective. For example, university of New York offers such compulsory disciplines as "Language Introduction", "Phonology", "Morphemes and Word Formation", "Semantics of the Language", "Informational Technologies in Linguistics", "Historical Linguistics" etc. Theoretical subjects are always compulsory (e.g. Language Studies, Theoretical Phonetics, Theoretical Grammar, Stylistics, Lexicology, History of Language etc.). Among elective courses are "Interaction of Languages and Cultures", "Methods of Foreign Language Teaching", "Ethnic and National Peculiarities of the Language", "Basics of Artificial Intelligence" etc. (DeMonte, 2013).

An interesting aspect is that American universities sometimes divide a discipline into several sub disciplines, which are studied during several years. For instance, in Yale University the subject "Essentials of Linguistics" is compulsory and is divided into separate disciplines – Phonetics, Phonology, Lexicology and Stylistics.

American system of education presupposes that future teachers have right to teach English as a second language (ESL) only after obtaining a degree for foreign language teaching and TESOL certificate.

Apart from degree in higher education, one can get the specialization of a foreign language teacher by means of completing different courses developed by relevant faculties and institutes of American universities. The number and popularity of online courses is increasing. They offer all the necessary video and text files. After completion of a module learners undergo testing, results of which allow them to move to another module and final testing. Learners communicate online, develop lesson plans based on the acquired knowledge and analyze works of other learners. The most popular programs in the USA are Teaching Certificate Program and English for Teaching, which are classroom-based but provide some online practice with the use of computer technologies. Their duration is from one to eight weeks (Korthagen, 2017; Snow, 2005).

In order to teach a foreign language in Great Britain one has to obtain a degree in either Applied Linguistics for Language Teaching, Teaching Foreign Languages, or Education (the titles of the programs may vary depending on the university). The latter



typically covers academic concepts in teaching, communication and learning theories as well as courses in management, humanities, sciences and data analytics, all in aid of teaching. A degree in Education helps to prepare for employment in schools and universities as a teacher, administrator, headmaster, and other fulfilling occupations.

A degree in Teaching Foreign Languages aims to develop confident and well-informed language teaching practitioners who are capable of designing and teaching comprehensive language programs.

Applied Linguistics for Language Teaching programs train professionals in language studies, who are capable of fulfilling their professional activities in different branches of human activity, including FLT. Applied Linguistics for Language Teaching is designed to engage students in a wide range of topics and perspectives relevant to the field of linguistics, professional translation, IT industry, education and language policy, language teaching, and publishing, all of which build professional skills alongside theoretical understanding.

We have analyzed education programs and curricula in Applied Linguistics for Language Teaching at the University of Sheffield, London, Lancaster, Cambridge, Southampton, and Newcastle Universities. During the first year of study students master basic analytical means and concepts of languages. “Structure of the English Language” is a compulsory component of any Applied Linguistics program. Students are acquainted with different linguistic researches, methods of cognition, automated, audio-visual learning of language, corpora, etc. Another compulsory subject is “Essentials of Linguistics” that includes Phonetics, Phonology, Lexicology and Stylistics (Lancaster University, 2022). The first year of studying presupposes mastering basic concepts of linguistics and language structure as well as 2–3 elective subjects (e.g. Court Linguistics, Language Origins etc.). (Johnson, 2006).

During the second year of studying students choose branches of knowledge that they are interested in and create their own program of studying. For example, the University of Sheffield offers such branches as “Phonetics and Syntax”, “History of Language”, “Language and Society”, “English Language Teaching”. During the third year students improve their knowledge in the chosen branch and supplement it with other subjects. At the same time, some universities, for example Southampton University, offer students the opportunity to study abroad during the third year and it is considered as a part of their study program. During the last year students work on their own scientific project that is essential for the final accreditation (Lancaster University, 2022).

Applied Linguistics for Language Teaching education programs in British universities provide academic subjects aimed at both language studies and teaching. Having studied curricula at the universities of Sheffield, London, Lancaster, and Cambridge we defined the following disciplines studied in the majority of Applied Linguistics for Language Teaching programs:

Year 1: Old English; Sounds and Syntax; Varieties of English; Nature of language; Language, Brain and Society.

Year 2: Phonological and Syntactical Theory; Language Acquisition; Sociolinguistics and Sociology of Language; Discourse Analysis; Language and Pedagogical Practice; Teaching English as a Foreign Language.

Year 3: History of Linguistics; Cognitive Linguistics; Phonetics and Phonological Theory; Psycholinguistics; Corpus-based English Language Studies (Cambridge College, 2021).



All the subjects studied in British and American universities within the education programs of Applied Linguistics for Language Teaching (Second Language Acquisition) can be roughly divided into professional, linguistic and language practice (Table 2).

Table 2

**Classification of academic subjects studied within Applied Linguistics for Language Teaching (Second Language Acquisition) programs in GB and the USA**

the UK	the USA
Professional teaching disciplines	
Sociolinguistics and Foreign Language Studies Individual and Group Differences in Foreign Language Study Methods of Teaching Lexis, Grammar, Listening and Reading Modern Trends in Language Education	Basic Methods of Teaching Foreign Language Teaching Oral Language Teaching Grammar Lesson Planning and Syllabi Methods of Teaching Lexis, Phonetics, Speaking
Linguistic Disciplines	
Theory of Language Ancient Languages and Cultures Language and Culture of Anglo-Saxon Period Linguistic Semantics	Linguistics as a Cognitive Science Methods of Field Studies in Linguistics Languages of Minorities of the USA Disappearing Languages Etymology Modern Problems in Linguistics
Language Practice Disciplines	
Academic Reading and Writing Electronic Resources in Virtual Education Analysis in Language Study Oral and Written Language Foreign Methods of Scientific Research	English Language Practice of Intercultural Communication Practice of Second Foreign Language Country Studies Scientific Research Work

*Source: Cambridge College (2021); Lancaster University (2022); Snow (2005).*

It is clear that professional majoring disciplines are introduced during the second year of study. The disciplines are organized in such a way that first students get theoretical knowledge and then put them into practice. They develop their abilities to analyze different situations, develop teaching materials and lesson plans, use current teaching methods, resources, trends and acquire information about peculiarities of foreign language study. Students demonstrate understanding of the importance of major linguistic disciplines, role of the foreign language, of the teacher, principles of curricula development, communicative method of teaching a language.

Ministry of Education of the UK presents definite requirements to teachers of foreign languages based on Qualified Teachers Standards (2014) (Trojan, 2012). They outline necessary knowledge, abilities, skills, and requirements to teachers' personal and professional development (Table 3).

Teaching practice occupies a substantial part of FLT training in British and American universities. During the academic years and holidays, students give lessons in schools and their universities, attend classes of their teachers to get more experience, develop lesson plans and have opportunity to go to another country for exchange programs.



According to the curriculum of the University of Illinois, students must undergo monthly teaching practice attending lessons of their teachers and other students.

Table 3

**Requirements to teachers of foreign languages according to Qualified Teachers Standards (2014)**

Part One: Teaching	Part Two: Personal and professional conduct
<p>A teacher must:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge students.</li> <li>2. Promote good progress and outcomes of students</li> <li>3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge.</li> <li>4. Plan and teach well-structured lessons.</li> <li>5. Adapt teaching to the strengths and needs of all students.</li> <li>6. Exercise accurate and productive assessment.</li> <li>7. Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment.</li> <li>8. Fulfil wider professional responsibilities</li> </ol>	<p>Teachers possess public trust in the profession and maintain high standards of ethics and behaviour, within and outside school, by:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•treating students with dignity, building relationships with mutual respect, and observing proper boundaries appropriate to a teacher’s professional position;</li> <li>•having regard for the need to safeguard students’ well-being, in accordance with statutory provisions;</li> <li>•showing tolerance of and respect for the rights of others;</li> <li>•not undermining fundamental British values, including democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs;</li> <li>•ensuring that personal beliefs are not expressed in ways which exploit students’ vulnerability or might lead them to break the law.</li> <li>•teachers must have proper and professional regard for the ethos, policies and practices of the school in which they teach, and maintain high standards in their own attendance and punctuality.</li> <li>•teachers must have an understanding of, and always act within, the statutory frameworks which set out their professional duties and responsibilities</li> </ul>

*Source: Department for Education, 2021.*

Besides, scientific research is an essential part of foreign language teachers’ education. For instance, the Universities of Cambridge and Yale involve students annually in scientific research in the majoring subject “Pedagogy” and each semester students choose a new discipline for carrying out research (Lieberman & Miller, 2014).

In GB, foreign language teachers must not only acquire a degree in Applied Linguistics for Language Teaching, Teaching Foreign Languages, or Education but also constantly improve professional competence by means of different courses and programs elaborated and organized by universities, colleges and educational centers. The most popular is CELTA – Certificate in Teaching English to Speakers of Other Language, which is worldwide famous. Courses in Great Britain are various in duration – from 2 weeks to several months and are based on implementing traditional and innovative methods of teaching, practicing essentials of pedagogies, studying all aspects of language teaching and developing necessary professional qualities.

On universities’ websites, there is a list of jobs, for which students can apply after graduation. For instance, London University defines four branches of employment for students with a degree in Applied Linguistics for Language Teaching:



1. Education – they can get a teaching or administrative job in schools, language courses and centers, develop syllabi and teaching materials and be mentors for other teachers.
2. Teaching ESL – is possible only if they have TESOL certificate.
3. Translating/Interpreting.
4. Journalism – linguists’ language skills, attention to details and analytical abilities make them competitive candidates in journalism.

### **CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**

In general, having studied the system of foreign language teachers’ education at a number of universities of GB and the USA we can define the following peculiarities of education programs for FLT:

- education of foreign language teachers is provided by education programs in either Teaching/Education or Applied Linguistics for Language Teaching/Second Language Acquisition (the titles of the programs may vary depending on the university);
- academic disciplines in Applied Linguistics for Language Teaching/Second Language Acquisition are aimed not only at professional subjects (majors) but theoretical aspects of language, acquisition of sociocultural and country studies knowledge, development of future teachers’ skills to deliver lessons, develop lesson plans, syllabi;
- deep penetration of students into the traditions, culture and everyday life of target countries, which is fulfilled by means of foreign exchange programs;
- profound cooperation of students and teachers which gives rise to new approaches to educational process organization;
- wide use of multimedia technologies.

FLT programs in the universities of both countries adapt to individual requirements and needs of students and flexibly react to sociocultural changes of environment providing better adaptation of students to conditions of fast-paced life and labor market. That is why the curricula of British and American universities contain many subjects that encourage the formation of sociocultural competence in students. The most part of curriculum workload in the UK and the USA is in the form of individual work of students.

The difference in FLT curricula at British and American universities is that the former focus more on disciplines related to History of Language, its development and language skills (“Discourse Analysis”, “Structure of English”, “Knowledge and Mind” etc.), whereas the latter concentrate more not on the language itself but on knowledge of the target cultures and traditions (“Intercultural Communication”, “Modern World of Language” etc.). Academic subjects in education programs for FLT in the USA are more practice-oriented, whereas in GB students thoroughly study theory and only after this apply it to practice

Peculiar feature of both countries is interdisciplinary character of the content of education, differentiation and focus on realization of students’ professional goals, flexibility and variety of educational programs, inclusion of extra-curricular activities into the content of study.

The prospect of further research is the study of organizing and implementing teaching practice for future foreign language teachers within education programs “Applied Linguistics for Language Teaching” and “Applied Linguistics and Second Language Acquisition” to outline progressive experience that can be adjusted to correspond programs of Ukrainian universities.



## REFERENCES

1. American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2013). *Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers*. Retrieved from: <https://www.actfl.org/sites/default/files/caep/ACTFLProgramStandards2013.pdf>
2. Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
3. Cambridge College (2021). *Teaching English as a Second Language*. Retrieved from: <https://www.cambridgecollege.edu/degree/teaching-english-second-language>
4. DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington, DC: Center for American Progress.
5. Department for Education (2021). *Teachers' Standards Guidance for school leaders, school staff and governing bodies*. Retrieved from: [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/1040274/Teachers\\_Standards\\_Dec\\_2021.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1040274/Teachers_Standards_Dec_2021.pdf)
6. Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
7. Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development. *Teach Teach*. 23, 387–405.
8. Lancaster University (2022). *Applied Linguistics and TESOL MA*. Retrieved from: <https://www.lancaster.ac.uk/study/postgraduate/postgraduate-courses/applied-linguistics-and-tesol-ma/>
9. Lieberman, A., and Miller, L. (2014). Teachers as professionals: evolving definitions of staff development. In: *Handbook of professional development in education: Successful models and practices, PreK-12*, Eds, L. Martin, S. Kragler, D. Quatroche, K. Bauserman, and A. Hargreaves (New York: Guilford), 3–21.
10. Snow, M. A. (2005). Key themes in TESOL MA teacher education. In D. J. Tedick (Ed.). *Second language education: International perspectives* (pp. 261–272). Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
11. Troyan, Francis. (2012). Standards for Foreign Language Learning: Defining the Constructs and Researching Learner Outcomes. *Foreign Language Annals*, 45.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-7

Кандидат педагогічних наук, викладач **ДМИТРО БІДУК**,  
Громадська організація  
«Танцювальна студія «Імперіал», Хмельницький, Україна  
E-mail: biduk.de@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0003-3086-5411

## ДИДАКТИЧНО-ДЕМОКРАТИЧНА ПАРАДИГМА НАВЧАННЯ ХОРЕОГРАФІЇ У БРИТАНСЬКОМУ ДОСВІДІ

### АНОТАЦІЯ

Стаття присвячена розкриттю дидактичних особливостей професійної підготовки хореографів у досвіді Великої Британії. З'ясовано, що британські педагоги беруть до уваги нові теорії синтезу музичного й танцювального мистецтва, танцювальної та цифрової педагогіки, хореографії, спорту. Охарактеризовано «дидактично-демократичну модель» («*didactic-democratic spectrum*») навчання, яка визнана новою парадигмою навчання хореографічного мистецтва, що ґрунтована на соціально-мистецьких взаєминах між хореографом і виконавцем (нові ролі хореографа й виконавця: «експерт – виконавець», «постановник – транслятор», «фасилітатор – творець», «співавтор – співвиконавець», «художник – оповідач» та ін.). Обґрунтовано, що дидактичний складник охоплює навчання хореографії на засадах принципу «навчи показуючи» («*teaching by showing*»), а демократичний – процес навчання на основі співпраці, партнерської взаємодії («*collaborative dance learning*»). Встановлено, що «дидактичний» концепт стосується не лише навчального елемента «навчання через показ», але й розвитку навичок учіння. «Демократичний» концепт відображений в соціальному характері танцю, відтінках демократичної рівності в танці на засадах партнерства й толерантності. Представлено механізм поетапної реалізації й змістове наповнення дидактично-демократичної моделі навчання хореографії. Модель сприяє посиленню взаємозв'язку теоретичного й практичного навчання на основі фасилітації, незалежної експертизи навчання хореографії, демократичного стилю викладання, урахування особистого досвіду студента та викладача, рефлексії й саморегуляції, принципів соціальної взаємодії, збалансованому підходу до викладання хореографії. Встановлено, що для формування хореографічних навичок у різних стилях танцю в британській дидактиці орієнтуються на теорію конструктивізму, яку інтерпретовано до педагогічної теорії «педагогіка танцювальної нотації» («*dance notation pedagogy*»), що в поєднанні з таксономією Блума допомагає окреслити мотиви, бажання, інтереси в професійній діяльності загалом та щодо вибраного стилю танцю. Зроблено висновок, що британська система хореографічної освіти ґрунтується на засадах «авторських шкіл», хореографічного аматорства, свободи вибору, свободи творчості й імпровізації, соціального та танцювального лідерства.

**Ключові слова:** професійна підготовка, Велика Британія, дидактично-демократична модель, хореографічне мистецтво, хореограф, навчання, методика.





## DIDACTIC-DEMOCRATIC PARADIGM OF TEACHING CHOREOGRAPHY: THE UK EXPERIENCE

### ABSTRACT

*The article is devoted to the disclosure of the didactic features of the choreographers' professional training in UK experience. It is found out that British teachers take into account new theories of the synthesis of music and dance art, dance and digital pedagogy, choreography, and sports. The "didactic-democratic spectrum" of training is characterized as a new paradigm of teaching choreographic art, which is based on the socio-artistic relations between the choreographer and the performer (new roles of the choreographer and the performer: "expert - performer", "director – translator", "facilitator – creator", "co-author – co-performer", "artist – narrator", etc.) It is substantiated that the didactic component covers teaching choreography on the principle of "teaching by showing", and democratic component covers a learning process based on cooperation, and partner interaction ("collaborative dance learning"). It is established that the "didactic" concept refers not only to the educational element "learning through demonstration", but also to the development of learning skills; the "democratic" concept is reflected in the social character dance, shades of democratic equality in dance on the basis of partnership and tolerance. The mechanism of step-by-step implementation and the content of the didactic-democratic spectrum of teaching choreography are presented. The model promotes the strengthening of the relationship between theoretical and practical learning based on facilitation, independent expertise in choreography learning, democratic teaching style, taking into account personal experience of the student and teacher, reflection and self-regulation, principles of social interaction, a balanced approach to teaching choreography. It is established that the development of choreographic skills in various styles of dance in British didactics is guided by the theory of constructivism, which is interpreted into the pedagogical theory of "dance notation pedagogy", which, in combination with Bloom's taxonomy, helps to outline motives, desires, interests in professional activity in general and in relation to the chosen dance style. It is concluded that the British system of choreographic education is based on the principles of "author's schools", choreographic amateurism, freedom of choice, freedom of creativity and improvisation, social and dance leadership.*

**Keywords:** professional training, Great Britain, didactic-democratic spectrum, choreographic art, choreographer, training, methodology.

### ВСТУП

Розширення напрямів та видів сучасної хореографії зумовлює переосмислення та трансформацію професійних функцій хореографа, який постає як балетмейстер, актор-танцівник, художній керівник-постановник, педагог-організатор, тренер-викладач, менеджер-адміністратор, дослідник-мистецтвознавець, тьютор-наставник, продюсер-медіатор, лідер-модератор тощо. Глибокий ціннісний потенціал хореографічного мистецтва, його велика соціально-просвітницька місія спрямована на формування загальнолюдських цінностей і культури світової комунікації.

В умовах глобальних трансформацій змінюються стратегії, мета й цінності хореографічної освіти, орієнтовані на підготовку хореографів нового покоління, здатних творчо поєднувати хореографічно-педагогічну, мистецько-хореографічну, хореографічно-спортивну, мистецько-управлінську та інші види професійної



діяльності. Очевидною є потреба дослідження найкращих світових освітніх практик із розбудови системи хореографічної освіти.

Звернення до досвіду Великої Британії вмотивоване низкою чинників: збереження фундаментальних традицій хореографічної освіти та врахування світових прогресивних тенденцій; хореографічна освіта є іміджевою складовою культурно-мистецького простору країни; висока академічна репутація й широка популярність британської хореографічної школи як осередку розвитку творчої особистості й танцювального лідерства; утримання високих світових рейтингів у танцювальних видах спорту; відкритість до педагогічних інновацій навчання хореографічного мистецтва; практико-орієнтована та демократична парадигма навчання.

Виявлення закономірностей та особливостей професійної підготовки хореографів в освітній системі Великої Британії відкриває нові можливості для вдосконалення дидактичного процесу, глибшого розуміння переваг і недоліків національної системи хореографічної освіти, прогнозування її розвитку на основі порівняльно-педагогічного аналізу досвіду обох країн. Цей процес посилює увагу до використання результатів досліджень із мистецької педагогіки, порівняльної професійної педагогіки, культурології тощо.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження полягає у вивченні особливостей використання дидактично-демократичної моделі навчання хореографічного мистецтва у підготовці майбутніх хореографів у британському досвіді.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Науковий і практичний інтерес становлять праці зарубіжних дослідників із проблем організації дидактичного процесу професійної підготовки хореографів, а саме: Дж. Беттерворт (J. Butterworth), Дж. Броуді (J. Brodie), Д. Кларк (D. Clark), І. Лоубел (E. Lobel), Т. Хайленд (T. Heiland) – інноваційні моделі й методики навчання хореографії; Дж. Бонбрайт (J. Bonbright), Дж. Сміт-Отард (J. Smith-Autard) – взаємозв'язок педагогіки й танцювального мистецтва; організація навчання майбутніх хореографів; Дж. Банкер (J. Bunker), Б. Міллар (B. Millar), Л. Ніколсон (L. Nicholson), Е. Пейкс (A. Pakes), Б. Роувелл (B. Rowell) – саморефлексія, фасилітація у викладанні й навчанні хореографії та ін. Забезпечення якості хореографічної освіти у Великій Британії регламентуються Законом «Про вищу освіту та дослідницьку діяльність» (2017) («Higher Education and Research Act», 2017), освітнім стандартом «Танець. Драматургія. Виконання» (2015, 2019) («Subject Benchmark Statement for Dance, Drama and Performance», 2015, 2019), професійним стандартом «Танцювальне лідерство» («The National Occupational Standards (NOS) for Dance Leadership», 2011), а також вимогами міжнародних фахових рад, організацій та асоціацій.

Для реалізації поставленої мети використано комплекс взаємопов'язаних *методів*: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення для виявлення особливостей професійної підготовки хореографів у Великій Британії; структурно-функціональний аналіз – для обґрунтування дидактичних засад професійної підготовки хореографів; інтерпретаційно-аналітичний – для аналізу автентичних літературних, документальних й інших джерел; пошуковий – для виявлення раціонального та практично ціннісного досвіду в наукових розробках із порівняльної професійної педагогіки.



### ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ

Система хореографічної освіти Великої Британії розвивається в контексті освітньої стратегії ЄС, яка спрямована на підготовку висококваліфікованих хореографів, з огляду на національні культурні традиції, динаміку соціального замовлення й запити мистецьких шкіл. Хореографічна освіта на рівні бакалавра передбачає концентрацію навколо танцювального мистецтва й викладання, а на рівні магістра спрямована на підготовку хореографів-постановників, хореографів-керівників, хореографів-дослідників з акцентом на розвитку драматургії сценічної хореографії. Диверситивність практичної підготовки студентів-хореографів забезпечена такими видами практики: відвідування ознайомлювальних семінарів-практикумів для формування й розвитку мотивації до професійної діяльності; участь-реєстрація у фахових танцювальних товариствах та асоціаціях; відвідування коуч-сесій, тренінгів і майстер-класів топ-хореографів світу; набуття досвіду роботи в міждисциплінарній команді фахівців; участь у програмах «Pro-Am» (танцювальне наставництво) для здобуття педагогічного досвіду; стажування у відомих хореографічних школах («авторських школах») за кордоном тощо.

Професійна підготовка хореографів має практико-орієнтоване навчання, студенти навчаються в умовах танцювальних студій, театрів, відкритих лекцій і семінарів. Вибір та використання ефективних методів і технологій навчання хореографії – актуальні питання в сучасній методиці. Британські педагоги дотримуються інтегративного підходу до навчання хореографії, оскільки переконані, що гармонійне поєднання традиційних та інноваційних методів навчання танцю може привести до очікуваних результатів і досягнення кінцевої мети (Butterworth, 2004; Smith-Autard, 2003).

У професійній підготовці хореографів використовують «дидактично-демократичну модель» («didactic-democratic spectrum»), яка визнана новою парадигмою навчання хореографічного мистецтва, що ґрунтована на соціально-мистецьких взаєминах між хореографом і виконавцем (нові ролі хореографа й виконавця: «експерт – виконавець», «постановник – транслятор», «фасилітатор – творець», «співавтор – співвиконавець», «художник – оповідач» та ін.). Відома хореограф, професор Лідського університету Д. Батеррворт (J. Butterworth) розробила «дидактично-демократичну модель» підготовки хореографів, де дидактичний складник охоплює навчання хореографії на засадах принципу «навчаючи покажи» («teaching by showing»), а демократичний – процес навчання на основі співпраці, партнерської взаємодії («collaborative dance learning»). На думку дослідниці, концепт «дидактичний» стосується не лише навчального елемента «навчання через показ», але й розвитку навичок учіння, концепт «демократичний» частково пов'язаний із дослідженням американського постмодерністського танцю 1960-х років та його впливом на цінності класичної європейської хореографії, що відображене в соціальному характері танцю, відтінках демократичної рівності в танці на засадах партнерства й толерантності (Butterworth, 2004).

Для студентів-хореографів призначення цієї моделі полягає в сприянні розумінню поліаспектності підходів до навчання хореографічного мистецтва, усвідомленню важливості партнерських (професійних і соціальних) взаємин між хореографом та танцівником у процесі створення танців, а також виявленню індивідуальних потреб, уподобань для розвитку хореографічних навичок і професійної кар'єри. Для викладача-хореографа функційне призначення моделі – це



сприяння плануванню й реалізації збалансованої освітньої програми, науково обґрунтованому структуруванню її змістового наповнення для заохочення студентів до генерації нових ідей та професійних відкриттів, розвиток практичних навичок, залучення сучасних танцювальних технік і технологій тощо. Механізм реалізації й змістове наповнення дидактично-демократичної моделі представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Поетапна дидактично-демократична модель підготовки майбутніх хореографів (за J. Butterworth)**

Етап 1	Етап 2	Етап 3	Етап 4	Етап 5
<b>Роль тьютора</b>				
Хореограф – експерт	Хореограф – автор	Хореограф – пілот	Хореограф – фасилітатор	Хореограф – наставник
<b>Роль студента</b>				
Танцівник – інструмент	Танцівник – транслятор	Танцівник – помічник	Танцівник – творець	Танцівник – партнер
<b>Навички хореографа</b>				
Контроль концепції, стилю, змісту, структури інтерпретації, узагальнення матеріалу.	Контроль концепції, стилю, змісту, структури та відповідно до здатностей / якостей танцюристів	Ініціювання концепції (генерація нових ідей), здатність спрямовувати, ставити та розробляти завдання за допомогою імпровізації чи образного мислення.	Лідерство, комунікація, діалог, обґрунтування концепції. Використання методів стимулювання, фасилітації від генерації ідей до розроблення відповідної макроструктури хореографічного твору	Обмін досвідом, дослідженнями, переговорами та прийняттям рішень щодо концепції, задуму та стилю. Розроблення / обмін досвідом / адаптація змісту танцю та структури хореографічного твору
<b>Навички танцівника</b>				
Конвергенція, імітація, повторення	Конвергенція, імітація, повторення, інтерпретація	Конвергенція, повторення, розробка змісту, створення контенту (імпровізація та реагування на завдання)	Конвергенція, створення контенту та розвиток (імпровізація та реагування на завдання)	Конвергенція, створення контенту та розвиток (імпровізація, формулювання завдання, реагування на завдання), обмін думками та прийняття рішень щодо концепції та структури хореографічного твору.
<b>Соціальна (міжособистісна) взаємодія</b>				
Пасивна але сприйнятлива	Прояв активності з наголосом на особистих виконавських якостях	Активна участь обох сторін, взаєморозуміння у міжособистісних	Комунікативна толерантність, взаємодія	Гармонійна взаємодія
<b>Методи навчання</b>				
Авторитарне навчання	Директивне навчання	Рекомендаційне навчання	Наставництво	Спільне викладання
<b>Методичні прийоми</b>				
Відповіді на запитання, отримання інструкцій	Виконання інструкцій та власного досвіду виконавця	Самостійний внесок у керуванні відкриття, повторення тощо.	Постановка проблеми та її вирішення, особистий внесок у керуванні відкриття, активна участь у розв'язанні проблем	Повноцінний самостійний внесок у концепцію, зміст танцю, форму, стиль, процес, відкриття, спільна імпровізація

Джерело: Butterworth, J. (2004).

Д. Батерворт запропонувала п'ять етапів реалізації цієї моделі, що передбачають контрастні підходи від передавання знань до набуття подальшого досвіду саморегуляції навчання. Концептуальною ідеєю для розроблення моделі послугували три положення: урахування думки та професійного внеску танцівника в концепцію діяльності хореографа; співпраця танцівника й хореографа; спільна участь (праці) танцівника та хореографа в художньо-хореографічному колективі. Цікавими та інноваційними вважаємо назви етапів: перший – «хореограф – експерт, танцівник – інструмент»; другий – «хореограф – автор, танцівник – транслятор»; третій – «хореограф – пілот, танцівник – помічник», четвертий «хореограф – фасилітатор, танцівник – творець», п'ятий – «хореограф – наставник, танцівник – партнер». Експериментально доведено ефективність використання такої моделі в освітньому професій університетів, які готують хореографів. Модель сприяє посиленню взаємозв'язку теоретичного й практичного навчання на основі фасилітації, незалежної експертизи навчання хореографії, демократичного стилю викладання, урахування особистого досвіду студента та викладача, рефлексії й саморегуляції, принципів соціальної взаємодії, збалансованому підходу до викладання хореографії.



Обґрунтовуючи концептуальні засади професійної підготовки хореографів, британські педагоги беруть до уваги нові теорії синтезу музичного й танцювального мистецтва, танцювальної та цифрової педагогіки, хореографії й спорту, зокрема: «ритмопластика жестів Е. Жак-Далькроза» («E. Jaques-Dalcroze' method of eurhythmics»), «кінетографія танцю» («dance kinetography»), «теорія аналізу руху Р. Лабана» («Laban's movement theory»), теорія «метакінетичного трансферу Дж. Мартіна» («Martin's theory of «metakinetic transfer»), теорія «танцювальної імпровізації» («dance improvisation»), теорія «колаборативної хореографії» («collaborative choreography»), теорія «цифрової хореографії» («digital choreography»), «педагогіка танцювальної нотації» («dance notation pedagogy») тощо. Упровадження соматичних практик у навчання хореографії, їх популяризація на сторінках професійних хореографічних видань Великої Британії («New Dance»), США («Contact Quarterly») та Австралії («Writings on Dance») вплинули на розроблення інноваційних (авторських) методик навчання хореографії (авторські комплекси вправ для підвищення технічної майстерності й формування індивідуальної манери поведінки, змагальні вправи для розвитку фізичної витривалості та танцювальної техніки) (Bunker et al., 2013).

Вибір форм і методів навчання узгоджений із загальною методологією мистецько-педагогічного процесу. Педагогічна майстерність викладача-хореографа комбінує різні види хореографічного мистецтва, ґрунтована на гармонійному поєднанні психолого-педагогічного мислення, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, професійно важливих особистісних якостей, що дає йому змогу ефективно реалізувати професійні функції. В освітній практиці британської школи хореографії сконцентрований величезний багатомісячний досвід виконавців і педагогів – як емпіричний, що передають поколіннями, так і методичний, широко представлений у педагогічній літературі. Викладачі університетів є відомими хореографами (Butterworth, 2018; Nicholson, 2008; Miller, 2019), які досконало знають професійні стандарти й володіють сучасними танцювальними техніками, а також поєднують викладацько-центроване («teacher-centred learning») і студентоцентроване навчання («student-centred learning»).

Практичну цінність мають інноваційні методи навчання хореографії: навчання на основі танцювального досвіду («experience-based learning»), симуляційне навчання («simulation techniques»), міжособистісна взаємодія («interpersonal learning»), попередня фізична експертиза; покрокове (аналітичне) навчання («step-by-step (analytic) learning»), танцювальна мультиплікація, танцювальна координація, ментальні хореографічні карти, візуальна матриця, спортивні фітнес-технології; рефлексивний щоденник, техніки соматичного навчання; колаборативне навчання, групова хореографія тощо (Brodie & Lobel, 2008). Методичну цінність мають прийоми формування виконавської компетентності за допомогою техніки соціально-емоційного навчання, яка охоплює п'ять прийомів: опанування емоцій («Emotion Check-In»); розминка обличчя («Facial Warm-up»); характер персонажів («Character Cards»); музичне вдосконалення («Musical Improv»); «вечірка-руханка» («Party Quirks in Motion») (The Holistic Dance Teacher, 2020).

Для формування хореографічних навичок у різних стилях танцю в британській дидактиці орієнтуються на теорію конструктивізму, яку інтерпретовано до педагогічної теорії «педагогіка танцювальної нотації» («dance notation pedagogy»), що в поєднанні з таксономією Блума допомагає окреслити мотиви, бажання, інтереси в професійній діяльності загалом та щодо вибраного стилю танцю зокрема (табл.2). Експериментальні дослідження підтвердили ефективність використання методів «педагогіки танцювальної нотації» у навчанні різних стилів танцю (Heiland, 2018;



Warburton, 2004). Результати дослідження Т. Хейланд довели, що нотація залучає майбутніх хореографів до вивчення нових стилів танцю з використанням «мови танцю» (Heiland, 2018).

Таблиця 2

**Використання таксономії Блума у формуванні когнітивного компоненту професійної компетентності хореографів (з використанням методики танцювальної нотації)**

		Когнітивні процеси			
		1. Запам'ятовування Запам'ятовування, відтворення, демонстрування змісту навчальної інформації, включаючи факти, поняття, терміни тощо	2. Розуміння Сприйняття інформації та її відтворення різних формах: усній, письмовій, графічній	3. Застосування Розв'язання проблем та задач з відомими рішеннями	4. Синтез Розв'язання проблем та задач з невідомими рішеннями
<b>Знаннєвий вимір</b>	<b>А. Знання</b>	<p><b>Перелік</b> П: базова лексика кроків / рухів С: базова лексика композиційних інструментів <b>DN: використання основних позначень танцювальних рухів</b></p>	<p><b>Систематизація</b> П: основні якості та вимоги до виконання кроків та рухів С: особливості / цілі хореографічних засобів <b>DN: особливості та цілі графічних символів у танцювальній нотації</b></p>	<p><b>Демонстрація</b> П: навички та фізичні якості С: естетичні аспекти <b>DN: вимоги до читання, написання, виконання із використанням танцювальних нотацій</b></p>	<p><b>Генерування активності</b> П: розвиток загальних кроків, знання біомеханіки їх призначення та експресивності С: вибір, нотація, та демонстрація композиційних інструментів, уміня використовувати їх за призначенням <b>DN: вибір, замальовування та відображення концепції танцю в танцювальній нотації</b></p>
	<b>В. Розуміння</b>	<p><b>Розпізнавання</b> П: узгодження понять та комбінацій елементів С: координування, вибір рухів та концепції <b>DN: передавання фраз, понять у написанні, читанні, виконанні, використовуючи танцювальні позначення (нотацію)</b></p>	<p><b>Класифікація</b> П: кроки / рухи за призначенням С: композиційні інструменти відповідно до визначених цілей та структури композиції <b>DN: інструменти танцювальних нотацій / категорії символів, які допомагають у спілкуванні</b></p>	<p><b>Застосування концепцій</b> П: поєднання образного мислення з теорією танцювальних технік С: рамки композиційних виразів <b>DN: поєднання концепцій з танцювальною нотацією для створення нового композиційного продукту</b></p>	<p><b>Диференціація/ Інтеграція</b> П: диференціювання окремих кроків, рухів та композиційних ідей С: нанизування (інтеграція) диференційованих кроків та окремих ідей в інших ситуаціях шляхом складання мотивів руху та фраз на основі досвіду або досліджень <b>DN: організація знайомих символів танцювальних позначень у цілісні зразки та структури на папері та в танцювальному русі на основі попередніх знань</b></p>
	<b>С Застосування</b>	<p><b>Пригадування</b> Р: виконання серії запам'ятованих рухів та кроків С: знання як генерувати та складати рухові мотиви, фрази та речення <b>DN: основна механіка написання, читання, виконання засобами танцювальної нотації</b></p>	<p><b>Уточнення</b> П: ідентифікація, визначення та впорядкування за зразком С: розроблення зразка для створення рухів <b>DN: планування тафокусування уваги на ключових концепціях танцювальних рухів для читання, написання, виконання, використовуючи танцювальні позначення</b></p>	<p><b>Виконання</b> П: використання зразків або конструкцій С: поетапне або рівневе впровадження концепцій для досягнення єдиного цілого <b>DN: впровадження концепцій під час читання/ написання / виконання з метою вивчення та аналізу значення танцювальних нотацій (наприклад, позначка танцювальної підтримки)</b></p>	<p><b>Планування /проекування</b> П: планування удосконалення технічних та експресивних показників С: планування кінцевої дати завершення хореографічної композиції <b>DN: планування масштабного проекту, що включає читання, виконання, створення або написання нотації на основі очікуваних результатів</b></p>



	D. Метакогніція	Прогнозування	Застосування	Продуктування
	<p><b>Ідентифікація</b> П: визначення та встановлення зразків, взаємозв'язків, образів, розповідей, описів, засобів зображень, мовних засобів С: усвідомлення власного композиційного вибору <b>DN: самооцінювання знань з танцювальної нотації</b></p>	<p>П: прогнозування кроків та рухів (імпровізація) С: композиційні виклики <b>DN: виклики танцювальної нотації</b></p>	<p>П: застосування прийомів, режимів навчання, що полегшують засвоєння танцювальної техніки, образів, багатозначності стилів танцю на основі попередніх успіхів С: розвиток творчих навичок <b>DN: читання, написання виконання за допомогою танцювальних нотацій, які відповідають сильним сторонам</b></p>	<p>П: створення інноваційного навчального портфоліо з урахуванням попереднього досвіду С: фіксація результатів навчання та виявлення можливостей удосконалення <b>DN: використання попереднього досвіду танцювальних нотацій для фіксації та розкриття сфер успіху та можливих сфер вдосконалення</b></p>
Когнітивні процеси	5. Аналіз	<p><b>Вибір /Ідентифікація</b> П: частин фраз рухів для запам'ятовування С: різних хореографічних засобів та елементів танцю <b>DN: узагальнення ідей у читанні, написанні і виконанні на основі засобів танцювальної нотації</b></p>		
		<p><b>Диференціація</b> П: співвіднесення частин рухів з порядком їх запам'ятовування С: комбінування рухів за допомогою різних хореографічних засобів та елементів танцю <b>DN: генерування різних ідей та тем засобами танцювальної нотації</b></p>		
		<p><b>Інтеграція</b> П: усвідомлення частин руху і введення в дію за допомогою відповідної процедури; С: використання рухових та композиційних засобів; <b>DN: використання сучасних концепцій танцювальної нотації</b></p>		
		<p><b>Ініціативність</b> П: дослідження різних стилів і видів танцю С: дослідження ініціативності різь призму творчості <b>DN: використання нотації для різних стилів танцю та креативних рухів</b></p>		
6. Оцінювання		<p><b>Контроль</b> П: правильних і неправильних кроків та рухів відповідно до очікувань С: наявності естетичних компонентів у танці <b>DN: відповідність продемонстрованого руху позначкам танцювальної нотації</b></p>		
		<p><b>Визначення релевантності результатів</b> П: на основі стандартів та способів їх демонстрації в танцювальних рухах С: на основі естетичних критеріїв та цілей оцінювання <b>DN: релевантність нотованих елементів танцю як єдиного цілого стосовно окремих частин</b></p>		
		<p><b>Ефективність підходів та прийомів</b> П: відповідність очікуваним результатам С: креативність рухів за очікуваними результатами <b>DN: впровадження найкращих прийомів створення танцювальних рухів та навчання хореографії, читання та написання партитури, перевірки точності і якості</b></p>		
			<p><b>Рефлексія щодо власного прогресу</b> П: щодо техніки виконання відповідно поставлених цілей С: щодо створення та креативності композиції відповідно поставлених цілей <b>DN: щодо читання, виконання, написання, створення засобами танцювальної нотації відповідно до поставлених цілей</b></p>	

(P) – Psychomotor, C – Conative, DN – Dance Notation

Джерело: Heiland, T. (2018)

Авторка стверджує, що танець міг би отримати сприйняття й розуміння більшою громадою, якщо його використовувати разом із письмовою системою символів танцю (Heiland, 2018). Танцювальна грамотність, зазвичай, асоціюється з мультимодальними процесами створення танцю або з використанням нотаційної мови танцю (Warburton, 2004; Heiland, 2018). Нотація танцю може поглиблювати знання, оптимізувати додаткові креативні стратегії для виконання та створення танцювальної композиції. Результати дослідження доводять, що методика використання нотацій у навчанні танцю може покращити ставлення й мотивацію студента до навчання, поповнити, оновити та зафіксувати знання, розвинути координацію й саморефлексію, сформувані критичне мислення, розвинути аналітичні навички, образне мислення тощо.

На думку А. Робертсон, ефективним методом навчання хореографії є трансляція в режимі реального часу «live streaming», із попереднім завантаженням



матеріалів на платформи («YouTube», «Facebook», «Instagram», «Vimeo», «Google Classrooms», «Sharing videos through Dropbox»), збереженням для студентів. Створення інтернет-контенту забезпечує гнучкість у плануванні, відкритий доступ до повторного перегляду заняття. Недоліком можна вважати відсутність взаємодії, мотивації, можливості внесення корективів, обмежений доступ і технічні проблеми (Teaching Dance in an Online World Workshop with Amy Robertson, 2020).

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Отже, британська системи хореографічної освіти ґрунтується на засадах «авторських шкіл», хореографічного аматорства, свободи вибору, свободи творчості й імпровізації, соціального та танцювального лідерства. Забезпечення якості й результативності професійної підготовки хореографів у британському досвіді досягають на основі використання дидактично-демократичної моделі навчання хореографічного мистецтва, яка містить арсенал інноваційних методів і технологій, методичних прийомів та вправ, які спрямовані на формування хореографічних навичок, імпровізації, розвиток критичного й художньо-образного мислення, рухової культури, відчуття краси рухів, партнерської взаємодії тощо. Очевидним є факт, що британському суспільству потрібні хореографи-професіонали, які не лише мають необхідні високі професійні знання та творчий потенціал, а й психологічно готові до постійного оновлення, удосконалення професіоналізму, здатні оцінити нові тенденції сучасного розвитку хореографічного мистецтва, швидко адаптуватися до них.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з обґрунтуванням концептуальних засад психопедагогіки танцю; міждисциплінарним аналізом особливостей змішаного навчання майбутніх хореографів в країнах ЄС; компаративним аналізом європейської та китайської моделей підготовки хореографів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Brodie, J. A., & Lobel, E. E. (2008). More than just a mirror image: the visual system and other modes of learning and performing dance. *Journal of Dance Education*, 8 (1), 23–31.
2. Bunker, J., Pakes, A., & Rowell, B. (Eds.). (2013). *Thinking through dance: the philosophy of dance performance and practices*. Hampshire: Dance Books Ltd.
3. Butterworth, J. (2004). Teaching choreography in higher education: a process continuum model. *Research in Dance Education*, 5 (1), 45–67.
4. Butterworth, J., & Wildschut, L. (2018). *Contemporary choreography: a critical reader*. London: Taylor and Francis.
5. Heiland, T. (2018). Taxonomies of learning outcomes using dance notation: cognitive, knowledge dimension, affective, conative, and psychomotor. *Dance: Current Selected Research*, 9 (August). Retrieved from <https://journals.udel.edu/dance/article/view/19>.
6. Millar, B. (2019). *Choreography: a focus on facilitation – Dr Joanne Butterworth and Lucy Nicholson*. UCLanDANCE, Media Factory. Retrieved from: <https://www.labanguild.org.uk/wp-content/uploads/2020/06/ChoreographyFocusFacilitation.pdf>.
7. Nicholson, L. (2008). *Return to the body: an approach to working with those in disconnect*. Retrieved from: <http://dancercitizen.org/issue-8/lucy-nicholson/>.





8. Smith-Autard, J. (2003). The essential relationship between pedagogy and technology in enhancing the teaching of dance form. *Research in Dance Education*, 4, 151–169.
9. Teaching Dance in an Online World Workshop with Amy Robertson. (2020). Retrieved from: <https://www.dancebase.co.uk/professional/how-to-teach-dance-in-an-online-world-a-guide-1711>.
10. The Holistic Dance Teacher. (2020). *Collection of resources*. Retrieved from: <https://shannondoolingdances.com/resources/>.
11. Warburton, E. C. (2004). Knowing what it takes: the effect of perceived learner advantages on dance teachers' use of critical-thinking activities. *Research in Dance Education*, 5 (1), 69–82.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-8

Кандидат педагогічних наук, доцент **ОКСАНА ВОЛОШИНА**,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського, Україна  
E-mail: woloshina5555@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-9977-7682

Доктор філософії, старший викладач **КАТЕРИНА КОЛЕСНИК**,  
Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського, Україна  
E-mail: katrinkolesnik1@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-8928-4377

### **РОЗВИТОК МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

#### **АНОТАЦІЯ**

*У статті визначено особливості розвитку медіакомпетентності у здобувачів дошкільної освіти в країнах Європи, що є особливо актуальним в умовах впровадження в Україні Базового стандарту дошкільної освіти. Наведено трактування основних дефініцій дослідження «медіаосвіта» та «медіакомпетентність» різними науковцями. Обґрунтовано що активне поширення інформаційно-комунікаційних технологій, зниження віку користувачів цифровими пристроями, сензитивність періоду дошкільного віку відображають актуальність дослідження. Розглянуто особливості організації медіаосвіти в закладах дошкільної освіти таких європейських країн, як Німеччина, Австрія, Фінляндія, Польща. Проаналізовано документи про освіту європейських країн, в яких визначено актуальність формування медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти. Визначено, що у системі дошкільної освіти медіаосвіта не є окремою дисципліною, незважаючи на те, що серед компетентностей, на розвиток яких спрямований освітній процес, є ті, які дозволяють дітям дошкільного віку активно використовувати інформаційні технології, взаємодіяти в цифровому середовищі. Причиною цього є те, що впровадження медіаосвіти та формування у дітей медіакомпетентності не є обов'язковими у більшості освітніх закладів, хоча під час освітнього процесу передбачено використання інформаційно-комунікаційних технологій.*

*Акцентовано увагу на необхідності розвитку медіакомпетентності у здобувачів дошкільної освіти, оскільки з раннього віку діти стають активними користувачами цифрових технологій і, як наслідок, у них можуть виникнути проблеми у медіапросторі.*

***Ключові слова:** медіакомпетентність, медіаосвіта, здобувачі дошкільної освіти, система дошкільної освіти, європейські країни.*

### **DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE IN PRESCHOOL STUDENTS: EUROPEAN EXPERIENCE**

#### **ABSTRACT**

*The article defines the peculiarities of the development of media competence among students of preschool education in European countries, which is especially relevant*



*under the conditions of implementing the Basic Standard of preschool education in Ukraine. The interpretation of the main definitions of «media education» and «media competence» by various scientists is given. It is justified that active dissemination of information and communication technologies, the decrease in the age of users of digital devices, and the sensitivity of the preschool period substantiate the relevance of our research. Media education is an integral part of the modern paradigm of European education. Learning with the help of digital media requires the adjustment of the content of media education. Modern educational institutions are faced with new tasks and new opportunities are emerging. Developing appropriate media competence is an important task. The peculiarities of the organization of media education in preschool educational institutions of such European countries as Germany, Austria, Finland, and Poland are considered. Documents on the education of European countries, which determine the relevance of the formation of media competence in students of preschool education, are analyzed. It is defined that in the system of preschool education, media education is not a separate discipline, despite the fact that among the competencies, the development of which is primary in the educational process, there are those that allow preschool children to actively use information technologies and interact in the digital environment. The reason for this is that the implementation of media education and the formation of media competence in children are not mandatory at most educational institutions although the use of information and communication technologies is provided during the educational process.*

*Attention is focused on the need to develop media competence among students of preschool education, since from an early age children become active users of digital technologies and, as a result, they may have problems in the media space.*

**Keywords:** *media competence, media education, students of preschool education, system of preschool education, European countries.*

## **ВСТУП**

Медіаосвіта є невід'ємною складовою сучасної парадигми європейської освіти. Сьогодні існує тенденція, коли поруч з традиційними джерелами інформації (друкованими виданнями, кіно, телебаченням, радіо), нові джерела (цифрові технології, Інтернет, широкий спектр мобільних пристроїв) внесли вагомі зміни до медіапростору. Навчання за допомогою цифрових медіа свідчить про коригування змісту медіаосвіти. Перед сучасними закладами освіти стоять нові завдання та з'являються нові можливості. Розвиток відповідної медіакомпетентності є важливим завданням.

Ознака сьогодення – це інформатизація суспільства. Усі інформаційні ресурси підприємств, організацій переведені на цифрові технології. Уся сфера бізнесу інтегрована в Інтернет. Мережеві комунікації визначають образ суспільства. Такі явища, як розумний будинок, телемедицина та автономний рух транспортних засобів у найближчому майбутньому стануть атрибутами сучасного життя. В особистій комунікації соціальні медіа відіграють ключову роль. Очевидно, що компетентне використання цифрових технологій є передумовою для участі у суспільному житті та професійного успіху. Вже в ранньому віці діти, не знаючи алфавіту, користуються мобільними пристроями (спілкування по скайпу, перегляд відео, ігри тощо).

Отже, сьогодні є актуальною проблемою впровадження елементів медіа в освітній процес. Це пов'язано не тільки з користуванням гаджетами, а й формуванням цієї важливої компетентності, поруч з читанням, письмом тощо.



Насамперед підкреслимо важливість педагогічних передумов, а саме навчання з використанням цифрових пристроїв, співвіднесення з навчальним планом та відповідна кваліфікація педагогів.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження – в умовах впровадження в Україні Базового стандарту дошкільної освіти означити особливості розвитку медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти в країнах Європи.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Термін «медіакомпетентність» зустрічається у дослідників різних країн (нім. – *medienkompetenz*, англ. – *media competence*) (Baake, 1999; Blumeke, 2000; Potter, 2001). Так, Г. Тулодзєцький під медіакомпетентністю визначає здатність до «...кваліфікованої, самостійної, творчої та соціально відповідальної дії засобами медіа» (Tulodziecki, 1997). Р. Кьюбі пропонує близьке поняття «медіаграмотність», під яким розуміє «...здатність використовувати, аналізувати, оцінювати і передавати повідомлення (messages) в різних формах» (Kubeu, 1997).

Єдиного визначення медіакомпетентності не існує. О. Огоновська зазначає, що медіакомпетентність має одне значення для педагога і зовсім інше для здобувачів освіти. Визначити загальні напрями цих компетентностей безумовно можна, оскільки здобувачі освіти є частиною системи освіти і в більш широкому значенні – суспільства загалом. Їхній досвід взаємодії з інформаційними технологіями також є результатом виконання різних соціальних функцій: наприклад, педагог, що використовує інформаційно-комунікаційні технології у своїй професійній діяльності, також є і користувачем соціальних мереж у позапрофесійній діяльності. Тому «...універсальним атрибутом медіакомпетентності є вміння використовувати медіа як засіб формальної освіти та самоосвіти, а також задовольняти індивідуальні потреби: пізнавальні, емоційні, культурні, соціальні» (Ogonowska, 2012).

У процесі організації медіаосвіти формуються різні типи компетентностей. Б. Семенецький виділяє серед них «...практичну медіакомпетентність, яку повинна мати сучасна людина» та «... інтелектуальну компетентність, зокрема критичне опрацювання інформації» (Siemieniecki, 2007).

Д. Мушинський та Г. Стунжі наголошують на важливості розвитку окремих видів компетенцій та здібностей у контексті впровадження медіаосвіти:

- оцінювати та обирати тексти і перевіряти їх походження та автентичність;
- створювати мульті- та гіпермедіа-матеріали (за допомогою програм і сервісів, які мають відповідний творчий потенціал);
- працювати у групах, використовуючи сучасні комунікаційні технології;
- отримувати мультимедійні повідомлення для створення відповідного контенту (Muszyński, Stunża).

З урахуванням особливостей організації освітнього простору доречно розпочинати освіту здобувачів дошкільної освіти якомога раніше.

Медіаосвіта дітей дошкільного віку є складовою освіти, пов'язаною з інтеграцією зусиль педагогів та батьків у створенні психолого-педагогічних умов для навчання мові медіа, специфіці медіакультури, засвоєнні нових медіаролей з метою морального, творчого, інтелектуального розвитку, соціалізації відповідно до цінностей суспільства.

На сучасному етапі розвитку суспільства діти розпочинають своє знайомство



з медіапростором у ранньому віці. Дж. Марш, П. Хеннон, Льюїс М. та Річі Л. у своєму дослідженні довели, що діти вже у віці 2–4 років є активними користувачами цифрових технологій та медіапростору (Marsh et al., 2017). С. Неліссен і Дж. Ван ден Балк відзначають, що сьогодні часто діти навчають своїх батьків навичкам використання медіатехнологій (Nelissen & Van den Bulck, 2017). Тому освіта у цій сфері має розпочинатися якомога раніше. Різноманітність цифрової техніки, загальна доступність медіатехнологій, а також пізнавальна цікавість і сприйнятливості дітей надають безліч можливостей для впровадження медіаосвіти в закладах дошкільної освіти.

Мета дошкільної освіти – це створення умов для психофізичного розвитку дитини, підготовки до шкільного навчання, до прояву творчості, максимальне розкриття потенційних можливостей дітей. Особливості психофізичного, соціального та емоційного розвитку дітей дошкільного віку зумовлюють необхідність стимулювати розвиток їхнього пізнавального інтересу. Навчання в закладах дошкільної освіти сприяє розвитку перцептивних умінь і навичок, які сприяють і загальному розвитку дитини. У цьому аспекті важливими є спеціально організовані заняття, на яких педагог спрямовує дітей на спостереження за навколишнім світом, взаємодію в реальному та віртуальному (медіа) просторах, передачі художніх візуальних повідомлень (ілюстрацій, творів мистецтва) та аудіовізуальних повідомлень (фільмів, мультфільмів, телепередач, роликів з Інтернету).

Тому дошкільна освіта є ідеальною для знайомства дітей зі світом медіа. Також спостерігаємо тенденцію, коли наймолодші користувачі можуть опанувати медіаосвітні компетентності за допомогою медіаігор. Сучасні діти дошкільного віку мають доступ до різних медіа, включаючи Інтернет, телебачення та радіо.

Кількість досліджень щодо використання цифрових технологій дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку довгий час зростала дуже повільно. Зокрема, ще п'ять років назад з більш, ніж шести тисяч наукових праць, у Європі цій проблемі було присвячено менше 5% (Holloway et al., 2013). Сьогодні їх кількість суттєво зросла, і переважна більшість досліджень свідчить про зниження віку початку користування цифровими технологіями. У зоні впливу цифрових медіа виявилася більшість сучасних немовлят (96%), починаючи з 6 місяців (Tomopoulos et al., 2010). 4–5-річні дошкільнята вже мають цифрові навички базового рівня, що дозволяє їм самостійно використовувати інформаційно-комунікаційні технології. (Konca & Koksalan, 2017). У середньому за даними досліджень, діти щодня проводять біля телевізора близько двох години, користуються комп'ютером ще майже півгодини (Konca & Koksalan, 2017). У хлопчиків ці показники вищі, ніж у дівчаток. У 2018 р. за оцінками батьків дітей 3–7 років (N=1078) особистий цифровий пристрій у Великій Британії мала кожна п'ята 3–4-річна дитина, а третина з них (36%) грала у відеоігри більше години на день, майже половина дітей вміла користуватися Youtube, а 5% старших дошкільнят мали профілі в соціальних мережах.

У дослідженні ми використали теоретичні методи дослідження: аналіз наукових джерел з проблеми дослідження, узагальнення, систематизація та організація теоретичних положень досліджуваної проблеми.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Розглянемо більш детально, як здійснюється медіаосвіта в європейських країнах.

У середині ХХ століття медіаосвіту як самостійну дисципліну почали вивчати у закладах вищої освіти Німеччини і як елементи викладання інших дисциплін – у шкільній системі навчання. У 1990-ті роки дослідники звернули увагу



на можливості викладання медіадисциплін у закладах дошкільної освіти. Значний внесок зробив Дітер Бааке, один з провідних фахівців німецької медіапедагогіки. У своїй праці «Медіапедагогіка» (1998 рік), він зазначав, що курс медіаосвіти не увійшов до навчальних планів жодного з дитячих садочків країни. Як наслідок, констатуємо невідповідність дітей, вони не завжди вміють критично мислити, у них виникають труднощі у сприйнятті інформації, особливо в умовах неконтрольованого Інтернет-простору.

Д. Бааке наголошує, що діти – такі ж повноправні споживачі медіаконтенту, як і дорослі, тому підвищення медіаграмотності в дошкільних закладах є нагальною потребою (Baake, 1998).

Інший видатний німецький дослідник у галузі медіапедагогіки Бен Бахмайер – автор праці «ТВ і діти» («TV Kids»), що стала основою для подальших досліджень. У цій галузі він розробив навчальний план для дошкільних закладів. Одна з основних ідей сучасної дошкільної медіаосвіти в Німеччині полягає в тому, що медіаосвіта в дитячому садочку складається з чотирьох основних блоків: медіавиховання, медіадидактики, медіаінформування та медіадослідження, кожний з яких необхідно вивчати; вони мають бути важливою складовою навчального плану (Bachmair, 1993).

В іншій німецькомовній країні, Австрії, з 1973 року медіаосвіта було офіційно введена в програму початкової та середньої школи. У 1994 з запровадженням нового освітнього стандарту відбувається впровадження елементів медіаосвіти у всі ланки шкільної програми.

Е. Шнальхарт, одна з провідних медіапедагогів Австрії, автор наукової праці «Медіаосвіта. Роздуми про інтеграцію медіапедагогічної роботи в повсякденне життя дитячого садочку» (Schallhart, 2008), стверджує, що сучасні діти дошкільного віку, незважаючи на свій вік, часто більш компетентні медіакористувачі, ніж їхні батьки та вихователі. Саме тому необхідна система навчання як дітей, так і педагогів. Е. Шнальхарт підкреслює, що бувають випадки, коли елементи медіаосвіти виключають з освітнього процесу, навіть незважаючи на навчальний план. На жаль, у педагогів з дітьми спілкування відбувається на «різних мовах»: педагоги втрачають виняткову можливість налагодити більш близький контакт із дитиною. Медіаосвіта повинна впроваджуватися в таких напрямках: пізнавальному, моральному, соціальному, естетичному та емоційному, проте на практиці той чи той елемент часто відсутній (Schallhart, 2008). На думку Е. Шнальхарт, підготовка кваліфікованих кадрів у галузі медіаосвіти – актуальна проблема освітньої системи в Австрії.

У Фінляндії зацентовано увагу на підготовці вихователів дитячих садочків, які володіють навичками медіаосвіти. Для роботи вихователем необхідно мати як мінімум диплом бакалавра. У 1995 році в країні був втілений національний проект «Фінляндія на шляху до першокласного інформаційного суспільства» (Finland towards a firstclass information society). У рамках цієї ініціативи в обов'язкову програму підготовки вихователів закладів дошкільної освіти була введена навчальна дисципліна «Сучасні інформаційні та комунікативні технології». Завдання цієї обов'язкової дисципліни полягало у допомозі майбутнім вихователям самостійно навчатися; у розширенні комунікації для роботи як один з одним, так і з викладачами, а у подальшому для роботи з дітьми, родинами та адміністрацією; в оволодінні технологією роботи з дітьми засобами гри та Інтернету. Крім того, вихователь – це модель для наслідування, тому сприйняття дитиною сучасних технологій також залежить від уміння педагогів працювати з комп'ютером та Інтернет-ресурсами. На



сьогодні цей проєкт модифікований, ефективно впроваджується в освітній процес, мета якого полягає в тому, що кожен громадянин Фінляндії повинен мати навички взаємодії в інформаційному суспільстві, комп'ютерні технології повинні обов'язково використовувати в навчанні та викладанні, а позиції медіаосвіти мають бути посилені.

У Фінляндії активно працює Фінське товариство медіаосвіти. Мета організації – підтримка та розвиток досліджень в галузі медіаосвіти, а також надання інформаційних можливостей фахівцям для обміну досвідом. До складу організації входять провідні фахівці з усієї країни, серед них вчителі, соціальні працівники, вихователі. Також Фінське товариство медіаосвіти підтримує кіноклуби, дитячі та молодіжні культурні центри та асоціації, профільні організації.

У Фінляндії діє проєкт «Медіа Мафін» (Media Muffin-project), мета якого – розвиток медіаосвіти в середовищі здобувачів дошкільної освіти та молодших школярів засобами ігрового навчання. Подібні проєкти існують і для дітей саамів з метою інтеграції малих народів країни в сучасне інформаційне суспільство.

У польській освітній системі медіаосвіта не є окремим шкільним предметом. У навчальній програмі, затвердженій у 2016 р., зазначено, що у Польщі медіаосвіта здійснюється на кожному етапі навчання, від дошкільного до середнього: на етапі дошкільної освіти, на етапі інтегрованої освіти в I–III класах, у IV–VI класах початкової школи, на етапі навчання у гімназії та після гімназії. У навчальній програмі 2016 р. особлива увага приділяється навичкам та компетентностям, завдяки яким здобувачі освіти мають можливість активно використовувати інформаційні технології, взаємодіяти у цифровому середовищі, самовдосконалюватися в цій галузі протягом усього життя. Елементи медіаосвіти не були представлені окремою дисципліною; натомість вони присутні при вивченні різних дисциплін. Складність пояснюється тим, що впровадження медіаосвіти та формування в учнів медіакомпетентностей не є обов'язковими у більшості освітніх закладів, проте у процесі навчання дітей передбачено обов'язкове використання інформаційно-комунікаційних технологій.

На думку Т. Гука, дошкільна навчальна програма з медіаосвіти може бути представлена такими напрямками навчання:

- знайомство із телевізійними програмами, адресованими дітям;
- обговорення ситуацій із мультфільмів та фільмів для дітей;
- знайомство із телевізійною рекламою;
- розвиток уміння відрізнити фантазію від реальності у фільмах, мультфільмах та комп'ютерних іграх (Huk, 2011)

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Можемо зробити висновок, що медіаосвіта в закладах дошкільної освіти Європи розвивається нерівномірно, проте досить активно. Хоча європейська модель і не є досконалою, вона доводить свою спроможність в аспекті раннього розвитку дітей засобами медіаосвіти. Основними складовими роботи в цьому напрямі є розробка навчальних планів та методичних посібників, підготовка кваліфікованих фахівців, роз'яснення суспільству важливості медіаосвіти дітей дошкільного віку як активних споживачів медіаконтенту. Це повністю відповідає тенденції раннього розвитку дітей, у тому числі й в напрямі медіаосвіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти в інших країнах Європи.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина, О. В. (2006). Компетентнісний підхід до освіти в міжнародних документах і в теоретичних пошуках педагогів у Великій Британії. *Післядипломна освіта в Україні*, № 1, 82–85.
2. Волошина, О. В. (2014). Роль моральних відносин між учителем і учнями в навчально-виховному процесі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, Випуск 41, 66–70.
3. Волошина, О. В. (2022). Формування відповідального ставлення до професійної діяльності здобувачів педагогічної освіти в умовах впровадження SMART-технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, № 5 (119), 180–192.
4. Baake, D. (Eds.) (1999). *Hanbuch Mediaen: Medienkompetenz. Modelle und Projekte* [Медіадовідник: Медіакомпетентність. моделі та проекти]. Bonn: Budeszentrale fur Politische Bildung.
5. Bachmair, B. (1993). *TV Kids*. Ravensburg. Buchverlag.
6. Blumeke, S. (2000). *Mediaenpadagogische Kompetenz* [Медіапедагогічна компетентність]. Munchen: KoPad-Verlag.
7. Holloway, D., Green, L., & Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. Retrieved from: [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf).
8. Huk, T. (2011). *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły* [Медіа у вихованні, дидактиці та менеджменті шкільної освітньої інформації]. Kraków.
9. Kankaanrinta, I.-K. (1998). *Finnish Kindergarten Student Teachers' Attitudes towards MIC. Media, Mediation, Time and Communication*. Helsinki.
10. Konca, A.S. & Koksalan, B. (2017). Preschool children's interaction with ICT at home. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 571–581.
11. Kubey, R. (1997). *Media Education: Portraits of an Evolving Field. Media Literacy in the Infor-mation Age*. New Brunswick & London: Transaction Publishers.
12. Marsh, J., Hannon, P., Lewis, M., & Ritchie, L. (2017). Young children's initiation into family literacy practices in the digital age. *Journal of Early Childhood Research*. Thousand Oaks, California, USA : Sage Periodical Press, Vol. 15, 47–60.
13. Muszyński, D., & Stunża, G. *Co to jest edukacja medialna? [Що таке медіаосвіта]*. URL: <http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/co-to-jest-edukacja-medialna>.
14. Nelissen, S., & Van den Bulck, J. (2017). When digital natives instruct digital immigrants: Active guidance of parental media use by children and conflict in the family. *Information, Communication & Society*, Vol. 21, 375-387.
15. Ogonowska, A. (2012). Edukacja medialna: ziemia wciąż nieznaną? [Медіаосвіта: земля ще невідома]. *Kultura-Społeczeństwo-Edukacja. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM*, № 1, 173-191.
16. Potter, W. J. (2001). *Media Literacy*. Thousand Oaks-London: Sage Publication.
17. Tomopoulos, S., Dreyer, B. P., Berkule, S., & Fierman A. H., et al. (2010). Infant media exposure and toddler development. *Archives of Pediatrics and Adolescence Medicine*, 164(12), 1105–1111.





18. Tulodziecki, G. (1997). *Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs und entwicklungsorientierten Medienpädagogik* [ЗМІ у вихованні та освіті. Основи та приклади медіаосвіти, орієнтованої на дію та розвиток]. Bad Heilbrunn.

19. Schallhart, E. (2008). *MedienKindergarten. Ueberlegungen zur Integration medienpädagogischer Arbeit im Kindergartenalltag* [Медіасадок. Міркування щодо інтеграції медіапедагогічної роботи в повсякденне життя дитячого садка]. Saarbruecken: Dr. Mueller.

20. Siemieniecki, B. (2007). *Przedmiot i zadania mediów w edukacji. Pedagogika medialna* [Предмет і завдання ЗМІ в освіті. Медіапедагогіка]. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-9

Аспірант **ОЛЕКСАНДР СУТЯГА**,  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: [sutiaga1989a@gmail.com](mailto:sutiaga1989a@gmail.com)  
ORCID ID: 0000-0002-8843-8175

Доктор філософських наук, доцент **АНАТОЛІЙ ДОВГАНЬ**,  
Тернопільський національний технічний університет  
імені Івана Пулюя, Україна  
E-mail: [kryskov.te@gmail.com](mailto:kryskov.te@gmail.com)  
ORCID ID: 0000-0003-0890-7873

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ: АМЕРИКАНСЬКА ТА БРИТАНСЬКА МОДЕЛІ**

### **АНОТАЦІЯ**

*У статті означено вплив міжнародної співпраці на реалізацію освітніх програм підготовки майбутніх юристів в американському та британському досвіді. Закцентовано увагу на особливостях соціально-правової підготовки майбутніх юристів. Соціально-правова підготовка майбутніх юристів передбачає формування системи соціальних та фахових знань та навичок, з-поміж яких важливе значення мають: емпатія, емоційний інтелект, інтерактивна взаємодія, аудитивні навички, самомотивація до професійного розвитку, креативне мислення, навички роботи у міждисциплінарній команді, навички міжкультурної комунікації, здатність працювати під тиском, надійність та самосвідомість, лідерство та ініціативність, комерційна обізнаність, управлінські якості, увага до дрібниць тощо. Проаналізовано подібні та відмінні підходи соціально-правової підготовки майбутніх юристів в британському та американському освітньому просторі. Серед відмінних ознак виокремлено терміни та тривалість навчання; умови вступу на освітні програми; профілізація та спеціалізація освітніх програм; вимоги до ліцензування та акредитації освітніх програм; сертифікація випускників; фінансова підтримка та кредитування навчання здобувачів. Значну увагу приділено практичній підготовці майбутніх юристів. Практична спрямованість юридичної освіти забезпечується освітніми заходами: майстер-класами, тренінгами, вебінарами, практичними семінарами, дискусіями в малих групах, тематичними дослідженнями, онлайн-дослідженнями, які проводять відомі юристи-практики. Наголошено на важливому значенні і ролі юридичних клінік та програм учнівства. Зроблено висновок, що країни прагнуть до уніфікації освітніх і професійних стандартів з підготовки майбутніх юристів на основі розроблення спільних критеріїв у межах міжнародної співпраці.*

**Ключові слова:** юридична освіта, соціально-правова підготовка, майбутні юристи, США, Велика Британія, особливості, практика.

### **FEATURES OF FUTURE LAWYERS' SOCIO-LEGAL TRAINING: AMERICAN AND BRITISH MODELS**

### **ABSTRACT**

*The article describes the influence of international cooperation on the implementation of educational programs for training future lawyers in the American and*



*British experience. The features of socio-legal training of future lawyers are highlighted. Socio-legal training of future lawyers involves the formation of a system of social and professional knowledge and skills, such as empathy, emotional intelligence, interactive interaction, auditory skills, self-motivation for professional development, creative thinking, skills of working in an interdisciplinary team, intercultural communication skills, ability to work under pressure, reliability and self-awareness, leadership and initiative, commercial awareness, managerial qualities, and attention to detail. Similar and different approaches to socio-legal training of future lawyers in the British and American educational system are analyzed. The terms and duration of training; conditions for admission to educational programs; profiling and specialization of educational programs; requirements for licensing and accreditation of educational programs; certification of graduates; financial support and crediting of students' studies are singled out. The attention is paid to the practical training of future lawyers. The practical orientation of legal education is provided by the following educational activities: workshops, trainings, webinars, practical seminars, discussions in small groups, case studies, online research conducted by well-known practicing lawyers. The importance and role of legal clinics and apprenticeship programs is emphasized. It is concluded that these countries strive for educational and professional standards' unification for the training of future lawyers based on the development of common criteria within the framework of international cooperation.*

**Keywords:** legal education, socio-legal training, future lawyers, the USA, Great Britain, peculiarities, practice.

## **ВСТУП**

Світові тенденції розвитку юридичної освіти сприяють активізації інтеграційних процесів у сфері юриспруденції, впливають на розроблення стандартів і механізмів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх юристів, вдосконалення та уніфікацію фахової термінології, окреслення перспективних напрямів наукових досліджень, розроблення міждисциплінарних освітніх програм з права, удосконалення нормативно-правової бази тощо.

Зміна стандартів й механізмів функціонування та розвитку системи юридичної освіти зумовлює оновлення підходів до професійної підготовки юристів нової генерації. Забезпечення якості професійної підготовки юристів слід пов'язувати як із покращенням змісту, технологій навчання й управління, так із розширенням контактів для оперативного обміну інформацією та людським капіталом, що відповідає основним засадам розвитку вищої юридичної освіти в контексті Болонського процесу. Вивчення американської та британської моделей професійної підготовки юристів, виокремлення позитивних аспектів такого досвіду сприятимуть подальшому вдосконаленню національної системи вищої юридичної освіти, зокрема освітніх програм з права.

## **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження – виявити та дослідити особливості соціально-правової підготовки майбутніх юристів у зарубіжному досвіді.

## **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Теоретичні і методичні засади підготовки фахівців у міжнародному досвіді досліджено у працях українських компаративістів Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Муқан, О. Нагорна, О. Огієнко, В. Третько та ін. Особливості підготовки майбутніх юристів та розвитку юридичної освіти досліджували західноєвропейські та американські



дослідники Дж. Айкен (J. Aiken), Дж. Вайнштайн (J. Weinstein), Дж. Вальверде (J. Valverde), С. Візнер (S. Wizner) Р. Войводік (R. Voyvodic), Р. Гріффін (R. Griffin), В. Емері (V. Emery), Ж. Козаківіч (J. Kozakiewicz), Б. Коулман (B. Coleman), Е. Лем (A. Lam), М. Медкаф (M. Medcalf), М. Саяні (M. Saini), Р. Спенсер (R. Spencer), К. Стефані (K. Stephanie) та ін.

Для досягнення поставленої мети використано теоретичні *методи* дослідження – аналіз, синтез, порівняння, інтерпретація, узагальнення та ін.

### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Функціонування систем вищої юридичної освіти у світі має свої особливості та закономірності розвитку, зумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку суспільства. Пріоритети розвитку систем юридичної освіти в будь-якій країні регламентовані на національному рівні з огляду на закони, декларації, нормативні документи. Водночас країни прагнуть до уніфікації освітніх і професійних стандартів з підготовки майбутніх юристів на основі розроблення спільних критеріїв у межах міжнародної співпраці. Спільною метою юридичної освіти у країнах є зміцнення позицій та авторитету держави на міжнародній арені, її прогресивний розвиток, побудова громадянського суспільства, закріплення демократичних прав і свобод людини й громадянина, розвиток ринкової економіки тощо (Нагорна, 2020).

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів заклади вищої юридичної освіти оперативно реагують на вимоги сьогодення і пропонують спектр освітніх програм на різних рівнях, адаптованих до загальноприйнятих європейських або світових стандартів / вимог юридичної освіти. Серед провідних країн світу зі значним досвідом підготовки юристів чільне місце посідають: США, Велика Британія, Швейцарія, Німеччина та ін.

Досліджуючи особливості професійної підготовки юристів в британському та американському освітньому просторі, можна виокремити як подібні, так і особливі підходи. До подібних ознак відносимо: рівневість юридичної освіти, нормативно-правове забезпечення; міждисциплінарний та інтегрований характер змісту освіти; використання інноваційних технологій навчання; практико-орієнтована та соціально-правова основа навчання; високий рівень підтримки щодо працевлаштування випускників та академічної мобільності педагогічного персоналу; інформаційно-ресурсне забезпечення підготовки тощо. Серед особливостей підготовки майбутніх юристів визначено терміни та тривалість навчання; умови вступу на освітні програми; профілізація та спеціалізація освітніх програм; вимоги до ліцензування та акредитації освітніх програм; сертифікація випускників; фінансова підтримка та кредитування навчання здобувачів.

Розглянемо детальніше на прикладах окремих країн особливості соціально-правової підготовки майбутніх юристів у європейському та американському досвіді.

Ключовою відмінністю підготовки майбутніх юристів в юридичних школах США є умови вступу на освітні програми, які передбачають наявність бакалаврського рівня освіти. Натомість у британському досвіді зарахування на освітні програми з права здійснюється за результатами шкільного ЗНО, вступних іспитів та співбесіди.

Аналіз законодавчо-нормативного забезпечення юридичної освіти показав, що в США її оновлення відбувається 10-15 років, у Великій Британії – через 5 років.

За кількісними і якісними показниками та рейтингом навчальних закладів, які здійснюють підготовку майбутніх юристів, лідерські позиції посідають університети та юридичні школи США (Гарвардський університет, Єльський,



Прінстонський, Колумбійський, Пенсільванський та ін.). До таких показників належать: популярність закладу або школи у світі; працевлаштування випускників; концентрація наукової та професійної еліти; ресурсне забезпечення освітньо-наукового процесу; грантова підтримка та приватна донація юридичної освіти.

Соціально-правова підготовка майбутніх юристів передбачає формування системи соціальних та фахових знань та навичок, з-поміж яких важливе значення мають: емпатія; емоційний інтелект; інтерактивна взаємодія; аудитивні навички; самомотивація до професійного розвитку; креативне мислення; навички роботи у міждисциплінарній команді; навички міжкультурної комунікації; здатність працювати під тиском (солісторські і баристерські випробовування); надійність та самосвідомість; лідерство та ініціативність; комерційна обізнаність; управлінські якості; увага до дрібниць тощо (Seven skills for a successful law career, 2022). Результатом соціально-правової підготовки майбутніх юристів є соціально-правова компетентність, яка розглядається зарубіжними науковцями як інтегративна якість особистості, яка поєднує фахові знання із соціальними навичками, що дають змогу професійно реагувати та кваліфіковано розв'язувати соціально-правові проблеми інших людей (Lam et al., 2022). До прикладу, система юридичних клінік у США давно визнала і виправдала цінність альтернативних і міждисциплінарних моделей юридичного обслуговування. Юридичні клініки сягають корінням у громадські організації, які першими виявили потребу у наданні соціально-правових послуг, що відповідали б потребам малозабезпечених осіб та громад. Виклики можуть бути різними й суперечливими, пов'язаними із професійними та етичними принципами, зобов'язаннями юристів щодо конфіденційності (Spencer, 2007).

У США функціонують понад 346 університетів, що пропонують бакалаврські освітні програми та 602 університети, що здійснюють магістерську підготовку майбутніх юристів. Мета цих закладів полягає у наданні якісних академічних послуг майбутнім фахівцям для отримання доступу у професійне співтовариство та успішної юридичної діяльності. Випускник освітньої програми – це лише «кандидат у юристи», для професійної кар'єри в юриспруденції фахівцю необхідно отримати ліцензію на «юридичну практику». Важливу роль у професійному становленні юристів відіграють національні та міжнародні асоціації та інституції (American Bar Association, American Law Institute, Association of American Law Schools).

Значну увагу в США приділяють практичній підготовці майбутніх юристів. Для цього до проведення лекцій («Адвокатська діяльність», «Юридична майстерність», «Процес юридичного дослідження», «Академічне юридичне письмо» та ін.) активно залучають відомих адвокатів, суддів, досвідчених юристів-практиків. Посутню роль у практичній підготовці відіграють юридичні клініки, створені при юридичних школах або університетах. У США практика проводиться влітку після першого і другого року навчання.

Практична спрямованість юридичної освіти в США забезпечується постійними освітніми заходами, майстер-класами, тренінгами, вебінарами, практичними семінарами, дискусіями в малих групах, тематичними дослідженнями, онлайн-дослідженнями, які проводять відомі американські адвокати. Для прикладу, в штаті Флорида за ініціативи адвокатів штату та спільно з факультетом права та постійним Комітетом адвокатури штату Флорида запроваджено низку освітніх заходів щодо підвищення рівня практичних навичок майбутніх юристів. Так, щорічно в кожній юридичній школі проводять захід під назвою «Баланс між життям і



правом», який відбувається у формі панельної дискусії (1-2,5 год.), під час якої відомі професіонали в галузі права та члени адвокатської колегії шт. Флорида дискутують зі студентами-юристами про реалії і виклики юридичної професії. Учасники дискусії діляться порадами зі студентами-юристами щодо того, як зберегти збалансоване життя в юридичній професії після закінчення юридичного факультету (The Florida State Bar Professionalism Initiative, 2022). Асоціація юристів Далласу (The Dallas Bar Association) щорічно проводить для студентів тригодинний практичний семінар з розвитку професійної майстерності та лідерських якостей (The Dallas Bar Association, 2021).

Метою щорічних майстер-класів «Професіоналізм у дії», які проводять юристи-професіонали (Колегія адвокатів штату Мічиган) у п'яти юридичних школах штату, є демонстрація важливості професійної етики та толерантності в професії юриста, а відтак у формуванні соціально-правової компетентності. Колегія адвокатів штату Вірджинія для студентів проводить семінари-подкасти «Перший день на практиці», які охоплюють такі теми: «Управління адвокатською діяльністю», «Етикет у залі суду, людська психологія і майстерність переконання»; «Ораторське мистецтво»; «Ділове письмо»; «Робота з клієнтом»; «Техніки судової практики» тощо (The Virginia State Bar: First Day In Practice Seminar, 2021).

Система професійної підготовки юристів у Великій Британії (понад 98 вищих навчальних закладів) має поетапну структуру: передбачає засвоєння освітньої програми бакалавра, опанування освітньо-професійної фахової підготовки адвокатів і практичну підготовку (річне стажування). Для випускників передбачені адвокатські випробовування (солісторські і баристерські). Моніторинг забезпечення якості юридичної освіти здійснюється Радами з фінансування вищої освіти Англії (HEFCE), Шотландії (SHEFC) та Уельсу (HEFCW), Агенцією забезпечення якості вищої освіти (QAA), Радою з оцінки якості вищої освіти (HEQC), Комітетом якості вищої освіти (QAC), Комітетом керівників юридичних шкіл університетів (CHULS), Асоціацією викладачів права (ALT), Товариством науковців у галузі права (SLS), Королівським інститутом арбітрів Великої Британії (CIArb).

Юридичні школи Великої Британії (школа міжнародного арбітражу Лондонського університету королеви Марії, Абердинська школа бізнесу університету Роберта Гордона, школа права Лондонського університету Сіті, школа права університету Вестмінстера, школа права Портсмутського університету, школа права університету Бедфордшир тощо) використовують новітні форми і методи навчання: інтерактивні, інструктивні, дослідницькі, індивідуальні / групові, зовнішньо регульовані / самоосвітні. Сукупність форм та методів навчання спрямовані на формування професійної компетентності майбутнього юриста. Методи навчання обумовлюються тими завданнями і компонентами змісту освіти, які виділяються як пріоритетні. Навчання за своєю організацією стає різноманітним, як і досвід, який необхідний майбутньому юристу. Правильний підбір методів відповідно до мети та змісту навчання, вікових та індивідуальних особливостей студентів сприяє розвитку їх пізнавальних здібностей, озброєнню їх уміннями й навичками використовувати здобуті знання на практиці, готує студентів до самостійного набуття знань (Нагорна, 2020).

Практична підготовка є важливим компонентом освітніх програм майбутніх юристів. Юридичні школи забезпечують студентам можливість проходження короткотривалої (1-10 тижнів) або довготривалої (1 рік або 1 семестр) практики. Тривалість практики визначає спектр видів діяльності та обсяг роботи, яку студенти



можуть виконати, а відтак, і можливості для поглиблення знань, вдосконалення умінь та навичок, а також розвитку особистісних якостей. Особлива увага зосереджується на проходженні студентами виробничої практики, оскільки вважається, що вони сформували чимало умінь та навичок, необхідних для успішної соціально-правової діяльності, включаючи комунікативні і міжособистісні, розвинули правові та комунікативні якості, навчившись працювати у команді і робити внесок у групові наукові розробки, ознайомлені з поняттями професійної етики та корпоративної культури. Виробниче навчання або навчання в реальних умовах (англ. *work-based learning*) – це сучасна форма практичної підготовки, яка широко застосовується в британських закладах вищої юридичної освіти, коли студент навчається шляхом занурення в атмосферу певної установи чи організації з реальними цільовими установками, ролями. Зазначимо, що таке навчання робить студента більш мотивованим та зацікавленим в отриманні актуальних знань, підсилює навички професійного спілкування, сприяє академічній мобільності. Часто таке навчання відкриває доступ до гарних робочих місць, розвиває навички, пов'язані з ринком праці, приміром, наскрізні та м'які навички, де, зазвичай, соціальні партнери відіграють ключову роль (Aiken & Wizner, 2003; Stephanie, 2015).

Запровадження кваліфікаційного іспиту для адвокатів (SQE) створило інноваційні можливості для провайдерів освіти та юридичних фірм щодо розвитку фахових знань, умінь та поведінки, якими повинні володіти майбутні юристи. Окрім глибоких знань і розуміння закону, майбутні юристи повинні пройти оцінювання практичних юридичних навичок, включаючи адвокатську діяльність, співбесіди з клієнтами, аналіз справ, юридичні дослідження, написання юридичних документів і складання законів. Важливе значення мають сформовані базові навички, необхідні для досягнення успіху на практиці. Мова йде про формування навичок спільної роботи у міждисциплінарних командах і проєктах, навичок ухвалення ефективних рішень, розвиток критичного мислення, рефлексії, цифрових навичок тощо.

Юридичні школи Великої Британії розробляють низку програм, які дозволяють студентам розвивати та зміцнювати основні навички та поведінку під час підготовки до оцінювання SQE. Студенти беруть участь у практичних завданнях, які використовують приклади клієнтів у віртуальній юридичній фірмі, заохочуючи їх розмірковувати та практикувати навички в контексті сценаріїв реального світу, в середовищі, яке імітує професію на практиці. Вони співпрацюють під час інтерактивних семінарів, надаючи та отримуючи конструктивні відгуки, обмінюючись ідеями та перспективами, а також використовуючи спільні цифрові інструменти для поглиблення розуміння та пошуку інноваційних рішень проблем клієнтів. Інноваційні стратегії оцінювання включають професійні портфоліо та рефлексивні заяви, щоб заохотити студентів критично оцінювати, як вони розвивали навички, їхні плани щодо вдосконалення. Професійне становлення, практичний досвід та розвиток інтелектуальних навичок можуть бути досягнуті, перш за все, шляхом виконання проблемних завдань та самостійного навчання. Практична діяльність включає аналіз фактичних проблем, застосування відповідних правових норм і процесів з метою виявлення необхідних рішень. Проблемне навчання розвиває здатність мислити системно і концептуально, аналізувати і синтезувати матеріал з метою аргументації та можливості розрізнення різних проблем для поступового їх вирішення. За допомогою дебатів викладач може ознайомити майбутніх юристів із широким колом юридичних питань, продемонструвати існування різних поглядів і підходів до їхнього вирішення (Voyvodic & Medcalf, 2004).



З моменту запровадження дуальних освітніх програм у 2016 році кількість студентів-помічників юристів (адвокатів) значно зросла, що привело до зростання стажувань для талановитих студентів. Запровадження таких програм практик є цінною можливістю для роботодавців формувати та розвивати потенціал майбутніх юристів, одночасно залучаючи їх до юридичної професії. Практиканти розвивають ключові компетентності на робочому місці, отримуючи практичний досвід на ранньому етапі своєї кар'єри. Вони поєднують розвиток практичних навичок з академічним навчанням і підготовкою до централізованого оцінювання. Студенти також запрошуються до участі у промо-акціях шкіл права, зокрема до роботи у юридичній клініці з надання безоплатної юридичної допомоги. Студенти, які добровільно задіяні у таких заходах, проходять додаткову підготовку та здатні спілкуватися з клієнтами, надавати їм поради з юридичних питань під наглядом практикуючого юриста.

Провайдери юридичної освіти та роботодавці несуть відповідальність за розвиток нового покоління професіоналів у галузі права, а отже мають можливість переглянути та вдосконалити зміст освітніх програм для забезпечення успішної кар'єри випускників. Це дає змогу юридичним фірмам залучити найкращих майбутніх юристів, створює довіру та впевненість клієнтів і компаній, які вони можуть консультувати в майбутньому (Prepare the next generation of lawyers for careers in practice, 2019).

Британські юридичні школи підтримують діяльність студентських юридичних спілок, які щорічно організовують численні заходи (олімпіади, конкурси) для закріплення практичних навичок, включаючи ведення переговорів, зустрічі з клієнтами. Практикуючі юристи чи адвокати під час навчального процесу не лише виконують функції коучерів та суддів, але й часто надають адміністративну та фінансову підтримку (University of Portsmouth).

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Аналіз досвіду зарубіжних країн дав змогу зробити висновки, що серед організаційних особливостей соціально-правової підготовки майбутніх юристів в європейському та американському освітньому досвіді варто виокремити такі: прозорі умови вступу; диверсифікація, поетапність розроблення й упровадження освітніх програм; трансформація навчальної діяльності в професійну; стажування за кордоном; забезпечення інтердисциплінарної перспективи з орієнтацією на професіоналізацію практичної підготовки; орієнтація на випереджувальне навчання; інноваційність, інтерактивність, рефлексивність, фасилітаційність форм, методів та технологій навчання.

У Великій Британії та США юридичні фірми, як правило, воліють працевлаштовувати кандидатів з практичним досвідом. Загальною тенденцією юридичної освіти є зміна акценту з суто лекційних, монологічних, аудиторних форм і методів навчання на активні, групові, позааудиторні, діалогічні, що враховують особливості мотивації до навчання. Партнерство з різними центрами, організаціями та установами залучає таким чином учасників ринку праці до навчального процесу та допомагає молодим людям у кар'єрному становленні. Така співпраця сприяє удосконаленню навчальних планів, реалізації програм мобільності, надає доступ до дослідницької та виробничої інфраструктури для практичного навчання в реальних умовах.

Перспективами подальших розвідок вважаємо дослідження особливостей підготовки майбутніх юристів до наукової діяльності.





## ЛІТЕРАТУРА

1. Нагорна, О. О. (2020). *Професійна підготовка магістрів міжнародного арбітражу в університетах Великої Британії: теорія і практика*. Хмельницький: Термінова поліграфія.
2. Aiken, J., Wizner, S. (2003). Law as social work. *Washington University Journal of Law and Policy*, 11, 63–82.
3. American Bar Association. (2013). *Model rules of professional conduct*. Retrieved from: [http://www.americanbar.org/groups/professional\\_responsibility/publications/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct/model\\_rules\\_of\\_professional\\_conduct\\_table\\_of\\_contents.html](http://www.americanbar.org/groups/professional_responsibility/publications/model_rules_of_professional_conduct/model_rules_of_professional_conduct_table_of_contents.html)
4. American Bar Association Task Force on the Future of Legal Education. (2014). *Report and recommendations*. Retrieved from: [http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional\\_responsibility/report\\_and\\_recommendations\\_of\\_aba\\_task\\_force.authcheckdam.pdf](http://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/professional_responsibility/report_and_recommendations_of_aba_task_force.authcheckdam.pdf)
5. Coleman, B. (2001). Lawyers who are also social workers: How to effectively combine two different disciplines to better serve clients. *Journal of Law & Policy*, 7, 131–158.
6. Kozakiewicz, J. (2008). Social work and law: A model approach to interdisciplinary education, practice, and community-based advocacy. *Family Court Review*, 46, 598–608.
7. Lam, A., Emery, V., Griffin, R., & Saini, M. (2022). Integrating Social Work Within Legal Clinics: An Inter-Professional Perspective to Address Social-Legal Needs. *Windsor Yearbook of Access to Justice*, 38, 10–29. <https://doi.org/10.22329/wyaj.v38.7389>
8. Practical Skills for New Lawyers and Law Students. A Guide to Bar Association Programming in the United States (Compiled by the NABE Task Force on New Lawyers & Law Students) (2021). Retrieved from: [https://cdn.ymaws.com/www.nabenet.org/resource/resmgr/Resources/Practical\\_Skills\\_Guide.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.nabenet.org/resource/resmgr/Resources/Practical_Skills_Guide.pdf)
9. Prepare the next generation of lawyers for careers in practice (2021). Retrieved from: [https://www.aspiringsolicitors.co.uk/bpp\\_listings/prepare-the-next-generation-of-lawyers-for-careers-in-practice/](https://www.aspiringsolicitors.co.uk/bpp_listings/prepare-the-next-generation-of-lawyers-for-careers-in-practice/)
10. Seven skills for a successful law career (2022). Retrieved from: <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/law-sector/7-skills-for-a-successful-law-career#attention-to-detail>
11. Spencer, R. (2007). Teaching Law Students to Practice Social Justice: An Interdisciplinary Search for Help through Social Work's Empowerment Approach. *Clinical L Rev*, 13, 459.
12. Stephanie, K. (2015). Boys and others. Social work and law interdisciplinary service learning: Increasing future lawyers' interpersonal skills. *Journal of Teaching in Social Work*, 35, 410–424.
13. The Dallas Bar Association (2021). Retrieved from: <http://www.dallasbar.org/content/law-students-professionalism-program>
14. The Florida State Bar Professionalism Initiative (2022). Retrieved from: <http://www.flayld.org/students/LSD/programs/professionalism/>
15. The Virginia State Bar: First Day In Practice Seminar (2021). Retrieved from: <http://www.vsb.org/site/conferences/ylc/first-day-in-practice-seminar>



16. Valverde, J. (2018). Preparing Tomorrow's Lawyers to Tackle Twenty-First Century Health and Social Justice. *Denv. L. Rev. Issues*, 95, 539.

17. Voyvodic, R., & Medcalf, M. (2004). Advancing social justice through an interdisciplinary approach to clinical legal education: The case of legal assistance of Windsor. *Washington University Journal of Law & Policy*, 14, 101–132.

18. Weinstein, J. (1999). Coming of age: Recognizing the importance of interdisciplinary education in law practice. *Washington Law Review*, 74, 319–366.



Аспірантка **МАЙЯ СОВА**  
Хмельницький національний університет, Україна  
E-mail: maiiasova8@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-9643-879X

## **БІЛІНГВАЛЬНА ОСВІТА ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКИХ РЕСУРСІВ КИТАЮ**

### **АНОТАЦІЯ**

*У статті висвітлено окремі аспекти розвитку та реалізації білінгвальної освіти в Китаї. Зосереджено увагу на внутрішніх та зовнішніх чинниках, що зумовили потребу у запровадженні білінгвальної освіти в Китаї. З'ясовано вплив англійської мови на формування та розвиток мовної політики Китаю, а також залежність стану економіки країни, розвитку людських ресурсів від якості білінгвальної освіти. Встановлено, що у процесі активного залучення Китаю до глобальної економіки і міжнародного співробітництва англійська мова набула великого значення в білінгвальній освіті країни. Узагальнено погляди китайських науковців на трактування поняття «білінгвальна освіта», що дало змогу розглядати її як процес навчання двома мовами та використовувати дві мови як засобів навчання для частини або всієї освітньої програми; використання іншої мови як засобу навчання для мовних меншин; навчання з домінуванням рідної мови та обмеженим знанням іноземної мови тощо. За результатами експериментальних досліджень, проведених науковцями Китаю, підтверджено доцільність запровадження білінгвальної освіти в початковій та базовій школі у великих містах та розвинених регіонах країни. Розглянуто особливості запровадження імерсійних освітніх програм у вищих навчальних закладах Китаю. Окреслено суперечливі питання та проблеми, які мають місце в білінгвальній освіті, зокрема недостатня кількість викладачів-білінгвів, низька мотивація здобувачів освіти до вивчення другої мови; недостатні педагогічні умови для запровадження двомовного навчання; відсутність автентичного навчально-методичного забезпечення та інші. Окрему увагу приділено заходам, які запроваджено китайськими навчальними закладами для підвищення рівня білінгвальної освіти, зокрема реалізація адаптованої моделі білінгвальної освіти у вищих навчальних закладах Китаю.*

**Ключові слова:** білінгвальна освіта, англійська мова, мовна політика, Китаї, людський капітал, освітні програми, вища освіта, етнічні меншини.

## **BILINGUAL EDUCATION AS A STRATEGIC DIRECTION IN THE DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES IN CHINA**

### **ABSTRACT**

*The article highlights some aspects of the development and implementation of bilingual education in China. Special attention is paid to the internal and external factors that have led to the need to introduce bilingual education in China. The influence of English on the formation and development of China's language policy, as well as the dependence of the country's economy and human resource development on the quality of*



*bilingual education are determined. It is stressed that in the process of China's active participation in the global economy and international cooperation, English has become very important in the country's bilingual education. The article summarizes the studies of Chinese scholars on the interpretation of the concept of "bilingual education". They made it possible to consider it as a process of learning two languages and using these two languages as a means of learning a part or the complete educational program; using another language as a means of learning for language minorities; learning with the dominance of the native language and limited knowledge of a foreign language, etc. Based on the results of experimental studies conducted by Chinese scholars, the expediency of introducing bilingual education in primary and basic schools in large cities and developed regions of the country is confirmed. The features of the introduction of immersion educational programs in Chinese higher education institutions are considered. Controversial issues and problems that exist in bilingual education, in particular, the insufficient number of bilingual teachers, low motivation of students to learn a second language, insufficient pedagogical conditions for the introduction of bilingual education, lack of authentic teaching and learning materials, and others are considered. Particular attention is paid to the measures taken by Chinese educational institutions to improve the level of bilingual education, in particular, the implementation of an adapted model of bilingual education in Chinese higher education institutions.*

**Keywords:** *bilingual education, the English language, language policy, China, human resources, educational programs, higher education, ethnic minorities.*

## ВСТУП

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, які відбуваються у світі, передбачають зближення різних народів, посилення їх економічної, політичної, культурної та мовної взаємодії і, таким чином, створюють необхідність у вивченні мов міжнародного спілкування, якою впевнено стала англійська мова. Англійська, як друга мова для більшості людей світу, домінує у міжнародному обміні знаннями в бізнесі та комерції, освіті, науці та технологіях, міжнародних відносинах та дипломатії, спорті тощо. Англійська мова є основною мовою глобальної економіки. Водночас, будь-яка нація прагне зберегти свою самобутність, культуру та мову, що гарантовано низкою міжнародних угод та декларацій кожній людині, в тому числі і право на здобуття освіти рідною мовою. Це приводить до щорічного збільшення білінгвів – людей, які володіють двома і більше мовами. Відповідно зростає і потреба у білінгвальній освіті.

Розвиток білінгвальної освіти Китаю спирається на давні історичні традиції та філософію освіти, багатонаціональність населення, унікальну мовну культуру. Останнім часом спостерігається науковий інтерес до питань розвитку білінгвальної освіти Китаю, насамперед, з боку самих китайців, які в силу поліетнічного складу свого населення, а також значної діалектної різноманітності, значну увагу приділяють збалансованій мовній політиці та забезпеченню якості мовної освіти. Нині все більше китайців володіють не тільки путунхуа і місцевим діалектом китайської мови або мовою однієї з національних меншин, а й іноземною мовою (переважно англійською).

У процесі дослідження окресленої проблеми виникає низка питань, які потребують більш детального вивчення, зокрема: вплив англійської мови на формування та розвиток мовної політики Китаю; залежність розвитку та стану



економіки країни від рівня та якості білінгвальної освіти / підготовки політиків, роботодавців, викладачів університетів та студентів; стан викладання англійської мови у вищих навчальних закладах Китаю; особливості білінгвізму (ставлення однієї культури до іншої як до вторинної, що обмежує простір для білінгвальної освіти) тощо.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета дослідження – дослідити проблему білінгвальної освіти та її вплив на розвиток людських ресурсів у Китаї.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

На підставі аналізу літературних джерел з'ясовано, що найбільш цілісно проблеми білінгвізму та розвитку білінгвальної освіти в Китаї вивчали такі науковці: Х. Гао (X. Gao), В. Рен (W. Ren), А. Фенг (A. Feng) (політичні, концептуальні та практичні засади білінгвальної освіти); О. Агірдаг (O. Agirdag), Ф. Колак (F. Colak), К. Крукшанк (K. Cruickshank), Ч. Ліу (Q. Liu), Г. Лу (G. Lu), М. Ронг (M. Rong), Т. Сінг (T. Xing), Л. Тсунг (L. Tsung), Й. Хуанг (J. Huang), Ю. Чу (Y. Chu), М. Ші (M. Shi) (зміст і методи дослідження білінгвальної освіти етнічних меншин; предиктори лінгвістично адаптованого навчання етнічних меншин); Б. Сау (B. Sawe), Т. Сіонг (T. Xiong) (імерсійні освітні програми); К. Хуанг (K. Huang) (вплив білінгвізму та білінгвальної освіти на розвиток економіки та людських ресурсів Китаю). Виявлено, що, аналізуючи середовище та чинники розвитку двомовності, типи та наслідки культурної взаємодії, науковці узагальнили причини виникнення двомовності; систематизували типи відносин між культурами та їх важливу роль у білінгвальній освіті; дослідили та обґрунтували доцільність різних моделей білінгвального навчання з опорою на когнітивні властивості людини, які дозволяють їй розпізнавати значущі ознаки рідної й іноземної мови і здійснювати комунікацію за допомогою виділених лінгвістичних параметрів.

Досягнення поставленої мети потребувало використання теоретичних та емпіричних *методів* дослідження – аналізу, синтезу, порівняння, інтерпретації, узагальнення, опитування, бесід та ін. Аналіз теорії і практики білінгвальної освіти Китаю дасть можливість більш повно оцінити реалії білінгвальної освіти в Піднебесній і визначити перспективи її розвитку.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

У процесі активного залучення Китаю до глобальної економіки і міжнародного співробітництва, англійська мова набула безпрецедентного значення в білінгвальній освіті країни. Колишній віце-прем'єр Держради Китаю Лай Цінде (賴清德) стверджував, що необхідно терміново покращити знання англійської мови серед китайців. Це було не просто освітнє питання як таке, а питання, пов'язане з модернізацією системи білінгвальної освіти країни. У коледжах і університетах Китаю англійська мова стає обов'язковим курсом, який студенти повинні пройти протягом перших двох років. З 2001 року кожен коледж і університет повинен був відкрити 5–10 % двомовних освітніх програм (з використанням китайської та англійської мови як засобу навчання) протягом 3–5 років з метою підвищення якості розвитку людських ресурсів для покращення економіки Китаю. Каталітичні фактори, такі як політика «відкритих дверей», швидкий економічний розвиток, успіхи у СОТ відіграли ключову роль у сприянні освітньої політики щодо розвитку білінгвальної освіти Китаю (Feng, 2005). Проте, рішення уряду щодо активізації та інтенсифікації розвитку білінгвальної освіти враховувало також побажання та ставлення батьків, учителів, учнів, академічної спільноти, роботодавців тощо.



Через різні мовні, літературні конвенції, культурне та соціальне походження нативізація англійської мови в Китаї перетворилася на особливий різновид – «Китайська Англійська» (China English/Chinglish) – варіант англійської мови, створений під впливом китайської. У літературі зустрічаються й інші варіанти «Chinese English», «China English», а також «Китайзована англійська» («Sinicized English»). Економічна цінність китайської англійської лише за кілька років набула стрімкого розвитку та вияву в публічних дебатах і наукових дослідженнях (Huang, 2019). На будь-якій конференції про мову та мовну політику в китайському суспільстві обов'язково дискутується питання про економічні виміри англійської мови, стимулювання інтересу до вивчення англійської мови, шляхи удосконалення білінгвальної освіти. Так, у дискусіях конференцій та у розробленні низки нормативних документів, до актуальних проблем щодо розвитку мовної політики відносять: актуальність англійської мови як визначального чинника економічних процесів; професійне значення англійської мови для розвитку людського капіталу; навчання англійської мови як соціальна інвестиція, що приносить вигоду; економічні наслідки (недоліки та переваги) білінгвальної політики; професійна підготовка та професійна діяльність, пов'язана з мовою (переклад, усний переклад, викладання); відновлення національної та регіональної ідентичності, включаючи мовні виміри цих ідентичностей та ін.

Англійська мова в Китаї розглядається як «лінгвістична валюта сучасності» (еквівалент американського долара), яка робить людину потенційним актором на глобальному ринку, а також вона набула особливого статусу серед форм культурного капіталу. Ця ситуація змінила ставлення китайців до вивчення англійської мови з інструменту навчання в об'єкт споживання, що визначає межі накопичення особливої форми культурного капіталу.

Водночас емпіричні та соціологічні дослідження показали, що в Китаї гострою є потреба в компетентних білінгвах, які могли б кваліфіковано здійснювати міжнародне спілкування в різних контекстах. Виникає питання: чому вищі навчальні заклади Китаю не можуть підготувати достатню кількість кваліфікованих двомовних носіїв, щоб задовольнити свої потреби? Причини можуть бути різними і складними. Деякі є наслідком розвитку соціальної, культурної, економічної та політичної системи Китаю. Інші пов'язані з системою китайської освіти та її внутрішніми проблемами, зокрема такими як білінгвізм та білінгвальна освіта. Поняття «білінгвізм» У. Вайнрайх, один із засновників двомовних досліджень, пропонує розглядати як «практику альтернативного використання двох мов» (Вайнрайх, 1979). Проте білінгвізм як поняття має відкриту семантику. «Білінгвальна освіта» трактується науковцями (A. Feng, X. Gao, K. Huang, W. Ren та ін.) як: навчання двома мовами та використання двох мов як засобів навчання для частини або всієї освітньої програми; використання іншої мови як засобу навчання для мовних меншин; навчання з домінуванням рідної мови та обмеженим знанням іноземної мови тощо. Розвиток навичок володіння другою мовою створює можливості спілкуватися із зовнішнім світом і долучатися до потоку глобального суспільства, соціалізуватися в його колі.

Узагальнення поглядів науковців на білінгвальну освіту дало змогу розрізнити особливості протікання процесів вивчення основної і другої мови; співвідношення між розвитком мови й інтелекту; співвідношення вроджених і набутих мовленнєвих здібностей; співвідношення білінгвізму і світоглядних установок, у тому числі полікультурних та ціннісних орієнтацій; співвідношення



позитивного і негативного впливу білінгвальної освіти на процес соціалізації особистості у соціумі, а також на особистісний розвиток і самоактуалізацію тощо (Tsung & Cruickshank, 2009).

До реформи та політики відкритості білінгвальна освіта в Китаї в основному стосувалася допомоги представникам меншин оволодіти як китайською, так і мовами своїх меншин. Однак, нині білінгвальна освіта набула досить високого рівня і поширилася у системі базової (шкільної освіти) та вищої освіти у великих містах (Пекін 北京, Шанхай 上海, Тяньцзінь 天津, Далянь 大连, Гуанчжоу 广州, Ляонін 辽宁, Шеньчжень 深圳 і Цінтао 清涛) та розвинених регіонах країни. Результати експериментальних досліджень показали доцільність запровадження двомовного навчання (англійська мова) в початковій школі з таких предметів, як математика, природничі науки, мистецтво та вибіркові предмети. З цією метою було розроблено низку підручників англійською мовою для початкової та основної школи (фізика, хімія, геометрія та алгебра для молодших класів, а також фізика, хімія, історія та біологія для старших класів середньої школи) (Chu, 2015).

Завдяки зростанню статусу англійської мови як мови міжнародного спілкування, імерсійні англомовні програми в Китаї та решті світу зростають. Двомовне навчання (англійська/китайська або китайська/англійська) з використанням як китайської, так і англійської мови як засобу навчання, є значною частиною освітніх програм вищих навчальних закладів Китаю. Впровадження білінгвальної освіти сприяє підвищенню загальної якості підготовки випускників університетів, таким чином сприяючи економічному розвитку людського капіталу. Відповідно, білінгвальна освіта розглядається як стратегічний освітній напрям розвитку людських ресурсів, а відтак соціально-економічного розвитку країни, вектор інтеграції Китаю у світову економіку. Освітня, політична та економічна Китаю переконані, що білінгвальна освіта може задовольнити потреби модернізації соціально-економічного сектора країни (Feng, 2007).

Водночас дослідження показали, що запровадження білінгвальної освіти в деяких коледжах та університетах все ще знаходиться на початковому етапі. Наприклад, у провінції Ляонін 辽宁 (північний схід Китаю) 42 із 71 коледжів та 47 університетів не запровадили двомовне навчання через відсутність мотивації викладачів і студентів та недостатні умови навчання. Зауважимо, що у деяких коледжах та університетах Китаю двомовне навчання було тимчасово припинено через велику кількість тих, хто покинув навчання або брак викладачів. У коледжі Цинхуа 清华 із 130 студентів, які вступили на двомовну освітню програму «Фізика», лише 102 успішно її завершили. В університеті комунікацій Сіаню 西安 лише 54 студенти із 200 завершили двомовну освітню програму «Математика» (Huang and Wang, 2004). До цього часу університети і колежі використовували в освітньому процесі модель білінгвальної освіти, розроблену такими вченими, як М. Свейн та К. Джонсон (Swain & Johnson, 1997). На основі спостережень та експериментальних досліджень з'ясувалося, що модель потребує реконтекстуалізації для вирішення соціальних, культурних та освітніх питань, оскільки все більше закладів освіти запровадили цю модель (Xiong, & Feng, 2018). Для вирішення цих проблем науковці



та практики розробили універсальну модель білінгвальної освіти, адаптовану до системи освіти Китаю (табл. 1).

Таблиця 1

**Модель білінгвальної освіти, адаптована для системи вищої освіти Китаю**

Модель	Інструкція	Дидактичні матеріали	Метод викладання	Варіант оцінювання
1	Навчання виключно китайською мовою	Китаємовне видання або англومовне видання, перекладене китайською мовою	Використання англумовних фраз/ виразів, написаних на дошці; прочитання короткого тексту англійською мовою, прочитання англумовних книг/статей, призначених для додаткового читання після занять	Іспит китайською мовою, завдання написанні китайською мовою, але наявний переклад на англійську мову
2	10–20 % англійською мовою	Англумовне видання, перекладене китайською мовою, або самостійно складені навчальні матеріали англійською мовою	Написання ключових моментів англійською мовою на дошці, використання навчального програмного забезпечення чи PowerPoint англійською мовою, але пояснення переважно китайською мовою	Іспит англійською мовою з деякими складними питаннями або пунктами на китайській мові; студенти можуть вирішувати їх китайською або англійською, або завдання китайською мовою з англійським перекладом
3	20–40 % англійською мовою	Англумовне видання, опубліковане за кордоном або у країні вивчення, або самостійно складені навчальні матеріали англійською мовою	Пояснення базових правил англійською мовою, ключові моменти записуються англійською мовою на дошці з використанням англумовного програмного забезпечення або PowerPoint, однак важчий навчальний матеріал викладається китайською мовою	Іспит англійською мовою, студенти можуть відповідати англійською або китайською мовами
4	40–70 % англійською мовою	Оригінальне видання, опубліковане за кордоном	Виклад навчального матеріалу на дошці та проведення заняття переважно англійською мовою, однак важчий навчальний матеріал викладається	Іспит англійською мовою, студенти складають його виключно англійською мовою





			китайською мовою	
--	--	--	------------------	--

*Джерело: Swain, M., & Johnson, K. (1997).*

У китайському освітньому полі відбуваються постійні дискусії щодо запровадження та підтримки двомовності/багатомовності в освіті. На переконання С. Гао (X. Gao) та В. Рен (W. Ren), доцільно запроваджувати три типи білінгвальних освітніх ініціатив у Китаї: двомовні освітні програми для студентів етнічних меншин; китайсько-англійську двомовну освіту; розвиток регіональних китайських різновидів або діалектів у великих містах. Кожна з цих ініціатив має свої позитивні сторони та проблемні аспекти, які потребують ґрунтовного критичного аналізу. Так, в підручниках помітні тенденції одномовності та мультикультуралізму у відображенні етнічного та мовного розмаїття, які мають також враховувати постійні зміни в національній освітній політиці (Gao & Ren, 2019).

У Китаї 56 етнічних національностей, але переважна більшість із 1,3 млрд. населення є національністю Хань (汉族.). Інші 55 етнічних меншин мають сукупне населення трохи більше 100 млн, або менше 10% від загальної кількості. Існує понад 80 мов, і понад 30 з них мають письмову форму. Мова Хань 汉语,, яка зазвичай відома як «Китайська», є єдиною офіційною мовою в Китаї (Yu, 2008).

Практичну цінність мають результати дослідження щодо задоволення потреб у білінгвальній освіті студентів тибетської меншини в провінції Цинхай 青海. Відкриті анкети для студентів та викладачів, а також інтерв'ю з адміністраторами освітніх закладів дали змогу з'ясувати труднощі реалізації білінгвальної освіти. Результати показали, що студенти мали труднощі як в усному, так і в писемному мовленні, що заважало їм розуміти зміст лекцій, відповідати на запитання, спілкуватися з друзями та одногрупниками поза аудиторією. З'ясовано, що проблеми у задовільненні їхніх потреб у двомовному навчанні включають різні аспекти: 1) дилему вибору мови; 2) недостатню підготовку вчителів /викладачів білінгвальної освіти; 3) брак ресурсів для білінгвальної освіти; 4) нестача кваліфікованих викладачів; 5) відсутність спілкування між батьками та освітньою інституцією; 6) недостатня підготовка академічного та управлінського персоналу. Нині наукова та академічна спільнота Китаю активно обговорює пропозиції щодо подолання цих проблем і, відповідно, аналізує освітні наслідки (Shi et al., 2022).

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Білінгвальна освіта в Китаї зростає, особливо на університетському рівні. Водночас експериментально доведено її результативність і на шкільному рівні (К-12), зокрема у двомовних приватних школах і експериментальних державних школах у соціально-економічних елітних районах. Загалом, уряд країни відіграє ключову роль у формуванні обсягу та форм інвестицій у білінгвальну освіту. Індикаторами витрат на білінгвальну освіту є кількість компетентних вчителів/викладачів; співвідношення рідномовного та іншомовного мовного компонента освіти; рівень прояву білінгвізму/лінгвістичної подібності мов (чим більше лінгвістично схожі мови, тим менші витрати на білінгвальну освіту). Попит на вчителів-білінгвів веде до підвищення заробітної плати вчителям-білінгвам, і, таким чином, підвищує рівень двомовного спілкування в соціумі. Мовна політика Китаю впродовж останніх років урегулює діяльність двомовних шкіл для національних меншин та двомовних освітніх програм у вищих навчальних закладах. Попри переваги білінгвальної освіти, наявні також певні прогалини у практичній організації навчального процесу у



білінгвальному режимі. Важливе значення має розроблення та впровадження різних адаптивних моделей білінгвальної освіти та державних ініціатив.

Подальшими розвідками з означеної проблеми можуть слугувати питання методичного та інформаційного забезпечення білінгвальної освіти у китайському досвіді.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх, У. (1979). *Мовні контакти (стан та проблеми дослідження)*: Пер. з англ. Київ, «Вища школа».
2. Chu, Y. (2015). The power of knowledge: A critical analysis of the depiction of ethnic minorities in China's elementary textbooks. *Race Ethnicity and Education*, 18(4), 469–487. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1013460>
3. Feng, A. (2007). *Bilingual Education in China: Practices, Policies and Concepts*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853599934>
4. Gao, X. & Ren, W. (2019). Controversies of bilingual education in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (3), 267–273. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1550049>
5. Huang, K. (2019). Growth and cycles in China's unbalanced development: resource misallocation, debt overhang, economic inequality, and the importance of structural reforms. *Frontiers of Economics in China*, 14 (1), 53–71. <https://doi.org/10.3868/s060-008-019-0004-8>
6. Huang, L. (2004). Survey of bilingual education in Shanghai, in D. Mei (ed.), *Theories and Practice of English Teaching in the New Century*. Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai, 518–537 (in Chinese).
7. Li, Y. (2020) *Bilingual (Zhuang and Han) Education in Urban Guangxi*. Major Paper. Retrieved from <https://scholar.uwindsor.ca/major-papers/127>
8. Liu, Q., Colak, F. Z., & Agirdag, O. (2021). The extent and predictors of linguistically responsive teaching in Southwest China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(8), 3022–3036.
9. Liu, Q., Colak, F. Z., & Agirdag, O. (2022). Celebrating culture and neglecting language: representation of ethnic minorities in Chinese primary school textbooks (1976–2021). *Journal of Curriculum Studies*, 54(5), 687–711. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2045361>
10. Rong, M. (2007). Bilingual education for China's ethnic minorities. *Chinese Education & Society*, 40(2), 9–25.
11. Sawe, B. E. (2018). *What languages are spoken in China?* Retrieved from: <https://www.worldatlas.com/articles/what-languages-are-spoken-in-china.html>
12. Shi, M., Huang, J., & Lu, G. (2022). Meeting the bilingual learning needs of Tibetan minority students in Qinghai Province: A multiple perspective investigation into problems and solutions. *Frontiers in Psychology*, 13, 937–390. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.937390>
13. Swain, M., & Johnson, K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In *Immersion Education: International Perspectives*, ed. by K. E. Johnson and M. Swain, 1–16. Cambridge, UK: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9781139524667.003



14. Tsung, L. T., & Cruickshank, K. (2009). Mother tongue and bilingual minority education in China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 549–563.

15. Xing, T. (2001). Objects, characteristics, content, and methods of research in ethnic minority bilingual education in China. *Chinese Education & Society*, 34(2), 54–74. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932340254>

16. Xiong, T. & Feng, A. (2018) Localizing immersion education: A case study of an international bilingual education program in south China. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(9), 1125-1138. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1435626>

17. Yu, L. (2008). English–Chinese Bilingual Education in China. In: Hornberger, N.H. (Eds.). *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3\\_124](https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_124)



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-11

Postgraduate Student **ANASTASIIA PRYDOLOBA**  
Khmelnitskyi National University, Ukraine  
E-mail: [nastyia.prydoloba@gmail.com](mailto:nastyia.prydoloba@gmail.com)  
ORCID ID: 000-0002-6118-1226

### PECULIARITIES OF PROFESSIONAL TRAINING IN APPLIED LINGUISTICS AT CANADIAN UNIVERSITIES (CARLETON UNIVERSITY)

#### ABSTRACT

*The article describes the history of Applied Linguistics development. It is noted that the field of Applied Linguistics not only focuses on native, foreign and second language acquisition, but also examines how language interacts with other areas such as the media and legislation. The programs for training specialists in Applied Linguistics in the leading institutions of higher education in Canada are analyzed. In particular, attention is focused on Carleton University. Bachelor's and Master's programs in Applied Linguistics are studied. A special feature of Carleton University Bachelor's degree program is that students have the opportunity to choose between a 4-year or 3-year program of study to obtain a degree. In addition, at Carleton University, you can combine a specialization in Applied Linguistics and Discourse Studies with an additional one in modern language studies: American Sign Language, German, Italian, Japanese, Chinese, and Spanish. A feature of Applied Linguistics programs for third- and fourth-year students is the option to choose an accelerated study program at Carleton University. Master's degree program in Applied Linguistics, conditions and criteria for admission are described and analyzed. It is found out that there are three possible ways to complete the Master's program in Applied Linguistics and Discourse Studies: writing a thesis, a research essay or a coursework paper. It is noted that students are first registered for coursework, but at the end of the first year of the master's program they must submit a proposal for writing a research essay or thesis. It is determined that after completing a master's level of education, a student has the opportunity to continue their studies by enrolling in Carleton University PhD program, which is unique in North America due to its innovative combination of Applied Linguistics and Discourse Studies.*

**Keywords:** *Applied Linguistics, professional training, Carleton University, Canada, Bachelor's degree program, Master's degree program.*

### ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ У КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ (НА ПРИКЛАДІ КАРЛТОНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ)

#### АНОТАЦІЯ

*У статті схарактеризовано історію розвитку прикладної лінгвістики. Зазначено, що галузь прикладної лінгвістики зосереджується на засвоєнні рідної, іноземної та другої мови, але також досліджує, як мова взаємодіє з іншими сферами, такими як засоби масової інформації, законодавство. Проаналізовано програми підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в провідних закладах вищої*



освіти Канади. Зокрема, зацентовано увагу на Карлтонському університеті. Досліджено програми освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр» з прикладної лінгвістики. Особливістю навчальної програми освітнього рівня «бакалавр» Карлтонського університету є те, що студенти мають можливість обрати між 4-річною та 3-річною програмою навчання, щоб отримати ступінь. Крім того, у Карлтонському університеті можна поєднати спеціалізацію з прикладної лінгвістики та дискурсивних досліджень із додатковою з вивчення сучасної мови: американської мови жестів, німецької, італійської, японської, китайської, іспанської. Особливістю програм з прикладної лінгвістики для студентів, які навчаються на третьому чи четвертому курсах, є можливість обрати прискорену програму навчання в Карлтонському університеті. Описано та проаналізовано освітню програму рівня «магістр» з прикладної лінгвістики, умови та критерії до вступу. З'ясовано, що існує три можливі шляхи для завершення програми магістра прикладної лінгвістики та дискурсивних досліджень: написання дипломної роботи, наукового есе або курсової роботи. Зазначено, що студенти спершу реєструються на курсову роботу, проте вкінці першого року магістерської програми вони повинні подати пропозицію щодо написання наукового есе або дипломної роботи. Констатовано, що після завершення магістерського освітнього рівня, студент має можливість продовжити навчання, вступивши на програму доктора філософії Карлтонського університету, яка є унікальною у Північній Америці завдяки своєму інноваційному поєднанню прикладної лінгвістики та дискурсивних досліджень.

**Ключові слова:** прикладна лінгвістика, професійна підготовка, Карлтонський університет, Канада, бакалаврська програма, магістерська програма.

## INTRODUCTION

The concept of applied linguistics is related to foreign language teaching, and it has grown to encompass a wide variety of knowledge. Its core is still focused on learning and language teaching. It draws its ideas from various sources, such as psychology, sociology, anthropology, and information theory (Tao et al., 2017).

Unlike pure science, applied linguistics aims to find solutions to problems. It bridges the theoretical and practical aspects of linguistics and other fields to develop a common understanding of language teaching. This allows it to provide a variety of methods and principles for language teaching. It also helps students develop their own ideas and improve their skills (McKinley & Rose, 2017).

Given that the major focus of applied linguistics is on language teaching and learning, it offers language teachers solid theoretical foundations, guiding principles, and methodologies. Revision and enhancement of faculty curricula, establishment of new information with specialists engaged in the creation of linguistic support for specific industries are all examples of applied linguistics in higher education institutions of leading nations.

## THE AIM OF THE STUDY

The purpose of the research paper is to describe, analyze and characterize the experience of Canadian universities, especially Carleton University, in order to improve Applied Linguistics training programs at the universities throughout the world.

## THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

A vast number of scientists have spent years researching general applied linguistics theoretical challenges: J. Fishman, X. Gao, S. Gass, J. Greenberg, D. Hymes, J.



McKinley, L. Milroy, H. Rose, G. Shao, S. Starfield, S. Sterling, J. Tao, H. Widdowson, C. Wingfield and others.

Yet, in order to improve the professional training of Applied Linguistics specialists, an elaborate examination of training programs at top universities is required. In our study, we have conducted a research on the leading universities of Canada, such as the University of Victoria, Concordia University, Brock University and Carleton University's School of Linguistics and Language Studies (University of Victoria, 2022; Concordia University, 2022; Brock University, 2022; Carleton University, 2022). In this article, we focused on Carleton University's School of Linguistics and Language Studies. During the research process we have analyzed undergraduate (BA) and graduate (MA) degree in Applied Linguistics and Discourse Studies at the Carleton University.

A variety of general scientific approaches, including the assessment, analysis and synthesis of references and scientific educational materials, systematization, and generalization, have been used in the research.

### RESULTS

Most people think of applied linguistics as an interdisciplinary topic of study for all facets of language use. Being a non-language-specific field, it focuses on native, foreign, and second language acquisition in particular, but also looks at how language interacts with other domains like the media, legislation, or communication. It is influenced by well-known academic fields like languages, social and educational psychology, anthropology, sociology and education (De Bot, 2015).

Applied linguistics is an interdisciplinary field that focuses on contextualized language use and draws on a variety of academic fields, such as psychology, sociology, and pedagogy in addition to theoretical linguistics, serves as a bridge between theory and practice, theory application and practice application, and a realistic problem-based strategy (Sterling & Gass, 2017).

According to the most recent advances in applied linguistics, the term refers to current research that focuses on language disorders and their linguistic analysis (clinical linguistics), the use of language in mother-tongue education (educational linguistics), and advancements in lexicography, translation, and stylistics. Between numerous multidisciplinary fields of linguistics and applied linguistics, especially those that deal with the practical application of «purely» theoretical sciences, it appears that there is a blurred line. The study of spoken and written discourse, gender issues in language use, the social stratification of languages and language varieties, neurological factors and language dysfunctions, learning strategies, and special learning needs of particular populations have all been studied using applied linguistics more recently (Starfield, 2015).

In the late 1970s, Applied Linguistics arose as a separate field of study with a focus on practical issues such as language acquisition and teaching, language in education, language policy, language testing, language in society, and successful communication in the workplace. Applied Linguistics has expanded over the course of its history to embrace not only the teaching and learning of languages, but also other fields outside of linguistics. ICT (Information Communicative Technology), translation, and cross-cultural linguistics are further significant issues that emerged from applied linguistics. Today, the field includes anthropology, sociolinguistics, discourse analysis, psycholinguistics, translation and interpretation, rhetorics and stylistics, neuro-linguistics, and languagesocialization, among other topics.



Recent developments in fields like multimodal and multimedia discourse analysis are examples of how Discourse Studies, a field that focuses on the study of text and speaking, has drawn inspiration from critical discourse analysis and systemic functional linguistics. The combination of knowledge that may be found at Carleton University that is often dispersed throughout departments of English, linguistics, communication, and education at other universities is reflected in Applied Linguistics and Discourse Studies.

Carleton University's School of Linguistics and Language Studies offers the following programs: undergraduate degree in Linguistics, undergraduate degree in Applied Linguistics and Discourse Studies, in addition to a combined degree in Linguistics and Discourse Studies, graduate degree in Applied Linguistics and Discourse Studies.

Two approaches to studying how language works are Applied Linguistics and Discourse Studies and Linguistics. They study different aspects of language using various methods. Students can choose between 4-year and 3-year BA program in order to complete the degree. Applied Linguistics and Discourse Studies courses concentrate on language use in society, including text analysis, corpus linguistics, language policy and planning, and second language learning and teaching.

Linguistics offers both Bachelor of Arts and Bachelor of Science degrees. Students in the Bachelor of Arts degree program can pursue either a 4-year Honours BA degree or a 3-year BA degree. Students enrolled in the Bachelor Science degree program can obtain a 4-year Honours BSc degree (Carleton University, BA in Applied Linguistics and Discourse Studies, 2022).

The School offers the following programs in Applied Linguistics and Discourse Studies:

- BA in Applied Linguistics and Discourse Studies;
- BA Honours in Applied Linguistics and Discourse Studies;
- BA Combined Honours in Applied Linguistics and Discourse Studies;
- Minor in Applied Linguistics and Discourse Studies.

Many students are interested in learning languages because Applied Linguistics and Discourse Studies deal with how language is used, learned, and taught. In Carleton University it is possible to combine a major in Applied Linguistics and Discourse Studies with a minor in a modern language. The School offers minors in seven languages: American Sign Language, German, Italian, Japanese, Mandarin, Chinese, Russian, and Spanish.

For those students, who are in their third or fourth year of studying, there is a possibility to choose the Accelerated Pathway in Carleton University. It is a flexible and individualized graduate study plan for undergraduate students in their final year of a Carleton BA Honours degree. It allows fourth-year students who have demonstrated academic excellence and research aptitude to take up to 1.0 credit while finishing their BA Honours degree.

In order to enter Master's degree program students have to create an online application account, complete, and submit the online application form. The university also requires the following documents:

- a personal statement of goals and interests (describing your goals for graduate work);
- references from two academic referees (they should be from university professors who can comment on your past academic work and your aptitude for success in these programs);



- transcripts of all of your previous undergraduate grades;
- language proficiency (applicants will be required to provide an English language proficiency test score or to confirm their English language proficiency using the Confirmation of Language Proficiency form);
- a sample of an academic paper (particularly the one which applicant is proud of and which represents their interests and abilities well);
- C.V. or resumé (Carleton University, MA in Applied Linguistics and Discourse Studies, 2022).

Carleton University offers three possible paths to complete the Master's degree in Applied Linguistics and Discourse Studies program:

- Thesis Path: complete 3.0 credits in courses (normally 6 one-term courses) and writing a 2.0 credit M. A. thesis;
- Research Essay Path: complete 4.0 credits in courses (normally 8 one-term courses) and write a 1.0 credit Research Essay;
- Coursework Path: complete 5.0 credits in courses (normally 10 one-term courses).

All students are first registered for the Coursework option. At the end of the first year of the Master's program, those who desire to pursue the Research Essay or Thesis path must submit a proposal to the Applied Linguistics and Discourse Studies Proposal Review Committee. The Graduate Studies Committee then considers all submissions and recommends actions to the Committee before making a decision. There are three deadlines for submitting proposals each year, for either the summer, fall, or winter periods.

MA in Applied Linguistics and Discourse Studies at Carleton University has the following programs and their requirements:

1. MA Applied Linguistics and Discourse Studies (Thesis, Research and Coursework pathways);
2. MA Applied Linguistics with Collaborative Specialization in Digital Humanities (Thesis, Research and Coursework pathways);
3. MA Applied Linguistics and Discourse Studies with Collaborative Specialization in African Studies (Thesis and Research pathways);
4. PhD Applied Linguistics and Discourse Studies.

The student can decide whether to pursue a thesis, research essay, or credit program with the help of the supervisor. Both academic and professional goals, background knowledge are all significant factors. Students who are studying at the Master's degree program must complete a list of courses, such as:

- Directions in Applied Linguistics and Discourse Studies;
- Inquiry Strategies in Applied Linguistics and Discourse Studies;
- Theoretical Foundations for Applied Linguistics and Discourse Studies;
- Theoretical Foundations for Applied Linguistics and Discourse Studies;
- Curriculum in Language Teaching;
- Issues in English Language Teaching/Teacher Education;
- Seminar in University Teaching;
- Pedagogical Grammar in Second and Foreign Language (SL/FL) Teaching;
- Methodology and Practicum in Teaching English as a Second Language;
- Linguistic Analysis, Culture and Cognition;
- Language Testing and Assessment;





– Tutorial in Applied Linguistics and Discourse Studies.

Besides, a program of study leading to the degree of Doctor of Philosophy in Applied Linguistics and Discourse Studies is also available through the School of Linguistics and Language Studies. There are two fields in this program: Discourse studies and Applied Linguistics. In other universities, these areas are often divided amongst various departments or faculties, making the Carleton curriculum unusual in North America. Discourse Studies and Applied Linguistics work together in an innovative way to provide doctoral students with unique study fields as well as a variety of exciting job prospects after they graduate. The program emphasizes hands-on research including close collaboration with faculty members and other graduate students and covers both theoretical and practical language-related challenges.

#### CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

Therefore, in the result of studying undergraduate, graduate and PhD programs in Applied Linguistics and Discourse Studies in Carleton University's School of Linguistics and Language Studies, we may draw a conclusion regarding the possibility of implementing concepts that are distinctive and beneficial for universities around the world and can be easily incorporated into their educational systems. Among others, here belongs the possibility to choose the Accelerated Pathway for third and fourth year Bachelor's degree students, combining a major in Applied Linguistics and Discourse Studies with a minor in a modern language.

The purpose of further research is to study methods, forms and techniques of professional training of specialists in applied linguistics at the leading universities of Canada and its practical implementation.

#### REFERENCES

1. Brock University (2022). *Undergraduate programs*. Retrieved from: <https://brocku.ca/social-sciences/applied-linguistics/undergraduate-programs/>
2. Carleton University (2022). *BA in Applied Linguistics and Discourse Studies*. Retrieved from: <https://carleton.ca/slals/applied-linguistics-discourse-studies/ba-program/>
3. Carleton University (2022). *MA in Applied Linguistics and Discourse Studies*. Retrieved from: <https://carleton.ca/slals/applied-linguistics-discourse-studies/ma-program/>
4. Carleton University (2022). *School of Linguistics and Language Studies*. Retrieved from: <https://carleton.ca/slals/>
5. Concordia University (2022). *Applied Linguistics (MA)*. Retrieved from: <https://www.concordia.ca/academics/graduate/applied-linguistics.html>
6. De Bot, K. (2015). *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. London and New York: Routledge.
7. McKinley, J., & Rose, H. (Eds.). (2017). *Doing research in applied linguistics: Realities, dilemmas and solutions*. London and New York: Routledge.
8. Starfield, S. (2015). Ethnographic research. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 137–152). London: Bloomsbury.
9. Sterling, S., & Gass, S. (2017). Exploring the boundaries of research ethics: Perceptions of ethics and ethical behaviors in applied linguistics research. *System*, 70, 50–62.
10. Tao, J., Shao, G., & Gao, X. (2017). Ethics-related practices in internet-based applied linguistics research. *Applied Linguistics Review*, 8, 321–354.
11. University of Victoria (2022). *MA in Applied Linguistics*. Retrieved from: <https://www.uvic.ca/humanities/linguistics/graduate/programs/ma-applied/index.php>



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-12

Асистент **НАТАЛІЯ СЕМІНІХІНА**  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
E-mail: nseminikhyna@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-6246-4132

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ  
В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ ДО РОБОТИ  
В УМОВАХ КУЛЬТУРНОГО РОЗМАЇТТЯ  
(НА ПРИКЛАДІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ)**

**АНОТАЦІЯ**

*Стаття присвячена аналізу австралійського досвіду підготовки магістрів освіти в контексті мультикультурного освітнього простору. Були поставлені такі завдання: з'ясувати вимоги щодо вмінь, знань і навичок вчителів для роботи у мультикультурному просторі Австралії; дослідити шляхи підвищення якості підготовки вчителів на прикладі вивчення іноземних мов та міжкультурної комунікації для задоволення освітніх потреб оволодіння міжкультурною компетентністю. Професійна підготовка вчителів будь-якої спеціальності повинна спрямовуватися на досягнення ними трьох рівнів міжкультурної компетентності. Для нашого дослідження важливим є акцентування на багатокультурній специфіці австралійського суспільства, адже учні австралійських шкіл демонструють різноманітні культурні потреби у навчанні.*

*Проаналізовано особливості підготовки магістрів освіти в Австралії до роботи в мультикультурному освітньому просторі. З'ясовано вимоги щодо вмінь, знань і навичок вчителів для задоволення освітніх потреб в умовах культурного розмаїття. Досліджено зміст магістерських програм та встановлено їх відповідність Національним професійним стандартам для вчителів. Охарактеризовано професійну підготовку вчителів та встановлено, що вона спрямована на формування та розвиток міжкультурної компетентності. Вивчення інструктивних документів щодо професійної підготовки і подальшого розвитку австралійських учителів показало, що професійні якості та фахові компетентності, якими вони повинні володіти для забезпечення ефективної роботи в умовах культурного розмаїття, відображені в Австралійських професійних стандартах для вчителів. У результаті аналізу змісту освітніх програм підготовки магістрів освіти в п'яти провідних університетах Австралії визначено що, як правило, програми відповідають вимогам зазначеного професійного стандарту, зокрема у контексті формування міжкультурної компетентності.*

**Ключові слова:** Австралія, англійська мова, магістерська програма, магістр освіти, міжкультурна компетентність, міжкультурна обізнаність, професійна підготовка вчителя.



**ATTRIBUTES OF MASTERS OF EDUCATION TRAINING IN AUSTRALIAN  
UNIVERSITIES FOR WORK IN CULTURALLY DIVERSE SETTINGS  
(CASE OF LEARNING FOREIGN LANGUAGES)**

**ABSTRACT**

*The study of foreign experience is a prerequisite for innovative reform of teachers' professional training. The purpose of the article is to analyze the Australian experience of preparing masters of education in multicultural educational context. The determined purpose of the study led to the formulation and solution of the two tasks. The first one is to find out the requirements for the knowledge, abilities and skills of teachers necessary to work in multicultural context of Australia. The second is to explore ways for improving the quality of teachers' training to meet the educational needs of mastering intercultural competence (based on learning foreign languages) and intercultural communication. It is determined that the professional training of teachers of any specialty should be aimed at achieving three levels of intercultural competence. For our study, it is important to focus on the multicultural specifics of Australian society, as students in Australian schools demonstrate a variety of cultural learning needs.*

*The peculiarities of training masters of education in Australia to perform their duties in the multicultural educational context are studied. The requirements for a teacher's knowledge, abilities and skills to meet educational needs under the conditions of cultural diversity are clarified. The content of master's programs and their compliance with the National Professional Standards for Teachers are analyzed. Finally, professional teacher training and its focus on the development of intercultural competence are described.*

*A study of instructional documents on the training and further development of Australian teachers shows that the professional qualities and professional competencies they must possess to ensure effective work in a culturally diverse environment are reflected in Australian Professional Standards for Teachers. As a result of the analysis of the content of master's degree programs at five leading universities in Australia, it is determined that, as a rule, programs meet the requirements of these professional standards, in particular in the context of the formation of intercultural competence.*

**Keywords:** *Australia, English, intercultural awareness, intercultural competence, Master of Education, Master's program, teacher training*

**ВСТУП**

Опікування підготовкою вчителів є одним із найважливіших зусиль державної політики в будь-якій країні. З одного боку, їхня професійна діяльність суттєво зумовлена очікуваннями суспільства та обмежена вимогами навчальних програм, а з іншого – вона не позбавлена значної автономії. Вчителі є критично важливими посередниками між суспільно визнаними знаннями, вміннями, поведінкою та цінностями, які цінуються в сьогоденні, і тими, що обрані для передачі майбутнім поколінням. Учителі забезпечують моральну, культурну, технологічну та комунікативну основу розвитку національного устрою, тому саме через посередництво вчителів суспільство робить інвестиції в свої майбутні накопичення знанневих і культурних зразків (Hammond, 2014).

Вивчення зарубіжного досвіду є необхідною умовою інноваційного реформування професійної підготовки вчителів. У сучасному світі вітчизняні системи вищої освіти стрімко розвиваються під впливом глобалізаційних процесів.



Прогресивний досвід розвинених країн світу є рушійною силою розвитку інноваційних освітніх процесів і є запорукою вдосконалення методів, змісту та організації навчання в навчальних закладах України. Освіта в Австралії відіграла важливу роль у становленні Австралії як країни. Для нашого дослідження важливим є акцентування на багатокультурній специфіці австралійського суспільства, адже учні австралійських шкіл демонструють різноманітні культурні потреби в навчанні.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті – проаналізувати австралійський досвід підготовки магістрів освіти в контексті мультикультурного освітнього простору. Визначена мета дослідження зумовила постановку та вирішення таких завдань: з'ясувати вимоги щодо вмінь, знань і навичок вчителів до роботи у мультикультурному просторі Австралії та дослідити шляхи підвищення якості підготовки вчителів (на прикладі вивчення іноземних мов) та міжкультурної комунікації для задоволення освітніх потреб оволодіння міжкультурною компетентністю.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА І МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Останні дослідження проблем розвитку культурної і мовної освіти визначили інтернаціоналізацію, економічну глобалізацію, подорожі, обмін інформацією, Інтернет-мережу основними явищами, що впливають на перспективи розвитку культури і мови. Проблемами розвитку педагогічної освіти у світовому освітньому просторі та питанням професійної підготовки фахівців у різних країнах світу переймалися у своїх дослідженнях Н. Авшенюк, Н. Бідюк, К. Годлевська. У своїй розвідці ми орієнтуємося на праці таких зарубіжних дослідників: М. Адоні (2018), Т. Аспланд (2010), М. Дайсон (2005), К. Різагер (2006), Дж. Хаммонд (2014). Наразі дослідники виокремлюють чотири підходи до практики викладання мови і культури в контексті багатоетнічних суспільств в умовах інтернаціоналізації:

Наразі дослідники виокремлюють чотири підходи до практики викладання мови і культури в контексті багатоетнічних суспільств в умовах інтернаціоналізації:

- 1) зовнішньокультурний (іншокультурний) підхід;
- 2) міжкультурний підхід;
- 3) мультикультурний підхід;
- 4) транскультурний підхід (Risager, 2006).

Зовнішньокультурний підхід, який домінував в освітньому дискурсі до 1980 року, передбачає єдину культуру для окремо взятої іноземної країни на певній території та ізолює культуру мови, яку викладають, від традиційної культури учнів. Мета застосування такого підходу, як правило, полягала в тому, щоб навчити учнів певної іноземної культури та привити їм захоплення нею.

Міжкультурний підхід, який розглядається як пріоритетний в умовах сьогодення, базується на протиставленні цільової культури, яку вивчають, та рідної культури учнів, відзначаючи схожість та відмінності.

Мультикультурний підхід розвивається у багатоетнічних суспільствах з різними культурами та мовами. Він прагне передавати загальні та спільні знання в межах поваги та підтримки відмінностей різних культур. Деякі форми мультикультурних підходів прагнуть до гібридних зв'язків між існуючими культурами і розглядають культуру як сукупність практик, які члени цих суспільств можуть додати до існуючих уявлень про культуру.

Транскультурний підхід, який виник у результаті інтернаціоналізації, підкреслює, що культури проникають одна в одну і не є дискретними, єдиними



утвореннями в обмежених національних державах. На це визначення культури і на такий підхід до викладання культури мови впливають міграція, туризм, інтернаціоналізація. Мови і культури взаємодіють між собою, вони впливають і запозичують одна у одної практики і звичаї, адже ми живемо в інтернаціоналізованому космополітичному світі, насолоджуємось мистецтвом будь-якої традиції, переймаємо ідеї та релігійні практики, форми одягу, мови та системи вірувань з будь-якої частини світу і фактично конструємо унікальні та все більш різноманітні культурні форми.

Для розв'язання поставлених завдань обрано комплекс взаємопов'язаних методів: системний, об'єктний і предметний аналіз для концептуалізації змістових підходів до професійної підготовки магістрів освіти в університетах Австралії.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Для нашого дослідження важливим є акцентування на багатокультурній специфіці австралійського суспільства, адже учні австралійських шкіл демонструють різноманітні культурні потреби в навчанні. Статистичні дані 2021 року свідчать про те, що понад 7 мільйонів мешканців Австралії народилися за кордоном. Це становить 27,6 % від загальної чисельності населення, що на 26,3 % більше порівняно з 6,1 мільйона в 2016 році. Крім того, громадяни країни розмовляють більш, ніж 300 мовами і кожен п'ятий австралієць (21 %) розмовляє вдома іншою мовою, ніж англійська, що свідчить про суттєву культурну та мовну різноманітність австралійського суспільства (ABS, 2021; Australian Bureau of Statistics, 2021). Значні обсяги мігрантів до Австралії, а також велика кількість дітей осілих мігрантів привела до збільшення кількості учнів австралійських шкіл, рідною мовою яких не є англійська (Adoniou, 2018; Hammond, 2014). Зокрема, було підраховано, що для 25 % учнів австралійських шкіл англійська мова є другою/додатковою мовою спілкування або вживається як діалект, включаючи студентів-аборигенів, які мають аборигенну англійську мову як першу мову (PETAА, 2020).

На переконання австралійських дослідників (Dyson, 2005; Aspland, 2010) професійна підготовка вчителів будь-якої спеціальності повинна спрямовуватися на досягнення ними трьох рівнів міжкультурної компетентності:

Вимір перший: культурне визнання. У цьому вимірі майбутній учитель отримує уявлення про вплив культури на своє повсякденне життя. Визнання культурного виміру повсякденного життя передбачає розгляд поведінки людей як такої, що перебуває під впливом і формуванням культури, а не як випадкової чи ідіосинкратичної. Основними методами формування культурної компетентності на першому рівні є систематичне спостереження і самоаналіз з метою самопізнання і усвідомлення того, як повсюдно культура впливає на наше життя.

Вимір другий: міжкультурна обізнаність. Визнання є важливим першим кроком до формування міжкультурної компетентності. Однак цього є недостатньо. Професійна підготовка вчителів повинна спрямовуватися на поширення цього усвідомлення на ставлення та поведінку інших. Якщо на наше життя впливає культура, частиною якої ми є, то це також має стосуватися життя та культури інших людей. Тому культура – це те, що ми «сприймаємо як належне», те, що є таким же передбачуваним і «природним або нормальним» для інших, як і для нас. Коли вчителі спілкуються з учнями, вони спираються на свої культурні припущення, щоб донести повідомлення до учнів або інтерпретувати повідомлення, які отримують від них. Коли вчителі спілкуються з учнями-представниками різних культур, вони



повинні обговорити культурні відмінності. Такі переговори в різних культурах можуть призвести до формування навичок ефективної міжкультурної комунікації. З часом учителі можуть навчитися прогнозувати точки можливої різниці між культурами і розвинути навички ефективного розуміння та комунікації між представниками різних культур. Вони навчаться інтерпретувати дії і висловлювання інших і краще розуміти деякі власні дії і висловлювання.

Вимір третій: мультикультурна творчість. Третьою метою міжкультурної компетентності вчителів є творчість у межах визнання культурної відмінності учнів-представників різних культур. На першому рівні вчителі визнали себе культурними істотами. На другому рівні вони поширюють це розуміння на інших і починають розмірковувати про те, як взаємодія і спілкування між представниками різних культур може бути ефективнішою. В межах мультикультурної творчості компетентні вчителі сприяють усвідомленню гібридизації культурних зразків, створенню нових субкультурних елементів у процесі змішування культур та багатих традицій, які все більше доступні в сучасному світі. Вони здатні позитивно сприймати такі культурні новоутворення і сприяти їх використанню з метою покращення навчального процесу в школі та досягнення кращих навчальних результатів учнів-представників різних культур (Bianco, 1995).

На нашу думку, представлене бачення педагогів практиків і дослідників у галузі освіти щодо оволодіння міжкультурною компетентністю корелюють із вимогами Австралійським професійним стандартам для вчителів (Council of Australian Governments, 2008). Запровадження таких стандартів на загальнонаціональному рівні у 2010 році стало важливою частиною забезпечення якості навчання та викладання в австралійських школах (Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs, 2008). Вони є фундаментальною частиною реформ, узгоджених із Національним партнерством для покращення якості вчителів (2007), і допоможуть досягти цілей і зобов'язань, викладених у Мельбурнській декларації (2008). Документ визначає сім стандартів, які встановлюють, що вчителі повинні знати і вміти робити. Стандарти взаємопов'язані, взаємозалежні та узгоджуються один з одним. Стандарти організовані за трьома напрямками навчання: професійні знання, професійна практика та професійна діяльність. У кожному стандарті основні напрями забезпечують урахування педагогічних знань, практичних умінь та професійної діяльності. Стандарти згруповані за чотирма дескрипторами етапів кар'єри: випускник, досвідчений учитель, успішний учитель і лідер. Чотири етапи кар'єри в стандартах служать орієнтирами для професійного зростання вчителів.

У результаті аналізу змісту програм підготовки магістрів освіти в університетах Австралії визначено що, як правило, програми відповідають вимогам Австралійських професійних стандартів щодо оволодіння міжкультурною компетентністю вчителів, встановлених для найвищого рівня професійної діяльності «Лідер», зокрема за такими критеріями:

1.3 Студенти з різним мовним, культурним, релігійним та соціально-економічним походженням. Відповідно до цього критерію вчитель повинен уміти використовувати знання та досвід експертів і громади для оцінювання та модифікації шкільних навчальних програм для задоволення потреб учнів із різними мовними, культурними, релігійними та соціально-економічними умовами.

2.4 Розуміти та поважати аборигенів і жителів островів Торресової протоки та сприяти примиренню між аборигенами та не аборигенами Австралії. Відповідно



до цього критерію, вчитель повинен надавати підтримку колегам, які мають можливість навчати учнів розуміти і поважати історію, культуру та мову аборигенів і жителів островів Торрессової протоки (AITSL, 2011).

Для прикладу розглянемо освітні програми австралійських університетів для рівня «Магістр». Університет Волонгонг (The University of Wollongong) пропонує навчання за спеціальністю «Викладання англійської мови носіям інших мов» (Master of Education in TESOL/Teaching English to Speakers of Other Languages) тривалістю 1,5 роки на очній формі навчання і 3 роки на заочній. Ця програма передбачена для досвідчених вчителів, які бажають оновити або вдосконалити свої навички викладання англійської мови як другої мови (ESL/English as a Second Language) або англійської мови як іноземної (EFL/English as a Foreign Language). Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 72 альтернативних кредити з таких основних дисциплін «Теорії вивчення другої мови»; «Дослідження перспектив та практик TESOL»; «Педагогічна граматики»; «Методика викладання другої мови»; «Викладання англійської мови в міжнародних контекстах». Програма також передбачає вивчення психології та соціології освіти, використання освітніх технологій в класі, навчання аборигенів та навчання дітей з особливими потребами. Після завершення навчання випускники мають можливість працевлаштування на посадах: учитель, директор школи, фахівець зі зв'язків батьків із школою, викладач, фахівець із культурної освіти представників аборигенів (University of Wollongong, 2023).

Університет Кертін (Curtin University) в Мельбурні пропонує навчання за спеціальністю магістра освіти (Master of Education), що призначена для освітян, які працюють у різних освітніх контекстах та мають ступінь бакалавра освіти вчителя або еквівалент. Ця програма передбачена для досвідчених викладачів, які бажають оновити або вдосконалити свої професійні знання і навички та опанувати майстерність педагогічного лідерства і запровадження інновації. Студенти можуть вибирати дисципліни, що забезпечують поглиблену спеціалізацію в одній з трьох галузей: «Інноваційне навчання та викладання»; «Інноваційна STEM-освіта»; «Культурне та мовне різноманіття». Альтернативно, для забезпечення максимальної гнучкості, студенти також можуть обрати будь-яку комбінацію дисциплін з усіх цих галузей. Програма «Магістр освіти» складається з 3 профільних дисциплін та низки вибіркових або 4 факультативних. Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 48 альтернативних кредитів з основних і вибіркових дисциплін. До основних дисциплін віднесено: «Перспективи освітніх досліджень» та «Освіта в епоху постправди». Вибіркові дисципліни диференційовано за спеціалізаціями:

1) «Інноваційне навчання та викладання» пропонує такі дисципліни: «Розширення можливостей учнів через лідерство соціальної справедливості»; «Педагогіка для учнів та різноманітність спільнот»; «Нові технології та майбутнє навчання»; «Освіта для майбутнього: навчання для сталого розвитку»;

2) «Культурне та мовне різноманіття» передбачає такі дисципліни: «Провідне навчання в багатомовних контекстах»; «Методики викладання мови»; «Нові технології та майбутнє навчання»; «Мова в суспільстві». Після завершення навчання випускники мають можливість працевлаштуватися на посадах радників з освітніх питань та ревізорів, директорів шкіл (Curtin University, 2022).

Університет Сіднея (University of Sydney) пропонує навчання на програмі «Магістр освіти» за спеціальністю «Освітній менеджмент та лідерство в освіті» (Master of Educational Management and Leadership Education) тривалістю 1 рік на очній



формі навчання і 2 роки на заочній. Ця програма передбачає розгляд концепцій в освітньому адмініструванні та управлінні, від теорій та моделей організаційної поведінки до розуміння процесів змін та їх впливу на організації. Вона передбачена для досвідчених викладачів, які бажають оновити або вдосконалити свої професійні знання, вивчити питання розвитку та управління людськими ресурсами та їх зв'язок з іншими тенденціями в освіті, економіці та суспільстві, розвинути навички аналізу політики та чинників, що впливають на реалізацію кадрової й управлінської політики (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011). Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 48 альтернативних кредитів з таких основних дисциплін «Навчання та розвиток дорослих»; «Двомовна освіта»; «Тренінгова педагогіка»; «Сучасні проблеми коучингу»; «Критичне лідерство та суспільство»; «Інформаційна грамотність для шкільних вчителів». Програма також передбачає вивчення таких дисциплін, як Психологія, Антропологія, Соціологія та Філософія, Освітні дослідження, що є необхідними для розв'язання різних освітніх проблем в процесі дослідження. Після завершення навчання випускники мають можливість працевлаштуватися на посади кар'єрного радника, координатора з фінансової допомоги, менеджера з персоналу (The University of Sydney, 2023).

Університет Гріффіта (University of Griffith) пропонує навчання на програмі «Магістр освіти» (Master of Education) тривалістю 2 роки на очній формі навчання і 4 роки на заочній, в якості підвищення кваліфікації для вчителів. Ця програма підходить для досвідчених вчителів, які бажають оновити або вдосконалити свої професійні знання, вивчити питання розвитку та управління. Цей курс допоможе отримати досвід в освітній практиці або дослідженнях і відповідає сучасним вимогам професійного розвитку вчителів. Протягом всього періоду навчання студент повинен засвоїти 160 кредитів. Залежно від кар'єрних прагнень та інтересів, студент можете обрати такі спеціалізації: «Дослідження аутизму»; «Освітнє лідерство»; «Освітні технології»; «Навчання та професійний розвиток»; «Освіта з особливими потребами»; «Викладання англійської мови для носіїв інших мов (TESOL)»; «Добробут в освіті». Програма передбачає вивчення таких основних дисциплін: «Розуміння навчальної програми, педагогіки та освітнього оцінювання»; «Розуміння досліджень»; «Навчання та викладання в глобальних спільнотах»; «Навчання та зміни».

Наш дослідницький інтерес сфокусувався на ознайомленні із дисципліною «Навчання та викладання в глобальних спільнотах». Ця дисципліна розкриває зв'язки між глобалізацією та освітою. Студенти отримують знання та розуміння економічних політичних і культурних вимірів глобалізації й основних підходів до інтерпретації глобалізації. Протягом навчання студенти аналізують вплив глобалізації на світові тенденції в освіті, в тому числі на міжкультурні та транснаціональні, а також на появу нових глобальних і регіональних освітніх структур. Особливий акцент зроблено на розумінні знань як глобальної конструкції та подальшому позиціонуванні студентів як провідників знань у навчальних спільнотах глобалізованого світу. Після завершення навчання випускники мають можливість працевлаштуватися фахівцями з навчання та викладання; вчителями з підтримки навчання; фахівцями з управління освітою, навчання та розвитку; консультантами з управління освітою; вчителями з освіти для дорослих та громади; спеціалістами-консультантами-практиками; фахівцями з питань політики та планування; директорами шкіл, лекторами / тьюторами (Griffith University, 2022).





Університет Саншайн Коуст (University of the Sunshine Coast) пропонує навчання на програмі «Магістр освіти» (Master of Education ) тривалістю 3 роки на заочній формі навчання. Ця програма призначена для поглиблення знань і професійного досвіду, надання навичок, необхідних для створення науково обґрунтованих прогностичних пропозицій для майбутнього розвитку освіти. Залежно від кар'єрних прагнень та інтересів, студент може обрати такі спеціалізації: «Спеціалізація в освіті Штайнера», «Освітнє лідерство», «Освітні дослідження». Протягом усього періоду навчання студент повинен засвоїти 144 кредити. Програма передбачає вивчення таких дисциплін: «Теорії та методології освітніх досліджень»; «Професійне навчання»; «Різноманітність та інклюзія»; «Перспективи у викладанні та навчанні аборигенів та остров'ян Торресової протоки»; «Використання даних у викладанні»; «Викладач як глобальний практик»; «Сучасні проблеми в освіті Штайнера»; «Мистецтво освіти Штайнера»; «Розроблення та оцінка навчальної програми Штайнера»; «Принципи та практика оцінювання в освіті Штайнера». Після завершення навчання випускники мають можливість працевлаштуватися на такі посади: керівник школи або програми, дослідник, радник з питань освіти (University of the Sunshine Coast, 2022).

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Підсумовуючи здійснене дослідження, вважаємо, що Уряд Австралії надає належне значення професійній підготовці сучасного вчителя до роботи в мультикультурному освітньому просторі. Вивчення інструктивних документів щодо професійної підготовки і подальшого розвитку австралійських учителів показало, що професійні якості та фахові компетентності, якими вони повинні володіти для забезпечення ефективної роботи в умовах культурного розмаїття, відображені в Австралійських професійних стандартах для вчителів. У результаті аналізу змісту освітніх програм підготовки магістрів освіти в п'яти провідних університетах Австралії, визначено що, як правило, програми відповідають вимогам зазначених професійних стандартів, зокрема у контексті формування міжкультурної компетентності. Вимоги щодо неї встановлено для найвищого рівня професійної кваліфікації педагогічних працівників – «Лідер». Формування міжкультурної компетентності досягається зокрема за рахунок опанування магістрантами таких обов'язкових і вибіркового освітніх компонентів: «Викладання англійської мови в міжнародних контекстах»; «Навчання та викладання в глобальних спільнотах», «Навчання та зміни», «Культурне та мовне різноманіття», «Двомовна освіта», «Педагогіка для учнів з мультикультурних спільнот».

На подальше вивчення заслуговують освітні програми підготовки магістрів освіти, Національні професійні стандарти для вчителів, які в майбутньому можуть стати основою для розробки програм підготовки педагогів.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Adoniou, M. (2018). *Monolingualism in Multicultural Australia*. Routledge International Handbook of Multicultural Education Research in Asia Pacific.
2. AITSL (2011). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/australian-professionalstandards-for-teachers/standards/list>
3. Aspland, T. (2010). Asian perspectives on teacher education. *Teaching Education*, 21 (4), 427–429. doi:10.1080/10476210.2010.522043.



4. Australian Bureau of Statistics (2021). *Cultural diversity: Census*. Retrieved from: <https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/latest-release>.
5. Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Retrieved from: <https://www.aitsl.edu.au/>
6. Bianco, J. L. (1995). Australian experiences: multiculturalism, language policy and national ethos. *European Journal of Intercultural Studies*, 5(3), 26–43. doi:10.1080/0952391950050304.
7. Council of Australian Governments. (2008). *National partnership on improving teacher quality*. Retrieved from: [http://www.coag.gov.au/intergov\\_agreements/federal\\_financial\\_relations/docs/nationalpartnership/national\\_partnership\\_onimprovingteacherquality.pdf](http://www.coag.gov.au/intergov_agreements/federal_financial_relations/docs/nationalpartnership/national_partnership_onimprovingteacherquality.pdf)
8. Curtin University. (2022). Retrieved from: <https://www.curtin.edu.au/study/offering/course-pg-master-of-education--mc-educ/>
9. Dyson, M. (2005). Australian teacher education: Although reviewed to the eyeball is there evidence of significant change and where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30(1). doi:10.14221/ajte.2005v30n1.4
10. Griffith University. (2022). *Master of education*. Retrieved from: <https://www148.griffith.edu.au/programs-courses/Program/5735/Overview/Domestic?searchHash=/O8nMkGe%2Bg9FPqj2nNe78x1ESfMA%3D>
11. Hammond, J. (2014). An Australian Perspective on Standards-Based Education, Teacher Knowledge, and Students of English as an Additional Language. *TESOL Quarterly*, 48(3), 507–532. <https://doi.org/10.1002/tesq.173>
12. Melbourne Declaration on educational goals for Young Australians. (2008). Retrieved from: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/National\\_Declaration\\_on\\_the\\_Educational\\_Goals\\_for\\_Young\\_Australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf)
13. Ministerial Council for Education Employment Training and Youth Affairs. (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Retrieved from: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/national\\_declaration\\_on\\_the\\_educational\\_goals\\_for\\_young\\_australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf).
14. National Agreement for Skills and Workforce Development. (2007). Retrieved from: [https://federalfinancialrelations.gov.au/sites/federalfinancialrelations.gov.au/files/2021-07/skills-reform\\_NA.pdf](https://federalfinancialrelations.gov.au/sites/federalfinancialrelations.gov.au/files/2021-07/skills-reform_NA.pdf)
15. Primary English Teaching Association Australia (PETAA) (2020). Retrieved from: <https://au.linkedin.com/company/primary-english-teaching-association-australia-petaa->
16. Risager, Karen (2006). *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598609>
17. The University of Sydney (2023). Retrieved from: <https://www.sydney.edu.au/courses/courses/pc/master-of-education.html>
18. University of the Sunshine Coast (2022). Master of education by research. Retrieved from: <https://www.usc.edu.au/study/courses-and-programs/postgraduate-degrees/master-/of-education-by-research>
19. University of Wollongong (2023). Retrieved from: <https://www.uow.edu.au/master-education/>



DOI: 10.31891/2308-4081/2022-12(2)-13

Кандидат педагогічних наук, доцент **КАРИНА САФ'ЯН**  
Національний університет біоресурсів і природокористування України  
E-mail: kariwka573@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0002-6977-9847

Кандидат педагогічних наук, доцент **ОЛЕГ ЦИСЬ**  
Криворізький державний педагогічний університет, Україна  
E-mail: ukraine\_tsys@ukr.net  
ORCID ID: 0000-0003-1496-1331

доцент **ІРИНА СЕРЬОГІНА**  
Криворізький державний педагогічний університет, Україна  
E-mail: irinaseryogina73@gmail.com  
ORCID ID: 0000-0001-8990-0694

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОГО СПРЯМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР**

### **АНОТАЦІЯ**

*У статті розглянуто питання особливостей комунікативного спрямування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача сфери обслуговування у європейському вимірі. Встановлено, що глобалізаційні проблеми підготовки конкурентоспроможного персоналу набули міжнародного значення, а світова інтеграція України формує потребу в забезпеченні якості професійної підготовки, за якої фаховий рівень випускників відповідає потребам ринку праці. З'ясовано, що створення Європростору спричинило низку суперечностей між необхідністю впровадження ступеневої освіти та відсутністю достатнього досвіду організації навчання іношомовного спілкування у закладах вищої освіти; потребою соціально-економічної сфери у фахівцях з професійної педагогіки (сфера послуг) та незадовільним станом кадрового забезпечення підприємств регіону. Обґрунтовано, що однією з умов вирішення проблеми є комунікативне спрямування педагогічної діяльності як засобу ефективної підготовки майбутнього викладача сфери обслуговування. Проаналізовано проблеми підготовки майбутніх викладачів сфери обслуговування. З'ясовано, що комунікативна спрямованість професійного навчання студентів сфери обслуговування передбачає організацію активного спілкування іноземною мовою у квазіпрофесійних ситуаціях та у різних формах навчально-професійної співпраці (групових, колективних, індивідуальних, аудиторних, позааудиторних). Охарактеризовано комунікативні уміння, які формуються у результаті комунікативно спрямованого професійного навчання.*

*З'ясовано, що професійно спрямована діяльність майбутнього фахівця професійної освіти сфери обслуговування передбачає: наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні зі студентами в найрізноманітніших сферах готельно-ресторанного бізнесу; органічну взаємодію загальнолюдських та професійних*



показників комунікації; емоційне задоволення на всіх етапах спілкування; наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації; наявність комунікативних навичок та вмій.

**Ключові слова:** індивідуальний стиль, професійна комунікація, професійна підготовка, європейський вимір, сфера обслуговування, іншомовне спілкування.

### PECULIARITIES OF COMMUNICATION-ORIENTED INDIVIDUAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN SERVICE SECTOR: EUROPEAN CONTEXT

#### ABSTRACT

*The article deals with the specifics of the communication-oriented individual activity style of the future teachers of service sector in the European dimension. It is established that the globalization problems of training competitive personnel have acquired international significance, and the global integration of Ukraine creates a need to ensure the quality of professional training, in which the professional level of graduates meets the needs of the labor market. It is found out that the creation of the European Union caused a number of contradictions between the need to implement level education and the lack of sufficient experience in organizing foreign language communication training in higher education institutions. There is also a contradiction between the need of the socio-economic sector for specialists in professional pedagogy (the service sector) and the unsatisfactory level of staffing the enterprises in the region. It is substantiated that one of the conditions for solving the problem is the communication-oriented pedagogical activity as a means of effective training of future teachers in service sector. The problems of training future teachers in service sector are analyzed. It is found out that the communicative orientation of professional training of service students involves the organization of active foreign language communication in quasi-professional situations and in various forms of educational and professional cooperation (group, collective, individual, classroom, extra-curricular). The communicative skills that are formed because of communicatively oriented professional training are characterized. It is found out that the professionally oriented activity of the future teachers in the service sector involves a persistent need for systematic communication with students in the most diverse areas of the hotel and restaurant business; organic interaction of universal and professional indicators of communication; emotional satisfaction at all stages of communication; development of pedagogical communication skills and abilities.*

**Keywords:** individual style, professional communication, professional training, European context, service sector, foreign language communication.

#### ВСТУП

Глобалізаційні проблеми підготовки конкурентоспроможного персоналу набули міжнародного значення. Вони є визначальними в діяльності ЮНЕСКО, Європейського фонду освіти та Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання CEDEFOP. У XXI ст. Україна розглядає свій розвиток у загальному контексті світової інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури. Світова інтеграція України формує потребу в забезпеченні такої якості професійної підготовки, за якої фаховий рівень випускників відповідає потребам



ринку праці. Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що пов'язано зі з'ясуванням значущості знань як рушія суспільного прогресу.

Створення Європростору висвітлює низку суперечностей між необхідністю впровадження ступеневої освіти та відсутністю достатнього досвіду організації навчання іншомовного спілкування у закладах вищої освіти; потребою соціально-економічної сфери у фахівцях з професійної педагогіки (сфера послуг) та незадовільним станом кадрового забезпечення підприємств регіону; вимогами до професійних якостей бакалаврів з професійної педагогіки та їхнім реальним рівнем підготовки до іншомовного спілкування; потребою практики у висококваліфікованих фахівцях з професійної педагогіки зі знанням іноземних мов та відсутністю ефективної методики навчання профільного спілкування.

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті – розглянути особливості формування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача сфери обслуговування у європейському вимірі, особливу увагу звертаючи на комунікативне спрямування педагогічної діяльності як засобу ефективної підготовки майбутнього викладача сфери обслуговування.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Питанню вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів у вищій школі, формуванню професійних якостей педагога присвятили свої дослідження О. Абдулліна, Е. Ардаширова, С. Архангельский, Р. Асадуллін, К. Ахіяров, Ю. Бабанський, Ю. Васильєв, В. Загвязинський, І. Кобиляцький, Н. Кузьміна, Р. Муніров, Р. Нізамов, Н. Нікандров, Ю. Правдін, В. Сластьонін, Н. Тализіна, Ф. Терегулов, Н. Томін, Е. Хамітов, А. Щербаков та ін. Слід зазначити, що особливості професійної підготовки студентів-майбутніх фахівців сфери обслуговування досліджувалися такими зарубіжними вченими, як Е. Голл (E. Hall), Р. Портер (R. Porter), Д. Трагер (D. Trager) та ін. Особливості підготовки фахівців на немовних факультетах у сучасний період вивчали Х. Бессе (H. Besse), Ж. Бюко (J. Beaucosso), Ф. Денверс (F. Danvers) Ж. Кардінет (J. Cardinet) та ін.

Для досягнення мети дослідження нами використано такі методи: бібліографічний аналіз, порівняння й узагальнення; структурно-функціональний аналіз для обґрунтування особливостей комунікативного спрямування індивідуального стилю діяльності майбутніх викладачів сфери обслуговування у європейському вимірі.

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Причини низького рівня професіоналізму випускників вищої школи варто шукати не тільки в недосконалості матеріальної бази, але й у неповному використанні виховних і розвивальних можливостей освітнього процесу вищої школи; перевазі формалізму в методиках і технологіях підготовки майбутніх викладачів; ігноруванні індивідуального розвитку особистості студентів. Вивчення проблеми індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця передбачається в контексті його особистісного розвитку, що детермінується єдністю психологічних і моральних якостей, які складають основу особистісної та професійної позиції. Тому необхідно знайти способи їх подолання.

Індивідуальний стиль діяльності розглядається як інтегральна система, що включає в себе засоби, прийоми, навички, методи, способи виконання тієї чи іншої діяльності. Це дозволяє особистостям з різними індивідуально-типологічними особливостями нервової системи досягати ефективності при виконанні професійної



діяльності різними способами (Шатова & Самсоненко, 2009). Високий рівень професіоналізму, якість ділової кваліфікації визначаються насамперед індивідуальним стилем діяльності як інтегративною, стрижневою характеристикою особистості (Savchenko & Pisna, 2020).

Майбутній викладач має діяти одночасно у кількох вимірах: по-перше безпосередньо спілкуватися зі студентами, по-друге спостерігати за собою і своїми діями, утримувати під контролем мету спілкування та оцінювати доцільність (Пісна, 2019).

На нашу думку, комунікативне спрямування педагогічної діяльності є ефективним засобом підготовки майбутнього викладача сфери обслуговування. Серед професійно важливих якостей викладача виокремлюють індивідуальний стиль педагогічної діяльності, що характеризує індивідуальну манеру поведінки та спілкування викладача під час педагогічної взаємодії.

Сьогодні ставиться завдання не тільки оволодіння навичками спілкування іноземною мовою, але й здобуття спеціальних знань за обраною спеціальністю. На жаль, навчання іноземної мови з урахуванням професійної спрямованості студентів дотепер залишається незадовільним. Про це свідчить гострий дефіцит фахівців, що володіють необхідними іншомовними знаннями для професійного спілкування. Щоб навчити студентів іноземної мови в обсязі, необхідному для майбутньої професійної діяльності, слід відмовитися від традиційного підходу, переосмислити його мету й зміст. Необхідно також взяти до уваги той факт, що знання іноземної мови в наш час – це не тільки атрибут культурного розвитку фахівця, але й одна з умов його успішної професійної діяльності.

У сучасних умовах розвитку й постійного розширення всебічних міжнародних контактів іноземна мова стає найважливішим засобом професійного спілкування спеціалістів різних профілів, тому останнім часом у Європейському вимірі загалом та в Україні зокрема все більше уваги приділяється проблемі викладання іноземних мов з урахуванням потреб майбутніх фахівців. Доцільною й виправданою є, таким чином, професійна комунікативно-спрямована підготовка у закладах вищої освіти, яка передбачає формування у студентів здатності іншомовного спілкування в конкретних професійних, ділових, наукових сферах і ситуаціях.

В роботах таких відомих вчених, як Д. Белл, А. Етціоні, М. Кастельс, Д. Робертсон зазначено, що саме комунікація забезпечує осмислення нових проблем та допомагає знаходити нові шляхи їх вирішення. Завдяки комунікації відбувається процес перевірки всіх цінностей, ідей та знань на їх змістовність, глибину та життєздатність. Тобто, комунікація є стратегічним засобом розвитку сучасного інформаційного суспільства (Матюшенко, 2015).

На сьогодні означення поняття «комунікація» розглядається в різних аспектах. Але якщо розглядати комунікацію з точки зору педагогічної взаємодії, то, на нашу думку, комунікація – це, перш за все, спілкування та обмін інформацією.

Комунікація, як спілкування розглядається в роботах Л. Левенталя, який стверджував, що комунікація передбачає спілкування, трансляцію внутрішнього досвіду (Botvina, 2014). Дж. Спенсер визначав комунікацію як соціальну взаємодію через спілкування, обмін інформацією про події, що мають культурне значення для учасників комунікації. В своїх роботах К. Ясперс також пропонував розглядати



комунікацію як спілкування, зв'язок між людьми, що носить соціально-психологічний характер (Wallraff, 1970).

Спілкування є однією з найважливіших умов об'єднання людей для спільної діяльності, в тому числі для навчання і виховання. Педагогічне спілкування – це є процес комунікативної взаємодії педагога з учнями, батьками, колегами, який спрямований на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також на задоволення потреб особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружби тощо, це взаєморозуміння викладача та студентів. Аналізуючи поняття комунікації необхідно зазначити, що під час цього процесу відбувається й обмін інформацією, яка передбачає педагогічне спілкування. Саме наявність інформації сприяє обміну думками, почуттями і є проявом суспільних відносин (Watson, 1914).

Необхідно відзначити, що останнім часом широке розповсюдження отримав термін «комунікація» разом з терміном «спілкування». Вперше термін «комунікація» [від лат. «communicare» – «робити загальним, повідомляти, розмовляти»] з'явився в науковій літературі на початку ХХ століття і розглядався зарубіжними дослідниками в контексті двох основних загальнотеоретичних вчень: 1) біхевіоризму (основою комунікації є не мова як система, а безпосередні мовні сигнали, маніпулюючи якими можна виховати людину будь-якого складу; представником цього підходу є Д.Уотсон); 2) символічного інтеракціонізму (персоналізму), де комунікація є внутрішньою метафізичною здатністю особи відкривати в собі відчуття іншого (Penley & Gould, 1988).

Французький вчений А. Перре-Клемон характеризує комунікацію як загальне розуміння зв'язків індивідуальних дій щодо колективного продукту і подальшу реалізацію цих зв'язків у структурі нової сумісної дії, забезпечуючи опосередковування суб'єкт-об'єктних відносин за рахунок суб'єкт-суб'єктних відносин. Така комунікація включає такі етапи: 1) планування; 2) встановлення контакту; 3) обмін інформацією; 4) рефлексію (Castells, 2007).

Молодий фахівець, що стоїть перед проблемою працевлаштування після закінчення закладу вищої освіти, буде затребуваний на ринку праці, якщо його освіта підкріплена наявним у нього професійним досвідом (Шатова & Самсоненко, 2009). У певній конкретній ситуації інтереси роботодавця спрямовані не тільки на оцінку формальних характеристик досвіду (таких, як стаж роботи за спеціальністю), але й на оцінку насамперед змісту професійного досвіду фахівця. Такий зміст передбачає, що в досвіді фахівця повинні бути представлені професійні завдання певного плану й рівня, алгоритм рішення яких неодноразово перевірений ним на практиці. У зв'язку із цим професійний досвід повинен формуватися до початку самостійної професійної діяльності. Компонентами сформованості готовності до праці є: 1) необхідні знання, вміння й навички; 2) комунікація; 3) наявність розвиненого, самостійного, творчого мислення; 4) розуміння завдань, які ставить перед особистістю соціум (Rusakova & Saichenko, 2014).

Очевидно, що готовність особистості до активного трудового життя виражена через систему якостей, необхідних для виконання виробничих і суспільних функцій, і однією з цих якостей є вміння вести діалог.

Діалогізація процесу професійної підготовки майбутніх викладачів професійної освіти вимагає цілої системи форм навчально-професійної співпраці



(групових, колективних, індивідуальних, аудиторних, поза аудиторних). Їх впровадження передбачає певну динаміку і послідовність: від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні іншомовних навчально-професійних завдань до повної саморегуляції у мовленнєво-професійній підготовці і налагодження стосунків партнерства між ними. Такий підхід забезпечує послідовне становлення професійно-особистісних рис до рівня рефлексивних. Метою діяльності викладача професійної освіти є розвиток у студентів спроможності до самоврядування (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) в іншомовній навчально-професійній діяльності. Викладач не тільки ставить перед собою певні педагогічні завдання, але й прагне до того, щоб вони були внутрішньо сприйняті студентами. Він розробляє способи вирішення цих завдань, пропонує їх студентам і створює умови для освоєння. Викладач не тільки оцінює результати діяльності студентів, але і розвиває в них здатність до самоаналізу і самооцінки. Професійне діалогічне навчання – це спільна діяльність викладача і студента у формі навчального діалогу. В процесі діалогічного навчання розвивається творче мислення й уява, здатність передбачати і прогнозувати навчальні дії і результати. Робота над ситуаціями в навчальних діалогах формує культуру мовлення фахівця. Мовні формули, до яких студенти вдаються в суперечці, роблять мовлення правильним, емоційно-забарвленим, яке відповідає вимогам професійної етики. У суперечці виробляється логіка доведення, аргументованості висловлень, підвищується темп мовлення, реакція на запитання, формується навичка грамотного ведення професійного діалогу.

Отже, комунікативна спрямованість професійного навчання студентів сфери обслуговування передбачає організацію активного спілкування студентів іноземною мовою у квазіпрофесійних ситуаціях. Комунікативна спрямованість навчання передбачає також оволодіння студентами іншомовними комунікативними вміннями.

Вивчивши передовий європейський досвід, нами при вивченні студентами навчальної дисципліни «Економіка та маркетинг підприємств сфери послуг» було запропоновано такі завдання на формування комунікативної спрямованості професійного навчання:

- 1) умовно-комунікативна іншомовна діяльність: навчання іншомовного ділового листування (написання резюме). Імітаційно-рольова гра «Працевлаштування. Співбесіда з працедавцями», «Круглий стіл зі студентами, які мають досвід праці в Америці за програмою «Work and travel»;
- 2) аналіз та коментування невербальних та вербально-зображувальних засобів навчання (таблиці, схеми, графіки, діаграми) методами «Ротаційні трійки» та «Карусель»;
- 3) «Маркетингова політика продажу» – імітаційно-рольова гра «Розробка та презентація рекламної компанії»;
- 4) «Сучасні проблеми маркетингу» – імітаційно-рольова гра «Захисти улюблений бренд від підробки» та ін.

За допомогою професійного навчання проводилися заняття комунікативної спрямованості: усні журнали, діалоги, диспути, заняття-протиріччя, прес-конференції тощо. Вони передбачають використання максимально різноманітних засобів; виступи перед аудиторією; обговорення, критику або доповнення опонентів. Такі завдання сприяють розвитку комунікативних умінь та навичок самостійної роботи. Занурення





студентів в професійно спрямовану діяльність сприяє формуванню таких комунікативних умінь: а) оперативно і правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що постійно змінюються; б) правильно планувати і здійснювати систему комунікації; в) швидко і точно знаходити адекватні комунікативні засоби, що відповідають як творчій індивідуальності педагога і ситуації спілкування, так і індивідуальним особливостям студентів; г) постійно відчувати та підтримувати зворотній зв'язок у спілкуванні.

У зв'язку з цим, професійно спрямована діяльність майбутнього фахівця професійної освіти сфери обслуговування передбачає:

1. Наявність стійкої потреби в систематичному спілкуванні зі студентами в найрізноманітніших сферах готельно-ресторанного бізнесу.
2. Органічну взаємодію загальнолюдських та професійних показників комунікативності.
3. Емоційне задоволення на всіх етапах спілкування.
4. Наявність здібностей до здійснення педагогічної комунікації.
5. Наявність комунікативних навичок та вмінь.

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Професійне навчання – це активне становлення особистості та реалізація професійних якостей, здібностей та вмінь; це формування особистості майбутнього фахівця через систему професійно спрямованих завдань та ставлень до суспільно-соціальних цінностей обраної професії. Досліджуваний феномен «індивідуального стилю діяльності» майбутнього фахівця сфери обслуговування відноситься до сфери міждисциплінарних явищ. Він містить в собі культурологічний, психологічний, педагогічний контексти, і тому логіка й методи його дослідження повинні відповідати вимогам гуманітарної освіти. Професійна комунікація – процес, у межах якого забезпечується потенційна здатність комунікантів реалізувати обмін інформацією, а також самостійно здійснювати пошук, накопичення й розширення обсягу професійно значущих знань у процесі природного професійно орієнтованого спілкування із зарубіжними фахівцями.

Подальшу роботу вбачаємо у розробці моделі комунікативного стилю діяльності фахівця сфери обслуговування на основі європейського досвіду.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Botvina, N. (2014). Influence of globalization and integration processes on economic. *Економічний аналіз*, Том 16, № 1, 28-33.
2. Watson, J. (1914). *Behavior: An Introduction to Comparative Psychology*. Henry Holt.
3. Penley, L. E., & Gould, S. (1988). Etzioni's Model of Organizational Involvement: A Perspective for Understanding Commitment to Organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 9(1), 43–59. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/2488139>
4. Шатоха, В., Самсоненко А. (2009). *Європейський досвід підтримки кар'єри та працевлаштування випускників*. Д.: Пороги.
5. Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication*, 1, 238-266
6. Матюшенко, І. Ю. (2015). *Євроінтеграція України в системі міжнародної економічної інтеграції: навчальний посібник*. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна.



7. Пісна, Т. (2019). Аналіз моделей комунікацій в процесі педагогічної взаємодії. Директор школи, ліцею, гімназії. *Спеціальний тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, Том III (85), 223–238.

8. Savchenko, L., Pisna, T. (2020). Professional and pedagogical competence as a component of teacher's individual style. *United-journal*, 38, 14–16.

9. Rusakova, T., Saichenko, O. (2014). Partnership in Education. *Theoretical bases of economics and management*, 37-47.

10. Wallraff, C. F. (1970). *Karl Jaspers: An Introduction to His Philosophy*. Princeton University Press. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/j.ctt13x16m7>



**ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ**  
(відповідно до міжнародних вимог)

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії і тенденції розвитку освіти, вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем у **ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**.

Усі, хто бажає здійснити публікацію в журналі «Порівняльна професійна педагогіка», просимо подавати матеріали до **20 травня/20 листопада**.

Для публікації статті просимо надсилати:

– відомості про автора (ПІБ, місце роботи, науковий ступінь, вчене звання, електронна пошта, ORCID; для аспірантів – ПІБ, місце навчання, електронна пошта, ORCID);

– електронний варіант наукової статті.

**ВАЖЛИВО!**

Публікації в журналі «Порівняльна професійна педагогіка» здійснюються **АНГЛІЙСЬКОЮ АБО УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ**. Обсяг статті – **8–12** сторінок.

**СТАТТІ, ЯКІ ПЕРЕКЛАДЕНІ ЗАСОБАМИ ОНЛАЙН-СЕРВІСІВ (НА ЗРАЗОК GOOGLE TRANSLATE), НЕВІДКОРИГОВАНІ, АБО НЕ ВІДПОВІДАЮТЬ ЧИННИМ ВИМОГАМ, ДО ДРУКУ НЕ ПРИЙМАЮТЬСЯ І НЕ ПОВЕРТАЮТЬСЯ!**

**Технічні характеристики:** Microsoft Word, шрифт – Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1,25 см; поля: ліворуч – 2,5 см; праворуч – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см.

Обов'язкові складники статті:

– **АНОТАЦІЯ / ABSTRACT** (обсягом **1800** друкованих знаків, **АНГЛІЙСЬКОЮ ТА УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ**);

– **КЛЮЧОВІ СЛОВА / KEYWORDS** (не менше 8);

– **ВСТУП / INTRODUCTION** (постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями);

– **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ / THE AIM OF THE STUDY**;

– **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ / THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS** (джерела, на які автор посилається в теоретичній основі дослідження, повинні бути представлені в **ЛІТЕРАТУРІ**; обов'язково вказати методи дослідження);

– **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ/RESULTS** (виклад основного матеріалу повинен бути чітким, інформативним і демонструвати власні результати дослідження авторів);

– **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК / CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH**;

– **ЛІТЕРАТУРА / REFERENCES** (не менше 10 джерел).

Вимоги до оформлення літератури у статті викладені наприкінці інформаційного листа і повинні відповідати міжнародному стилю Американської психологічної асоціації (APA).



Статті журналу отримують цифровий ідентифікатор DOI, який надається кожній статті редколегією журналу.

**СТАТТІ ПРОХОДЯТЬ ПЕРЕВІРКУ В МІЖНАРОДНІЙ СИСТЕМІ АНТИПЛАГІАТ.**

**ЗА ДОСТОВІРНІСТЬ ВИКЛАДЕНИХ ФАКТІВ, ЦИТАТ І ПОСИЛАНЬ НЕСУТЬ ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ АВТОРИ.**

Аспіранти подають статті з **рецензією наукового керівника**; автори без наукових ступенів – із рецензією доктора або кандидата наук із відповідної спеціальності.

Наукові праці докторів наук друкуються в журналі безкоштовно.

Оплата за статтю здійснюється після повідомлення редколегії про відповідність статті вимогам та дозволу до друку. Вартість публікації однієї сторінки – 80 грн.

Статті та відомості про автора надсилати на електронну скриньку  
**[comprofped@gmail.com](mailto:comprofped@gmail.com)**

За додатковою інформацією просимо звертатися до відповідального секретаря Садовець Олесі Володимирівни (моб. 067-288-36-73).



## **Приклад оформлення англomовної статті**

(скорочено)

Doctor of Science in Pedagogy, Full Professor **MARYNA GRYNova**  
V. H. Korolenko Poltava National Pedagogical University, Ukraine  
E-mail: grinovamv@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3912-9023

PhD in Pedagogy, Associate Professor, **IRYNA KALINICHENKO**  
M. V. Ostrogradskyi Poltava Regional Institute for Advanced Teacher Training, Ukraine  
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua  
ORCID: 0000-0012-4312-8025

### **TRENDS IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE USA AND CANADA**

#### **ABSTRACT**

*This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 знаків)*

**Keywords:** children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

#### **АНОТАЦІЯ**

*У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

#### **INTRODUCTION**

Nowadays, one can observe an increasing number of people who refuse to participate in social, political, economic and cultural life of their societies. Such a society is neither efficient nor safe. The first education for all movement originated after the conference on education for all was held in Jomtien, Thailand in 1990 ...



### THE AIM OF THE STUDY

The paper aims to theoretically analyze the trends in development of inclusive education in the USA and Canada.

### THEORETICAL FRAMEWORK AND RESEARCH METHODS

The origination and development of inclusive education in North American countries have been studied by S. Alohina, J. Andrews (2000), V. Bondar, E. Danilavichiutė, L. Danylenko, A. Gartner (1997), A. Kolupaieva (2009), O. Kryvonosova, D. Lipsky (1997), J. Lupart (2000; 2010), S. Lytovchenko, Yu. Naida, M. Orlansky, T. Sak (2010), L. Savchuk, N. Sofii, Ye. Synova, O. Taranchenko, C. Webber (2010), S. Wilks, M. Winser, V. Zasenko et al. ...

### RESULTS

Over the last few decades, developed countries have undergone significant changes in the attitude towards low-mobility groups of the population and providing quality educational services for children with special educational needs. Therefore, an inclusive model of education is becoming ever more acute. In view of the above, it is rather imperative to study foreign experience of those countries that have already achieved significant progress on this matter. Foreign law and inclusive practice are an important source of ideas about possible ways to solve the problems of implementing inclusive education in Ukraine ...

### CONCLUSIONS AND PROSPECTS OF FURTHER RESEARCH

So, theoretical analysis of American and Canadian scientific literature proves that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of educational progress in regular education and provide children with special educational needs with the opportunity to obtain special education ...

### REFERENCES

1. Audette, B., & Algozzine, B. (1992). Free and appropriate education for all students: total quality and the transformation of American public education. *Remedial and Special Education*, 13 (6), 8–18.
2. Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: teachers, parents and principles can make a difference*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
3. Żylińska, M. (2012). *Cyfrowi Tubylcy i Cyfrowi Imigranci w Jednej Klasie [Digital Natives and Digital Immigrants in One Class]*. Retrieved from <https://osswiata.pl/zylinska/2012/08/16/cyfrowi-tubylcy-i-cyfrowi-imigranci-w-jednej-klasie/> (in Polish)



**Приклад оформлення україномовної статті**  
(скорочено)

УДК 376

Доктор педагогічних наук, професор **МАРИНА ГРИНЬОВА**,  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Україна  
E-mail: grinovamv@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3912-9023

Кандидат педагогічних наук, доцент **ІРИНА КАЛІНІЧЕНКО**,  
Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені М. В. Остроградського, Україна  
E-mail: kalinichenko@poippo.pl.ua  
ORCID: 0000-0012-4312-8025

**ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В США ТА КАНАДІ**

**АНОТАЦІЯ**

*У статті проаналізовано зарубіжний досвід упровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в США та Канаді. Схарактеризовано нормативно-правову основу у сфері інклюзивної освіти в зарубіжних країнах. Провідною темою в дослідженнях американських і канадських науковців стосовно реформування спеціальної освіти став рух у напрямі організації інклюзії, що передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до включення їх у середовище закладів загальної середньої освіти ... (1800 знаків)*

**Ключові слова:** діти з особливими освітніми потребами; інклюзія; інклюзивна освіта; інклюзивне навчання; спеціальна освіта.

**ABSTRACT**

*This paper deals with foreign experience of implementing inclusive education for children with special educational needs in the United States and Canada. Legal documents on inclusive education in foreign countries have been analyzed. The most relevant topic of American and Canadian scholars' researches on reforming special education is related to integration, that is gradual transition from exclusion of children with special educational needs to inclusion in comprehensive schools. Based on the analysis of American and Canadian researches on inclusive education it has been concluded that the changes in legislation and education policies of North American countries aim to achieve the highest level of progress in regular education and special education. It has been found that the development of inclusive education in Canada has undergone and is significantly influenced by the American education system ... (1800 signs).*

**Keywords:** children with special educational needs, inclusion, inclusive education, inclusive learning, special education.

**ВСТУП**

Сьогодні перед світом постає проблема зростання кількості людей, які відірвані від активної участі в соціальному, політичному, економічному й культурному житті



своїх суспільств. Таке суспільство не є ані ефективним, ані безпечним. Уперше рух за освіту для всіх розпочався з моменту проведення конференції з освіти для всіх у Джомтєні (Таїланд) у 1990 році ...

#### **МЕТА ДОСЛІДЖЕННЯ**

Мета статті – теоретично проаналізувати тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді.

#### **ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ТА МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Становлення й розвиток інклюзивної освіти в країнах Північної Америки досліджували науковці С. Альохіна, Дж. Андрес (J. Andrews), В. Бондар, Ч. Веббер (C. Webber), С. Вілс (S. Wilks), М. Вінсер (M. Winser), А. Гартнер (A. Gartner), Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, В. Засенко, А. Колупаєва, О. Кривоносова, С. Литовченко, Д. Ліпські (D. Lipsky), Дж. Лупарт (J. Lupart), Ю. Найда, М. Орланські (M. Orlansky), Л. Савчук, Т. Сак, Є. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко та інші ...

#### **ВИКЛАД ОСНОВНОГО МАТЕРІАЛУ**

Останні десятиліття в розвинутих країнах світу відбулися суттєві зміни в ставленні до маломобільних груп населення й наданні якісних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Дедалі більшої динаміки набуває й інклюзивна модель освіти. Значущим аспектом стає вивчення іноземного досвіду країн, які крокують у цьому напрямку. Іноземне право та інклюзивна практика – важливі джерела ідей про можливі шляхи розв'язання проблем упровадження інклюзивної освіти в Україні ...

#### **ВИСНОВКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПОДАЛЬШИХ РОЗВІДОК**

Унаслідок аналізу американської та канадської наукової літератури підсумовано, що зміни в законодавстві й освітній політиці північноамериканських країн спрямовані на досягнення найвищої успішності всіх категорій дітей у загальній освіті та створення рівних можливостей здобувати освіту для всіх учнів – у спеціальній освіті ...





## ЛІТЕРАТУРА

### *Приклади оформлення посилань та списку літератури згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style)*

APA стиль передбачає використання посилань у тексті роботи щоразу, коли ви цитуєте джерело, будь то парафраз, цитата всередині рядка чи блокова цитата.

Внутрішньотекстове посилання містить інформацію про: автора праці (редактора/укладача/назву цитованого джерела, якщо автор відсутній), що цитується, рік видання та сторінковий інтервал (номери сторінок, із яких взято цитату). Сторінковий інтервал дозволяється не вказувати, якщо ви не цитуєте, а висловлюєте якусь ідею чи посилаєтесь на роботу в цілому.

**Парафраз.** Не береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання;

2) у дужках після парафраза разом із роком видання (через кому).

**Наприклад:**

The publishing process consists of several stages of editing ( Tymoshyk, 2004).

У редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування (Тимошик, 2004).

According to M. Tymoshyk (2004), the publishing process consists of several stages of editing.

За Тимошиком (2004), у редакційно-видавничому процесі існує кілька етапів редагування.

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, може бути розташована у праці Тимошика, виданій 2004 року.

Більш розгорнута інформація про згадане джерело буде міститися у списку використаних джерел.

**Цитата всередині рядка.** Береться в лапки. Прізвище(а) автора(ів) може з'явитися:

1) безпосередньо в реченні, тоді після нього в круглих дужках зазначається рік видання, а після цитати в круглих дужках зазначається сторінковий інтервал;

2) у дужках після цитати разом із роком видання та сторінковим інтервалом (через кому).

**Наприклад:**

W. Wordsworth (2006) claimed that poetry was “the spontanenous overflow of powerful feelings” (p. 263).

Вордсворт (2006) заявив, що романтична поезія була відзначена як «спонтанний перелив сильних почуттів» (с. 263).

Poetry is “the spontanenous overflow of powerful feelings” (Wordsworth, 2006, p. 263).



Романтична поезія характеризується «спонтанним переливом сильних почуттів» (Вордсворт, 2006, с. 263).

Обидва посилання вказують на те, що інформація, яка міститься в реченні, розташована на сторінці 263 твору 2006 року, автором якого є Вордсворт. Більш розгорнуту інформацію про згадане джерело можна отримати зі списку використаних джерел.

**Блокова цитата** (складається із трьох і більше рядків). Подається в тексті з нового рядка з абзацним відступом для всієї цитати, не береться в лапки. Міжрядковий інтервал – подвійний. Після тексту цитати ставиться крапка і вказується вихідне джерело в дужках.

**Наприклад:**

In publishing, the concept of editing is primarily used to refer to types of work directly related to the activities of the press. Modern editing is associated with sociocultural professional activities aimed at analyzing and improving linguistic works during their preparation for reproduction by means of printing, or broadcast (Khoniu, 2006, p. 45).

У галузі видавничої справи поняття «редагування» насамперед використовується для позначення видів роботи, безпосередньо пов'язаних із діяльністю органів друку. Сучасне редагування належить до сфери суспільно-культурної професійної діяльності, що спрямована на аналіз і вдосконалення мовних творів під час їхньої підготовки до відтворення засобами поліграфії, або до трансляції (Хоню, 2006, с. 45).

**Посилання на роботу кількох авторів (редакторів/укладачів)**

Внутрішньотекстове посилання на роботу кількох авторів залежить від їх кількості:

**1) 2–5 авторів.** У внутрішньотекстовому посиланні необхідно перерахувати прізвища всіх авторів (через кому). Перед останнім автором пишеться знак «&», якщо автори перераховуються в дужках, або слово «та», якщо автори перераховуються в реченні, а рік видання та сторінковий інтервал у дужках.

**Наприклад:**

(Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993) *або* (Kernis, Cornell, Sun, Berry, & Harlow, 1993, p. 199)

Research findings by L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) prove ...

Результати дослідження Бойко, Гречки, та Павлюка (2010) підтверджують ...

*або*

L. Boiko, S. Hrechka & N. Pavliuk (2010) state, “Biology is a system of sciences...” (p. 5).

Л. Бойко, С. Гречка та Н. Поліщук (2010) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 5).

**2) 6 авторів і більше.** У внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати прізвище першого автора і слово «та ін.».

(Jones et al., 1998) *або* (Jones et al., 1998, p. 7)

(Boiko et al., 2005) *або* (Boiko et al., 2005, p. 10)

Research findings by O. Velychko et al. (2014) prove ...

Результати дослідження О. Величко та ін. (2014) підтверджують ...

*або*



O. Velychko et al. (2014) indicate, “Biology is a system of sciences ...” (p. 10).

О. Величко та ін. (2005) стверджують: «Біологія – це система наук...» (с. 10).

#### **Посилання на декілька робіт різних авторів (одночасно)**

Якщо парафраз стосується кількох робіт різних авторів, тоді після парафразу необхідно вказати прізвище автора однієї книги і рік видання, після знаку «;» вказати прізвище автора другої книги і рік видання.

#### **Наприклад:**

Many researchers consider literary editing to be one of the most important stages of text processing (Feller, 2004; Rizun, 2002).

Чимало дослідників вважають літературне редагування одним із найважливіших етапів обробки тексту (Феллер, 2004; Різун, 2002).

#### **Посилання на роботу невідомого автора**

Якщо автора (редактора/укладача) праці встановити неможливо, слід процитувати джерело за його назвою або використати перші два слова в дужках. Назви книг і доповідей слід указати курсивом або підкреслити; назви статей, розділів і веб-сторінок узяти в лапки.

#### **Наприклад:**

A similar study was done of students learning to format research papers (“Using APA”, 2001).

Аналогічне опитування було проведено серед студентів, які вивчають формат наукових праць («Using APA», 2001).

Якщо автором виступає організація або державна установа, слід вказати назву цієї організації або взяти її у дужки, коли цитують уперше.

#### **Наприклад:**

According to the American Psychological Association (2000), ...

Згідно з вимогами Американської психологічної асоціації (2000), ...

#### **Посилання на декілька робіт різних авторів з однаковими прізвищами**

Якщо два або більше авторів мають однакові прізвища, у внутрішньотекстовому посиланні необхідно вказати також перші ініціали (або навіть повне ім'я, якщо різні автори мають однакові ініціали).

#### **Наприклад:**

There are different opinions on the effects of cloning (R. Miller, 2012; A. Miller, 2014).  
Існують різні думки щодо наслідків клонування (Р. Міллер, 12; А. Міллер, 46).

While some medical ethicists argue that cloning will lead to ... (R. Miller, 2012), others point out that the benefits of medical researches deny such reasoning (A. Miller, 2014).

Хоча деякі медичні фахівці з етики стверджують, що клонування призведе до дизайнерських дітей (Р. Міллер, 2012), інші відзначають, що переваги медичних досліджень перевершують це міркування (А. Міллер, 2014).

#### **Упорядкування списку використаних джерел**

Список використаних джерел подається після основного тексту статті і повинен містити інформацію, необхідну для того, щоб знайти й отримати будь-яке процитоване джерело. Кожне процитоване в роботі джерело повинно з'явитися у



списку використаних джерел. Відповідно, кожен запис у списку використаних джерел повинен бути згаданим у тексті роботи.

Цитований матеріал подається в алфавітному порядку за прізвищем автора (редактора/укладача, якщо немає автора). Якщо матеріал не має автора, його необхідно розподілити за першою літерою його назви.

Якщо в бібліографічному описі зазначено кілька робіт одного й того ж автора, редактора або упорядника, тоді записи розташовуються за роками видання в порядку зростання.

### **Правила бібліографічного опису для списку використаних джерел**

Якщо в публікації зазначено не більше семи авторів (редакторів/укладачів, якщо книга без автора), то в посиланні необхідно вказати усіх авторів.

Якщо в публікації зазначено вісім та більше авторів (редакторів/укладачів), у посиланні необхідно перерахувати імена перших шести авторів, а потім вставити три крапки (...) та додати ім'я останнього автора.

Назви книг, журналів зазначаються без скорочень.

#### **1. Книга: 1–7 авторів**

Прізвище<sup>1</sup>, Ініціали<sup>1</sup>, Прізвище<sup>2</sup>, Ініціали<sup>2</sup>, Прізвище<sup>3</sup>, Ініціали<sup>3</sup>, Прізвище<sup>4</sup>, Ініціали<sup>4</sup>, Прізвище<sup>5</sup>, Ініціали<sup>5</sup>, Прізвище<sup>6</sup>, Ініціали<sup>6</sup>, & Прізвище<sup>7</sup>, Ініціали<sup>7</sup>. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Bragg, S. M. (2010). *Wiley revenue recognition: Rules and scenarios* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Тymoshuk, M. V. (2004). *Vydavnycha sprava ta redahuvannia*. Kyiv: In Yure.

Hubbard, R. G., Koehn, M. F., Omstein, S. I., Audenrode, M. V., & Royer, J. (2010). *The mutual fund industry: Competition and investor welfare*. New York, NY: Columbia University Press.

#### **2. Книга: 8 і більше авторів**

Прізвище<sup>1</sup>, Ініціали<sup>1</sup>, Прізвище<sup>2</sup>, Ініціали<sup>2</sup>, Прізвище<sup>3</sup>, Ініціали<sup>3</sup>, Прізвище<sup>4</sup>, Ініціали<sup>4</sup>, Прізвище<sup>5</sup>, Ініціали<sup>5</sup>, Прізвище<sup>6</sup>, Ініціали<sup>6</sup> ... Прізвище останнього автора, Ініціали. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

Zinn, H., Konopacki, M., Buhle, P., Watkins, J. E., Mills, S., Mullins, J. W. ... Komisar, R. (2008). *A people's history of American empire: A graphic adaptation*. New York, NY: Metropolitan Books.

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

#### **3. Книга за редакцією**

Прізвище редактора, Ініціали. (Ред.). (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). Місце видання: Видавництво.

McNamara, R. H. (Ed.). (2008). *Homelessness in America*. Westport, CT: Praeger Publishers.



Ophir, A., Givoni, M., & Hanafi, S. (Eds.). (2009). *The power of inclusive exclusion*. New York, NY: Zone.

Fihol, N. (Red.). (2009). *Ukrainska mova*. Kyiv: NTUU "KPI".

Prusova, V. H., Prykhach, O. S., Dovhan, K. L., Ostapenko, H. H., Boiko, S. O., Polishchuk, O. O. ... Bondar, H. R. (Red.). (2004). *Matematyka*. Kyiv: Osvita.

#### 4. Книга: автор-організація

Назва організації. (Рік). *Назва книги: Підназва* (номер видання). (Номер звіту (якщо це доречно)). Місце видання: Видавництво.

Peace Corps. (2006). *A life inspired*. Washington, DC: Author.

Institut svitovoi ekonomiky ta mizhnarodnykh vidnosyn. (2012). *Derzhava v ekonomitsi Yaponii*. Kyiv: Nauka.

#### 5. Книга без автора

*Назва книги: Підназва*. (Рік). (номер видання). Місце видання: Видавництво.

*Twenty-four hours a day*. (2010). Miami, FL: BN Publishing.

*Ukrainska mova*. (2009). Kyiv: NTUU "KPI".

#### 6. Частина книги

Прізвище автора глави, Ініціали. (Рік). Назва глави: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора або укладача (відповідальність скорочено), *Назва книги: Підназва* (номер видання). (сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Grosman, D. (2009). Writing in the dark. In T. Morrison (Ed.), *Burn this book* (pp. 22–32). New York, NY: HarperCollins Publishers.

Farrell, S. E. (2009). Art. In D. Simmons (Ed.), *New critical essays on Kurt Vonnegut* (p. 91). New York, NY: Palgrave Macmillan.

Balashova, Ye. (2014). Stratehichni doslidzhennia. V A. Sukhorukov (Red.), *Priorytety investytsiinoho zabezpechennia* (2-he vyd.). (S. 5–9). Kyiv: Naukova dumka.

#### 7. Багатотомні видання

Прізвище автора багатотомної праці, Ініціали, & Прізвище редактора, Ініціали (Ред.). (Рік). *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Діапазон томів). Місце видання: Видавництво.

Milton, J. (1847). *The prose works of John Milton* (Vol. 1–2). Philadelphia, PA: John W. Moore.

Oliinyk, B., & Shevchuk, S. (Red.). (2006). *Vybrani tvory* (T. 1–2). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.

#### 8. Багатотомне видання (окремий том)

Прізвище автора тому, Ініціали. (Рік). Назва тому: Підназва. В Ініціали Прізвище редактора (Ред.), *Назва багатотомної праці: Підназва* (номер видання). (Номер тому, сторінковий інтервал). Місце видання: Видавництво.

Niehuis, S. (2008). Dating. In J. T. Sears (Ed.), *The Greenwood encyclopedia of love* (Vol. 6, pp. 57–60). Westport, CT: Greenwood.

Oliinyk, B. (2006). *Pereklady. Publitsystyka*. V. D. Pavlychko (Red.), *Vybrani tvory* (T. 2, S. 60–61). Kyiv: Ukrainska entsyklopediia.



### 9. Автореферат або дисертація

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва роботи: Підназва.* (Тип роботи з вказівкою наукового ступеня автора). Університет, у якому захищено дисертацію, Місто.

Mylott, E. (2009). *To flatten her sphere to a circle, mount it and take to the road: The bicycle.* (Master's thesis). University at Albany, State University of New York, Albany.

Salenko, O. (2001). *Naukovi osnovy vysokoefektyvnoho hidro rizannia.* (Dys. kand. tekhn. nauk). Natsionalnyi tekhnichnyi universytet Ukrainy "Kyivskyi Politekhnichnyi Instytut", Kyiv.

Zaitseva, I. (2001). *Rozvytok estetychnoi kultury maibutnikh uchyteliv zasobamy teatralnoho mystetstva.* (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Tsentralnyi instytut pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity APN Ukrainy. Kyiv.

### 10. Матеріали конференцій

Прізвище, Ініціали. (Рік). *Назва виступу,* Відомості про конференцію. Місце видання: Видавництво.

Josang, A., Maseng, T., & Knapskog, S. J. (Eds.). (2009). *Identity and privacy in the Internet age, 14th Nordic conference on secure IT systems, NordSec 2009.* Heidelberg, Germany: Springer Berlin.

Polishchuk, O. (Red.). (2008). *Inzheneriia prohramnoho zabezpechennia, Materialy konferentsii molodykh vchenykh.* Kyiv: Nauka.

### 11. Закони, статuti, накази

Назва закону, статуту або наказу. Номер закону § Номер розділу номер статті. (Рік затвердження).

Serve America Act. 42 U.S.C. § 12501et seq. (2009).

Pro Natsionalnu politsiu. № 580-VIII § rozd. II st. 6. (2015).

### 12. Урядові публікації

Назва офіційного органу. (Рік). Назва урядового документа: Підзаголовок. Місце публікації: Видавець.

U.S. Department of Justice, Federal Bureau of Investigation. (2009). *The FBI story.* Washington, DC: GPO.

### 13. Патент

Прізвище винахідника, Ініціали. (Рік публікації). Номер патенту (вказати країну). Місце видання: Патентне відомство.

Le Van Meautte, V. (2003). U.S. Patent No 6,601,955. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.

Matsko, H. (1999). Patent Ukrainy 26933. Kyiv: Derzhavne patentne vidomstvo Ukrainy.

### 14. Стаття з журналу

Прізвище, Ініціали. (Рік). Назва статті: Підназва. *Назва журналу,* Номер журналу, Сторінковий інтервал.



Rowe, I.L., & Carson, N.E. (1981). *Medical manpower in Victoria* (4). East Bentleigh (AU): Monash University, Department of Community Practice.

Roik, M. (2014). Suchasnyi stan reiestratsii predstavnykiv rodu Salix. *Bioenerhetyka*, 1 (5), 21–23.

#### 15. Стаття з газети

Прізвище, Ініціали. (Дата випуску). Назва статті: Підназва. *Назва газети*, сторінковий інтервал.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1.

Ali, A. H. (2010, April 27). “South Park” and the informal Fatwa. *Wall Street Journal*, p. A17.

Lykhovyd, I. (2016, Sichen 15). *Medychnyi proryv*. Den, s. 2.

#### 16. Електронні ресурси

БО документа\*. Взято з [http:](http://) або DOI:

\**За прикладами, наведеними вище (книги, журналу, газети і т.д., але без відомостей про місце видання і видавництво)*

Ingwersen, P. (1992). *Information retrieval interaction*. Retrieved from <http://www.db.dk/pi/iri>.

Musés, C. A. (Ed.). (1961). *Esoteric teachings of the Tibetan Tantra*. Retrieved from <http://www.sacred-texts.com>.

Hsueh, C. (2010). Weblog-based electronic portfolios. *Educational Technology Research*, 58(2), 11-27. doi:10.1007/s11423-008-9098-1.

Itzkoff, D. (2010, March 31). A touch for funny bones and earlobes. *New York Times*, p. C1. Retrieved from [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com).

Dakhno, I. (2014). Pravo intelektualnoi vlasnosti. Kyiv: TsUL. Vziato z [http://culon-line.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn\\_dahnopdf.html](http://culon-line.com.ua/full/959-pravo-intelect-vlasn_dahnopdf.html).

Детальніше: **Міжнародні правила цитування та посилання в наукових роботах** : методичні рекомендації / автори-укладачі: О. Боженко, Ю. Корян, М. Федорець ; редколегія: В. С. Пашкова, О. В. Воскобойнікова-Гузєва, Я. Є. Сошинська, О. М. Бруй ; Науково-технічна бібліотека ім. Г. І. Денисенка Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» ; Українська бібліотечна асоціація. – Київ : УБА, 2016. – Електрон. вид. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM). – 117 с. – ISBN 978-966-97569-2-3.

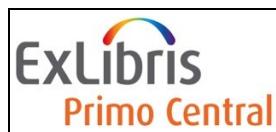
#### **ЗВЕРНІТЬ УВАГУ!**

**В англomовній статті українські джерела подаються транслітеровано (з перекладом у квадратних дужках).** Відповідні зразки пропонуються у прикладах оформлення посилань та списку літератури в англomовній статті згідно з вимогами міжнародного стилю Американської психологічної асоціації (APA Style), представлених вище.

З чинними правилами впорядкування транслітерації українського алфавіту латиницею можна ознайомитися на сайті:

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>.

<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/55-2010-%D0%BF>







**Address of the Editorial Board:**

Center of Comparative Professional Pedagogy,  
Khmelnyskyi National University,  
11 Instytutska St., room 4–427,  
Khmelnyskyi, 29016, Ukraine  
<http://khnu.km.ua/angl/j/>  
e-mail: [comprofped@gmail.com](mailto:comprofped@gmail.com)

**Адреса редакції:**

Центр порівняльної професійної педагогіки  
Хмельницький національний університет,  
вул. Інститутська, 11, ауд. 4–427  
м. Хмельницький  
Україна, 29016  
Оф. сайт: <http://khnu.km.ua/angl/j/>  
e-mail: [comprofped@gmail.com](mailto:comprofped@gmail.com)

Підп. до друку 01.09.2022. Ум. друк. арк. – 10,48. Обл.-вид. арк. – 10,32.

Папір офсетний. Друк різнографією.

Наклад 100, зам. № 105/22

Порівняльна професійна педагогіка 12(2)/2022  
Comparative Professional Pedagogy 12(2)/2022

---



29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (0382) 77-33-63.  
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013

