

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

№ 2 (28) червень-липень 2016 р.

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

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

До переліку наукових фахових видань України,
у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт
на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук,
внесений 01.07.2010 р. Перереєстрований 13.07.2015 р.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал

Засновники:

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

INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL





РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ЖУРНАЛУ

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



ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Оксана ПЕРШУКОВА

Методологічна модель порівняльно-педагогічного дослідження тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи..... 5

ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

Рената ОРОСОВА, Володимир СТАРОСТА

Діагностичні завдання у процесі психолого-педагогічної практики студентів (на прикладі Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика, Словацька Республіка)..... 16

Тетяна КОЛЯДА

Позаурочна діяльність в елітній школі Великої Британії XIX століття..... 24

Оксана БЯЛИК

Статеве виховання учнів у закладах освіти країн першої хвилі вступу до Європейського співтовариства..... 31

Lesia VIKTOROVA

Comparative analysis of the theoretical approaches to profession teaching in the educational systems of USA, UK and Austria..... 40

Світлана ФЕДОРЕНКО

Організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США..... 48

ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

Анна УЛАНОВСЬКА

Особливості залучення національних студентських союзів до управління вищою освітою у країнах Болонського клубу..... 58

ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

MENGLING XU

A Functionalist View of Task-based Language Teaching..... 69

Людмила БЕРЕЗА

Засоби формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-іноземців технічних спеціальностей у процесі навчання української мови..... 78



Олена КОРОТУН

Механізми засвоєння студентами-іноземцями фахової термінології..... 86

Світлана ЦИМБРИЛО

Самостійна робота студентів як необхідна дидактична складова у вивченні іноземної мови у ВНЗ..... 92

ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Analysis of the questionnaire results for EMINENCE alumni..... 98

АВТОРИ НОМЕРА..... 110

АНОТАЦІЇ..... 112



ІСТОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

УДК 37.013.74:81' 246.3

МЕТОДОЛОГІЧНА МОДЕЛЬ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Оксана Першукова

Статтю присвячено аналізу методологічних підходів до проведення порівняльно-педагогічного дослідження та їх практичному застосуванню. Автором обґрунтовано і розроблено методологічну модель порівняльно-педагогічного дослідження, спрямованого на виявлення тенденцій багатомовності школярів у країнах Західної Європи. Для окреслення теоретичного підґрунтя застосовано керівні принципи і положення, а також інтеграцію дослідницьких підходів. Для кожного з етапів дібрано загальнонаукові і конкретно-наукові методи дослідження. Створена модель спирається на європейську традицію порівняльно-педагогічних досліджень і бере до уваги досвід компаративістів, які проводили дослідження у галузі мовної освіти європейських країн. А також в основу дослідження для пошуку дієвих шляхів удосконалення багатомовної освіти покладено потреби й суперечності, що існують в українському шкільництві.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; методологія порівняльної педагогіки; методологічна модель дослідження; методи дослідження; керівні принципи і положення дослідження; формування багатомовності; багатомовна освіта; освіта школярів у країнах Західної Європи; дослідження у галузі мовної освіти в Європі.

Проблема багатомовності перебувала в центрі уваги вчених упродовж століть і матеріали цієї галузі закладено у працях учених багатьох напрямів знань, наприклад, як-от: філософії входила до наукових інтересів широкого кола дослідників. А тому основи розвитку, мовознавства, психології, соціології, педагогіки, що виявилися в різних професійних підходах до опису мовних явищ та мовленнєвих процесів і спричинило існування термінів, які мають істотні відмінності в їх трактуванні. Результати теоретичних узагальнень і практичних досліджень сприяли усвідомленню багатомовності світу та заклали основи багатомовної освіти як засобу формування у школярів здатності послуговуватися в навчанні і житті кількома мовами. Аналіз порівняльно-педагогічних досліджень, проведених за останні кілька років в Україні [8, с. 206–209], показав, що їх характерними ознаками є масштабність, міждисциплінарність, наукоємність і непередбачуваність результатів.



У більшості робіт завдання дослідження зводяться загалом до виявлення стану проблеми дослідження, включаючи визначення і опис історичних етапів розвитку та характеристику сучасного стану досліджуваного педагогічного явища, або проведення аналізу на основі зіставлення, результати якого звичайно представлені в таблицях. Це дає підстави для висновку, що проведений у них порівняльний аналіз є здебільшого емпіричним за характером. Хоча в деяких працях увагу дослідників привернули теоретичні засади і методи аналізу, проте вони розраховані на реалізацію певних завдань конкретного дослідження і не пропонують загального інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, наявні моделі порівняння не є універсальними: вони можуть бути лише орієнтирами для інших компаративістів, бо спрямовані насамперед на виконання завдань власного дослідження. Складність і багатогранність проблеми, у центрі уваги якої є розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, передбачає визначення авторської стратегії наукового пошуку для обґрунтування методологічних засад побудови порівняльно-педагогічного дослідження.

Мета статті: на основі аналізу компаративно-педагогічних досліджень обґрунтувати методологічну модель порівняльно-педагогічного дослідження з виявлення тенденцій розвитку освітнього напрямку, спрямованого на формування багатомовності школярів у країнах Західної Європи.

Поява новаторських робіт Жульєна Паризького (*Marc-Antoine Jullien de Paris*) у 1817 р. стала відправним пунктом розвитку порівняльних досліджень у країнах Європи. З того часу чимало педагогів світу присвятили свою увагу порівняльним узагальненням способів навчання і виховання. Оскільки питання переносу педагогічного досвіду з однієї країни в іншу залишається недостатньо розв'язаним, це потребує спеціальних досліджень. Для нашого дослідження особливо цінними є праці вчених-компаративістів у галузі методології порівняльної педагогіки з різних країн, а саме: Б. Вульфсона, А. Галагана, А. Джурицького, Ф. Альтбаха (*Philip Altbach*), Дж. Бередя (*George Z. F. Bereday*), М. Ванової (*Miroslava Váňová*), А. Векслерда (*Alexandre Vexliard*), Г. Ноа (*J. Noah*), Е. Кінга (*Edmund King*), Б. Холмса (*Brian Holmes*). В Україні школу порівняльно-педагогічних досліджень склали роботи Н. Абашкіної, М. Красовицького, Б. Мельниченка, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, Г. Єгорова, О. Огієнко, Л. Пуховської, Н. Ничкало. Історичному аналізу розвитку методології компаративних досліджень присвячено роботи А. Теодоровича, А. Чеха, Н. Мукан; сучасні методологічні проблеми порівняльної педагогіки успішно вирішують Л. Гук, С. Цюра, Г. Щука та інші вітчизняні дослідники. Найбільш вдалий, на нашу думку, приклад методологічної моделі порівняльно-педагогічного дослідження знаходимо у монографії О. Заболотної.

У працях цих дослідників розвиток педагогіки й освіти розглядається як багатосторонній і масштабний процес, який розгортається відповідно до рівня соціальних, політичних, культурних і педагогічних вимог епохи. В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів останніх десятиліть ХХ ст. порівняльні дослідження педагогічних явищ стали особливо необхідною галуззю знань, науковий потенціал якої навряд чи буде вичерпаний у найближчий час [2; 5; 6].



Вивчення і критичне осмислення особливостей педагогічного досвіду різних країн, розуміння переваг і недоліків застосування наукових теорій, усвідомлення загального напрямку педагогічного вектора розвитку є нагальною вимогою часу. А отже, до завдань порівняльної педагогіки віднесено: 1) аналіз і зіставлення, визначення закономірностей і тенденцій розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах та геополітичних регіонах; 2) визначення позитивних і негативних аспектів міжнародного педагогічного досвіду; 3) визначення можливостей перенесення чужого досвіду на нове підґрунтя [5, с. 39].

Термін «методологія» (від грец. Μεθοδολογία – вчення про способи) в педагогіці розглядається як сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в науці, вчення про метод пізнання і перетворення дійсності [3, с. 207]. Методологія виступає однією з форм самопізнання і самосвідомості науки, бо знання відображають дійсність і водночас є продуктом конструктивної роботи мислення, яке відтворює зв'язки об'єктів реальності [10, с. 393]. Логіка побудови методологічних засад наукового пошуку процесу розвитку багатомовної освіти школярів потребує звернення до надійних і ефективних теоретичних положень, наукових концепцій та ідей. Для реалізації завдань компаративного педагогічного дослідження нами застосовано модель, в основу якої поклали розроблений американським компаративістом А. Кендлом (*Isaac Leon Kandel*) підхід поділу процесу порівняльно-педагогічного аналізу на взаємопов'язані і взаємозумовлені рівні (описовий, історико-функціональний, узагальнювально-оцінювальний). Зазначені рівні передбачають розв'язання конкретних завдань, що дозволяє розширити діапазон зіставлень, вивчити педагогічні системи в тісному зв'язку з економічними, соціально-політичними і культурними чинниками [5, с. 41; 14]. Наша модель ґрунтується на теоретичних узагальненнях дидактики багатомовності [13] та врахуванні соціокультурних і політичних умов, у контексті яких отримала розвиток і функціонує та чи інша модель [11] багатомовної освіти.

Європейська традиція порівняльно-педагогічних досліджень у галузі мовної освіти має певні особливості, які, зокрема, передбачають осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань; потребу розкриття сучасних та історичних форм багатомовної освіти на основі соціально-культурних особливостей та традицій шкільництва; вивчення процесу опанування мов як із погляду практиків, так і теоретиків; потребу враховувати судження не лише стосовно того, яким є стан нині, а й розглядати напрями бажаних удосконалень.

Визначення поняття «науковий підхід» в аспекті компаративного педагогічного дослідження вимагає інтеграції філософських, культурологічних, соціологічних, психологічних і педагогічних знань. Услід за Н. Гаркушею, розглядаємо наукові підходи компаративного педагогічного дослідження як сукупність парадигматичних і прагматичних настанов, що визначають концепцію, стратегію, тактику і методологію порівняльно-педагогічного дослідження [2].



Логіка дослідження потребувала застосування *системно-концептуального підходу*. В рамках цього підходу в процесі аналізу педагогічних явищ і фактів застосовувалися такі контексти бачення: *синхронічний* (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), *діахронічний* (вертикальний, хронологічний, історичний), *функціональний* (охоплює широкий контекст політичних, економічних, соціальних, культурних аспектів). Нами обрано *міждисциплінарний підхід* за основу методологічного забезпечення нашого наукового дослідження, водночас ураховано *розвиток* як фундаментальний принцип діалектики [10; 12].

Для досягнення мети нами застосовано такі теоретичні і загальнонаукові *методи*: аналіз, порівняння, синтез, узагальнення, класифікація, індукція, дедукція, історичний та системні методи [16]. Це дало змогу створити логічне дослідження зібраних фактів, виробити розуміння і судження, зробити висновки. Відомо, що на теоретичному рівні наукове мислення звільняється від емпіричного наративу і створює теоретичне узагальнення [9]. Це дало змогу розробити модель порівняльно-педагогічного дослідження з розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи, яка має чотири рівні (табл. 1).

Таблиця 1

Модель порівняльно-педагогічного дослідження з розвитку БО школярів у країнах Західної Європи

РІВЕНЬ I. Актуалізаційно-аналітичний		
вивчення фактів щодо багатомовності та БО у тісному зв'язку з економічними, політичними, соціально-культурними чинниками	визначення основного поняттєво-термінологічного апарату дослідження	аналіз проблем і визначення причин їх виникнення
РІВЕНЬ II. Осмислювально-оцінювальний		
осмислення відмінностей у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, статистичних параметрів, категорій	визначення основного поняттєво-термінологічного апарату дослідження	аналіз проблем і визначення причин їх виникнення
РІВЕНЬ III. Узагальнювально-інтерпретаційний		
визначення закономірностей, тенденції розвитку БО у країнах Західної Європи	узагальнення моделей БО і характерних ознак досвіду кожної з аналізованих країн	розроблення періодизації розвитку БО у країнах Західної Європи
РІВЕНЬ IV. Результативно-порівняльний		
перевірка припущень	корекція і поглиблення попередньо зроблених висновків	формування висновків дослідження, означення перспектив і обґрунтування рекомендацій для вітчизняної школи



На першому рівні – *актуалізаційно-аналітичному* – розв’язано такі завдання: а) вивчено масив літератури з проблеми дослідження в тісному зв’язку з політичними, економічними і соціально-культурними аспектами; б) визначено основний поняттєво-термінологічний апарат дослідження; в) проаналізовано існуючі суперечності і визначено причини їх виникнення.

На *актуалізаційно-аналітичному* рівні застосовано нами такі загальнонаукові методи: а) у процесі вивчення масиву літератури з проблеми дослідження в тісному зв’язку з політичними, економічними і соціально-культурними аспектами нами застосовано *порівняння, аналіз, узагальнення та класифікацію* для поділу всього масиву інформації на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок, а також *історичні методи*, які передбачають дослідження виникнення, формування і розвитку об’єктів у хронологічній послідовності, що дозволило отримати додаткові знання про досліджуваний об’єкт; б) методи *узагальнення, класифікації та аналізу*, що дали можливість розкласти визначення на частини для виокремлення основних елементів, які було взято до уваги, при формулюванні авторських визначень цих понять; в) методи *порівняння, аналізу, узагальнення та індукції* – для аналізу проблем, що існують і причин їхнього виникнення. Останній із інноваційних методів багатомовної освіти дав можливість дійти висновку про причини проблем на основі аналізу передумов та контексту. З *конкретно-наукових* методів на цьому рівні застосовано *історико-структурний* метод, що дозволив структурувати накопичену історико-педагогічну та методичну інформацію, співвіднести її із сьогодишнім станом розвитку. *Історико-порівняльний* метод став підґрунтям для простеження розвитку багатомовної освіти в європейських країнах, а *історико-системний* метод [14] застосовувався для вивчення процесу розвитку та збереження багатомовності в різних країнах Західної Європи.

Другий рівень – *осмислювально-оцінювальний*: а) осмислено відмінності у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань, статистичних параметрів, на основі чого доповнено поняттєво-термінологічний апарат; б) визначено концептуальні ідеї дослідження розвитку багатомовної освіти; в) встановлено подібні і відмінні риси в розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи. На цьому рівні нами застосовано такі загальнонаукові методи:

а) за допомогою методу *критичного аналізу* вітчизняних та зарубіжних філософських, психологічних, лінгвістичних і методичних літературних джерел, нормативних документів міжнародних організацій, навчальних програм, підручників, посібників та електронних джерел досліджено методи і підходи в мовній освіті, що існують у країнах Західної Європи. Методи *синтезу та класифікації* дозволили співвіднести сутнісні конструкції, визначити відмінності у тлумаченні деяких науково-педагогічних термінів, визначень, суджень, обґрунтувань, статистичних параметрів, на основі чого поняттєво-термінологічний апарат доповнено. *Абстрагування, осмислення і дедуція* (як процес виведення правильного висновку, що гарантовано слідує за умови істинності вихідних припущень) дали змогу сформулювати висновки на основі знань загальних якостей усієї множинності;



б) для визначення концептуальних ідей дослідження розвитку багатомовної освіти застосовано загальнонаукові методи: *узагальнення* як прийом мислення, у результаті якого встановлюються загальні якості об'єктів; *аналіз, синтез, порівняння*. З конкретно-наукових методів застосовані були *системний* метод, що дав можливість дослідити структурні компоненти систем багатомовної освіти школярів у різних країнах, окреслити чітку картину зв'язків між компонентами, що входять до їх складу, визначити механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку, розглянути багатомовну освіту школярів як цілісне явище; *синергетичний*, завдяки якому багатомовну освіту школярів розглянуто як унікальний процес самоорганізації молодого європейця в контексті європейської багатомовності і культурного розмаїття, адже в основу цього підходу покладено ідею самоорганізації і саморозвитку елементів та підсистем, а важливим чинником виступає відкритість; *парадигмальний*, що створив умови для розкриття загальних та історичних форм багатомовної освіти. Вивчення та узагальнення позитивного досвіду здійснено шляхом аналізу підходів, дидактичних і методичних принципів, методів, прийомів, методичних рішень, використання яких дозволило визначити концептуальні ідеї розвитку багатомовної освіти. У площині *нарративного* методу були впорядковані факти щодо багатомовності та багатомовної освіти. Метод *термінологічного аналізу* застосовано з метою тлумачення окремих термінів відповідно до предмета дослідження;

в) методи *порівняння, абстрагування, узагальнення, індукція та дедукція* були застосовані для встановлення співвідношення загального і конкретного у процесі розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи, що створило можливості для визначення подібних і відмінних рис.

На цьому рівні застосовано підходи: *цивілізаційний*, за яким освітній процес дитини проходить крізь усі форми життєдіяльності суспільства, та *антропологічний*, в основі якого – відповідність освітніх пропозицій реальним потребам розвитку особистості. Це дозволило визначити концептуальні ідеї освіти з формування багатомовності у контексті розвитку знань про людину, а також встановити подібні та відмінні риси в розвитку багатомовної освіти.

Третій рівень – *узагальнювально-інтерпретаційний*: а) виявлено передумови, визначено закономірності і тенденції розвитку багатомовної освіти; б) розроблено періодизацію розвитку багатомовної освіти; в) узагальнено риси моделей та технологій багатомовної освіти.

Для цього нами було застосовано такі загальнонаукові методи:

а) *історичний* метод у поєднанні з методами *порівняння, аналізу, синтезу і узагальнення* виявився незамінним для виявлення передумов, визначення закономірностей і тенденцій розвитку багатомовної освіти;

б) для узагальнення моделей та технологій основним методом є *узагальнення*, за яким у результаті встановлюються загальні якості і ознаки об'єкта;

в) розроблення періодизації розвитку багатомовної освіти потребувало таких методів, як *узагальнення і класифікація*, що передбачало поділ усіх виучуваних об'єктів на окремі групи відповідно до важливих ознак (однієї чи кількох).



Четвертий рівень – *результативно-перспективний*: а) перевірено зроблені у ході дослідження припущення, відкореговано і поглиблено попередньо складені висновки; б) окреслено перспективи подальшого розвитку багатомовної освіти в країнах Західної Європи; в) подано пропозиції щодо використання західноєвропейського досвіду в Україні. На цьому рівні нами було застосовано такі загальнонаукові методи:

а) для перевірки припущень, зроблених у ході дослідження, корегування і поглиблення попередньо складених висновків були застосовані такі методи: *індукції, дедукції, порівняння, аналізу, синтезу та узагальнення*;

б) для окреслення перспектив подальшого розвитку багатомовної освіти у країнах Західної Європи застосовувалися метод *синтезу і системні методи* для дослідження складних систем із різноманітними зв'язками і великою кількістю факторів, які впливають одночасно;

в) розроблення пропозицій щодо використання західноєвропейського досвіду розвитку багатомовної освіти в Україні проведено за допомогою *порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції, системних методів*.

На цьому рівні застосовані були також конкретно-наукові методи: *синхронічний*, за яким освітній процес перебуває в постійному контакті і взаємовпливі з іншими чинниками розвитку людського суспільства, та *діахронічний*, що розглядає педагогічні явища, які відбуваються в різних культурно-історичних циклах, в єдиному контексті.

У процесі реалізації поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку використовувалися такі *принципи* дослідження: 1) принцип *об'єктивності* (враховували об'єктивні фактори, зв'язки і залежності, оскільки принцип об'єктивності – це принцип зіставлення факторів з об'єктивною реальністю, яка дозволяє об'єктивно аналізувати ідеї, думки і позиції); 2) принцип *системності* – пошуки і визначення зв'язків для концентрації дослідження на сутності, головному, щоб розуміти якість як вияви цілого, в одному випадку, і як вияв окремого – в іншому; 3) принцип *послідовності* дозволив проводити дослідження від простого до складного, від аналізу до синтезу; 4) принцип *цілеспрямованості* надав можливість дослідити визначену мету нашої роботи, що вплинуло на вибір рішень і послідовність їх розроблення; 5) принцип *якісної визначеності* дослідження полягав у тому, що дослідження проводилося з оперттям на якісні параметри.

Водночас компаративний характер дослідження зумовив необхідність окреслити теоретичне підґрунтя процесу розвитку багатомовної освіти, що впливає на загальну методологію дослідження. Це, зокрема, *положення*:

- про взаємодію мов та культур у багатомовній і мультикультурній спільноті;

- про розвиток особистості і впливи соціокультурного середовища на її мовне становлення;

- про мову як утілення культури в людській особистості;

- про багатомовну компетентність як здатність, що формується у процесі життя в багатомовній спільноті та завдяки навчанню;



- про відтворюваність лінгвокультурних універсалій, які є інваріантним складником у системі мовних знань;

- про необхідність залучення у процесі навчання нерідної мови не лише до її мовної системи, але і концептуальної картини носіїв цієї мови та носіїв інших мов, які цією мовою послуговуються;

- про синергетичну природу багатомовної компетентності особистості, яка складається з набору елементів мовних систем, об'єднаних у відкриту динамічну систему.

Оскільки дослідження процесу розвитку багатомовної освіти мали міждисциплінарний характер і велися на перетині філософії, педагогіки, лінгвістики, культурології, соціології, психології та природничих наук, нами застосовано *інтеграцію таких підходів*:

➤ *системного*, за вимогою якого було враховано всі аспекти проблеми в їх взаємозв'язку і цілісності, що створило можливості дослідити структурні компоненти систем багатомовної освіти школярів і окреслити чітку картину зв'язків, визначити механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку, розглянути багатомовну освіту школярів як цілісне явище;

➤ *синергетичного*, завдяки якому багатомовну освіту школярів розглянуто як унікальний процес самоорганізації молодого європейця в контексті європейської багатомовності і культурного розмаїття, адже в основі цього підходу лежить ідея самоорганізації і саморозвитку елементів та підсистем, а важливим чинником виступає відкритість;

➤ *парадигмального*, що створив умови для розкриття загальних та історичних форм багатомовної освіти;

➤ *цивілізаційного*, за яким освітній процес дитини проходить крізь усі форми життєдіяльності суспільства;

➤ *антропологічного*, за яким освіта враховує реальні потреби розвитку особистості;

➤ *синхронічного*, що створює умови, за яких освітній процес перебуває в постійному контакті і взаємовпливі з іншими чинниками розвитку людського суспільства;

➤ *діахронічного*, що розглядає педагогічні явища, які відбуваються в різних культурно-історичних циклах, у єдиному контексті.

Виходячи з того, що провідний російський учений-компаративіст Б. Вульфсон виділяє два ступені порівняльної педагогіки: 1) вивчення зарубіжної системи освіти; 2) дослідження, які будуються на базі бінарних (парних) порівнянь, — чим стверджує допустимість досліджень, присвячених одній країні, що не містять порівнянь [1], у нашому дослідженні ми не ставили завдання «тотального порівняння». Адже для західноєвропейських країн характерна спільна історична та соціально-культурна основа, яка дещо прихована за національним колоритом і локальним характером освітніх систем кожної окремо взятої країни, бо їх освітні інститути відображають традиції шкільництва та соціально-культурні реалії сьогодення, пов'язані численними процесами глобалізації та інтеграції. Тому поставлено основну мету: виявити тенденції розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи на



основі наукового аналізу соціально-політичного, економічного і культурного контексту та концептуально-педагогічних засад розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи для окреслення перспектив використання позитивного європейського досвіду в Україні. Разом із тим, ми намагалися обережно ставитися до виявлення тенденцій, які за сутністю є складанням прогнозів розвитку досліджуваного явища, оскільки майбутнє є багатоваріантним, соціальні і педагогічні процеси значною мірою непередбачувані, і лише час адекватно продемонструє істинність чи хибність того чи іншого прогностичного сценарію.

Отже, запропонована модель порівняльно-педагогічного дослідження відображає авторську стратегію наукового пошуку і є обґрунтуванням методологічних засад побудови компаративного дослідження з визначення тенденцій розвитку багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Для окреслення теоретичного підґрунтя нами було застосовано керівні принципи і положення, а також інтеграцію підходів. На кожному з етапів використано загальнонаукові і конкретно-наукові методи дослідження. Модель спирається на європейську традицію порівняльно-педагогічних досліджень і бере до уваги досвід компаративістів, які проводили дослідження у галузі мовної освіти європейських країн. До таких особливостей відносимо: 1) осмислення відмінностей у тлумаченні науково-педагогічних термінів, визначень і суджень; 2) розкриття сучасних та історичних форм освіти з опанування мов на основі соціально-культурних особливостей та традицій шкільництва; 3) вивчення процесу опанування мов як із погляду теоретиків, так і практиків, 4) урахування суджень фахівців не лише стосовно того, яким є стан освіти нині, а й аналіз роздумів щодо напрямів бажаних удосконалень. Окрім зазначеного, в основу нашого порівняльно-педагогічного дослідження покладено потреби й суперечності, що існують у вітчизняному шкільництві, для пошуку дієвих шляхів удосконалень.

Сподіваємося, що запропонована модель стане у нагоді молодим компаративістам для проведення подальших досліджень. Але слід пам'ятати, що вона розрахована на реалізацію завдань конкретного дослідження і не пропонує загальної інструментарію для порівняльного аналізу освітніх систем. А отже, не є універсальною і може виступати лише орієнтиром для інших компаративістів.

Список використаних джерел:

1. Вульфсон Б. Л. *Сравнительная педагогика: [учебное пособие]* / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Гаркуша Н. С. *Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования* / Н. С. Гаркуша // *Человек и образование*. – 2011. – № 3 (28). – С. 151 – 154.
3. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Исмаилов Э. *Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08* / Эльхан Эюб оглы Исмаилов. – Калининград, 2004. – 241 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.sweden4rus.ru/lib/obs_ekon/text/analiz_prof_obrazovaniya_Shvvcija_Rossija.pdf.



5. Лавриченко Н. *Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень* / Наталія Лавриченко // *Шлях освіти*. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
6. Локишина О. *Тенденція як категорія порівняльної педагогіки*: / Олена Локишина // *Порівняльно-педагогічні студії*. – 2011. – № 2(8). // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7118/1/18585-27831-1-SM.pdf>.
7. Ничкало Н. Г. *Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання* / Н. Г. Ничкало // *Порівняльна професійна педагогіка*. – 2011. – № 1. – С. 6–18.
8. Першукова О. О. *Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи: монографія* / О. О. Першукова. – К.: ТОВ «СІК ГРУП Україна», 2015. – 652 с.
9. Сичивица О. М. *Методы и формы научного познания* / О. М. Сичивица. – М.: Высшая школа, 1972. – 95 с.
10. *Философский словарь* / А. А. Гусейнов, В. А. Лекторский, В. В. Миронов [та ін.]; под ред. И. Т. Фролова. – 8-е изд., дораб. и доп. – М.: Республика; Современник, 2009. – 846 с.
11. Babatunde E. D. *Methodologies in Comparative Education: in Search of an Appropriate Model for Developing Countries*. / E. D. Babatunde. [Electronic resource]. – URL: <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/june1984/Vol.%204%20June%201984.pdf#page=98>.
12. Chaube S.H. *Comparative education* / S. H. Chaube., A. Chaube. – Second Edition revised and enlarged. – VICAS Publishing House PVT Ltd, 2009. – 606 p.
13. Darquennes J. *Multilingual education in Europe* / J. Darquennes // *The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]*. – Blackwell Publishing Ltd., 2013. [Electronic resource]. – URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
14. Evans V. *Methodological Approaches in Comparative Education* / V. Evans. [Electronic resource]. – URL: <http://camponotes.blogspot.com/2013/01/methodological-approaches-in.html>.
15. Herrlitz W. *Comparative research on mother tongue education* / W. Herrlitz, P.-H. Van de Ven // *Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective: Theoretical and methodological issues*. – Amsterdam & New York: Rodopi, 2007. – P. 13–42.
16. *Relevant Methods in Comparative Education, Report of a Meeting of International Experts*/ Ed. Reginald Edwards, Brian Holmes, John van de Graaff. – UNESCO Institute for Education, Hamburg. – 259 p.
17. Phillips D. *Comparative Education: method* / D. Phillips // *Research in Comparative and International Education*. – Vol.1. – № 4. – 2006. – P. 304–319. [Electronic resource]. – URL: <http://rci.sagepub.com/content/1/4/304.full.pdf+html>.

References:

1. Vulfson, B. (1996) *Sravnitel'nayapedagogika: uchebnoye posobiye*: Voronezh:: NPO«MODZK».
2. Garkusha, N. (2011) *Obosnovaniye nauchnykh podkhodov provedeniya komparativnogo pedagogicheskogo issledovaniya. Chelovek i obrazovaniye*, (3 (28)) pp. 151–154.
3. Honcharenko, S. (1997) *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid.
4. Ismailov, E. (2004) *Sravnitel'no-pedagogicheskyy analiz sistem srednego professionalnogo obrazovaniya Shvetsii i Rossii*. Doctor of Sciences. Kaliningrad.
5. Lavrychenko, N. (2006) *Metodolohichni aspekty porivnialno-pedahohichnykh doslidzhen*. Shliakh osvity, (2) pp. 17–23.
6. Lokshyna, O. (2011) *Tendentsiia yak katehoriia porivnialnoi pedahohiky*. Porivnialno-pedahohichni studii, (2 (8)).
7. Nychkalo, N. (2011) *Porivnialna profesiina pedahohika yak haluz pedahohichnoho znannia*. Porivnialna profesiina pedahohika, (1) pp. 6–18.
8. Pershukova, O. (2015) *Rozvytok bahatomovnoi osvity shkoliariv u krainakh Zakhidnoi Yevropy*. : Kyiv: TOV «SİK HRUP Ukraina».
9. Sichivitsa, O. (1972) *Metody i formy nauchnogo poznaniya*. Moskva: Vysshaya shkola.
10. Guseynov, A. et al. (2009) *Filosofskiy slovar*. Moskva: Respublika; Sovremennik.
11. Babatunde, E. (1984) *Methodologies in Comparative Education: in Search of an Appropriate Model for Developing Countries*. Available at: <http://www.unilorin.edu.ng/journals/education/ije/june1984/Vol.%204%20June%201984.pdf#page=98>.
12. Chaube, S. (2009) *Comparative education*. VICAS Publishing House PVT Ltd.



13. Darquennes, J. (2013) *Multilingual education in Europe*. Blackwell Publishing Ltd. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
14. Evans, V. (2013) *Methodological Approaches in Comparative Education*. Available at: <http://campo-notes.blogspot.com/2013/01/methodological-approaches-in.html>.
15. Herrlitz, W. (2007) *Comparative research on mother tongue education*. Amsterdam & New York: Rodopi.
16. Edwards, R., Holmes, B. and John van de Graaff (1973) *Relevant Methods in Comparative Education, Report of a Meeting of International Experts*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
17. Phillips, D. (2006) *Comparative Education: method*. *Research in Comparative and International Education*. (4) pp. 304-319.



ПЕДАГОГІЧНА ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА: СВІТОВИЙ КОНТЕКСТ

УДК 371.315.1:371.132:378.4(437.6)

**ДІАГНОСТИЧНІ ЗАВДАННЯ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ
(НА ПРИКЛАДІ КОШИЦЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ
ПАВЛА ЙОЗЕФА ШАФАРИКА, СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА)**

Рената Оросова, Володимир Староста

Проведено узагальнення основних діагностичних завдань та наведено методики їх виконання під час психолого-педагогічної практики студентів – майбутніх учителів на прикладі Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка), а саме: дослідження підходів щодо мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці; спостереження та аналіз нестандартних (складних) ситуацій з погляду учня; взаємодія (інтерація) вчителя та учня в нестандартних ситуаціях; дослідження стилю викладацької діяльності учителя. Для виконання завдань студенти використовують педагогічне спостереження та інші методи досліджень у реальних умовах навчально-виховного процесу.

Ключові слова: діагностичні завдання, педагогічне дослідження, метод спостереження, психолого-педагогічна практика, підготовка майбутніх учителів.

Проблеми педагогічної практики в системі сучасної професійної підготовки майбутніх учителів як у Словацькій Республіці, так і в Україні залишаються актуальними. Потреба закладів освіти у висококваліфікованих спеціалістах, які вміють творчо працювати, вимагає удосконалення форм і методів аудиторного навчання, а також проведення відповідних педагогічних практик студентів. Вивчення досвіду зарубіжних країн дає можливість виявити особливості підходів до підготовки фахівців.

Аналіз досліджень і публікацій, останніх років, у яких розглянуто цю проблему, показує, що проблемам теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів у Словацькій Республіці завжди приділялася належна увага і дослідження проводились у різних напрямках, зокрема, такими авторами, як: Я. Байтош (J. Bajtoš) [1], М. Чернотова (M. Černotová) [2], М. Дарак (M. Darák) [3], П. Гавора (P. Gavora) [4], С. Контірова (S. Kontírová) [5], І. Турек (I. Turek) [8], Є. Хнітзерова (E. Schnitzerová) [6], О. Шімонік (O. Šimoník) [7], М. Зелінова (M. Zelinová) [10], М. Зеліна (M. Zelina) [9; 10] та ін.



Мета статті – висвітлення основних діагностичних завдань та методики їх виконання у процесі ознайомчої психолого-педагогічної практики студентів – майбутніх учителів Кошицького університету імені Павла Йозефа Шафарика (Словацька Республіка).

У Кошицькому університеті імені П. Й. Шафарика є такі основні види педагогічної практики за ступенем самостійної діяльності студента: *ознайомча педагогічно-психологічна* (відвідування уроків); *асистентська* (практикант виходить з ролі «пасивного» спостерігача і стає помічником учителя або іншого практиканта для підготовки та організації навчання, проведення уроку тощо); *викладацька* (самостійне проведення студентами уроків).

Під час ознайомчої психолого-педагогічної практики студенти мають відвідати 12 навчальних занять (уроків) учителя; приготувати письмові звіти щодо узагальнення отриманих результатів, обговорити їх на семінарах. Завдання мають навчально-дослідницьке спрямування для розвитку уміння проводити науково-педагогічне спостереження, використовувати інші методи педагогічного дослідження в реальних умовах навчально-виховного процесу для аналізу діяльності вчителя, учнів, колег-практикантів та власної педагогічної діяльності. Розглянемо деякі з таких завдань.

Дослідження підходів щодо мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці [6, с. 70]; [10, с. 58–59].

Основні завдання та наступність їх виконання:

- спостереження за діями вчителя під час уроку (певний відрізок часу, наприклад, кожні 15 хвилин; або окремі етапи уроку, наприклад, початок уроку, перевірка домашнього завдання, вивчення нового навчального матеріалу, закріплення і систематизація знань тощо);
- поточна фіксація результатів усхеміспостереження (табл. 1);
- запис окремих висловлювань учителя, що уможливило зробити висновки про позитивне або негативне оцінювання учнів;
- короткий опис ситуації з процедурами стимулювання/мотивації, яка зацікавила Вас в позитивному або негативному аспекті;
- після завершення спостереження провести якісно-кількісний аналіз даних і зробити висновки про характер стимулювального сприяння вчителя під час уроку.

Питання для роздумів у процесі та після спостереження: Яке співвідношення позитивного і негативного стимулювання за Вашою схемою спостереження? Запропонуйте десять способів активізації, заохочення, позитивного і негативного оцінювання учнів. Чи було створено ситуацію для самооцінювання і взаємооцінювання учнів? Спробуйте проаналізувати ситуацію, яка Вас зацікавила в контексті мотивації учнів: з точки зору причин ситуації (чому вчитель діяв саме так); з точки зору інших можливих підходів до вирішення. Опишіть (за результатами спостереження) або самі запропонуйте хоча б одну проблему/задачу чи запитання, які пов'язані зі змістом навчання на цьому уроці і сприяли б мотивації учнів. Який Ви отримали досвід, Ваші враження за наслідками цього спостереження?



Таблиця 1

Схема спостереження щодо мотивації та активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці

<i>Вербальні дії учителя</i>	Σ дії (%)
Позитивне оцінювання: похвала, відзнака, вираження довіри тощо	
Негативне оцінювання: нагадування, невдоволення, критика	
Іронізуюче оцінювання: іронізація, сарказм, висміювання, приниження	
Відсутність оцінювання: учитель не реагує на дії та відповідь (правильну чи неправильну) учня	
Періодичні зміни: цікаве проблемне вивчення, гумор, гіпотези тощо	
Пропозиція самооцінювання та оцінювання своїх колег-учнів	

Активізація учнів шляхом невербальної комунікації вчителя:

- міміка, жести, інтонація: а) надмірно, неефективно; б) активно, динамічно; в) спокійно, комфортно; г) невизначено;
- переміщення вчителя в класі: а) надмірно, неефективно; б) доцільно, правильно; в) недостатньо.

Спостереження та аналіз складних ситуацій з погляду учня [5].

Основні завдання та наступність їх виконання:

- спостерігати за одним учнем, його вербальною та невербальною діяльністю;
- спробувати виявити залежність між діяльністю (вербальною та невербальною) учня і вчителя;
- зафіксувати вихідну ситуацію, яка викликала певні дії учня (роздратованість, неможливість виконання, відсутність попереднього досвіду, обмеженість у часі, ситуація оцінювання, загроза, побоювання, конфлікт тощо);
- описати дії/діяльність учителя, які зумовили таку реакцію/поведінку учня;
- описати, як учень сприйняв такі дії вчителя;
- зафіксувати дії учня після виникнення ускладненої ситуації;
- усвідомити позицію учня (поставити себе на його місце);
- усвідомити, що може відчувати учень у цій ситуації;
- зазначити, яка була мета таких дій учителя;
- запропонувати інші можливі способи досягнення цієї мети.

Питання для роздумів у процесі та після спостереження: У яких ситуаціях упродовж уроку учень відчував себе емоційно некомфортно (здивування, несподіванка, роздратування, почуття провини, почуття неповноцінності, сум, відволікання тощо)? За якими ознаками Ви виявили тривожність учня у складній ситуації? Як можна пояснити такі дії вчителя? Яке інше пояснення можна запропонувати щодо таких дій учителя? Яку мету, на Вашу думку, переслідував учитель під час своєї діяльності? Яким іншим способом учитель міг досягнути мети, аби ускладнена ситуація була більш прийнятна з погляду учня?



Поділяєте Ви чи ні спостережувані дії в цій ситуації з позиції учня та з позиції вчителя? Чи змінилися Ваші враження на початку і в кінці практики щодо навчальної діяльності та переживань учнів на уроках? Який досвід виник у Вас за результатами спостереження (під час практики) і як його будете використовувати та розвивати у подальшій педагогічній діяльності? Який спосіб можна запропонувати для вдосконалення Вашої професійної підготовки щодо усвідомлення дій та переживань учнів?

Результати спостереження студенти оформляють за такою схемою:

1. Що учень робить для того, щоб упоратися з поставленими на уроці завданнями?

2. За якими ознаками, на Ваш погляд, у діях учня можна побачити, що він відчуває у складній ситуації?

3. Які були дії/слова вчителя, що зумовили таку реакцію з боку учня/учнів?

4. Як, на Ваш погляд, учень сприймає такі дії (діяльність) учителя?

5. Яка, на Ваш погляд, мета таких дій учителя?

6. Чи можна використати інші підходи для досягнення цієї мети?

Взаємодія (інтерація) вчителя та учня в нестандартних (складних) ситуаціях [5]. Основні завдання та наступність їх виконання:

- спостерігати і постійно фіксувати частоту різних випадків неналежної поведінки учнів;

- звернути увагу на реакцію вчителя та результат дії вчителя;

- після завершення спостереження сформулювати висновки про основні види неналежної поведінки учнів на цьому уроці, основні види відповідних реакцій учителів. Порівняти спостережувані факти з педагогічними теоріями.

Студентам надають приклади типових випадків порушення дисципліни/неналежної поведінки, а саме: неухважність (учень: замріяний, спостерігає щось у вікні, малює в зошиті, грається тощо); спілкування (з сусідом, шепотіння), неслухняність (учень штовхається, бігає в класі, сміється, робить гримаси, репліки до вчителя тощо); агресивність (учень кидає предмети, ображає чи б'є інших тощо); відволікання уваги інших (клоунада, шарудіння тощо); виявлення неповаги до вчителя (ігнорування вчителя, кривляння, невиконання вимог учителя, суперечка, малювання карикатур на вчителя та ін.); учнівські жарти (спроба уникнути відповідальності, неадекватна реакція на дії вчителя, спроба «пізнати» учителя тощо); порушення (крадіжка, нищення майна, прогули); суб'єктивні утруднення (під впливом хвороби чи її наслідків, травми тощо).

Студентів ознайомлюють із деякими можливими реакціями вчителя на дії учнів: бачить неналежну поведінку учнів на уроці, але не реагує; реагує без відриву від своєї навчальної діяльності (наближається до учня; дивиться на учня; поставив руку на плече учня; промовляє коротку репліку тощо); називає (ім'я, прізвище) учня; називає, яке правило поведінки учень порушує; просить учня назвати, яке правило поведінки він порушує; доходить до певних висновків (наказує учню; погрожує; засуджує; ображає чи висміює; переносить вирішення ситуації на когось іншого; домовляється з учнем про зустріч тощо); змінює діяльність учня.



Питання для роздумів у процесі та після спостереження: Які можуть бути причини неналежної поведінки учнів? Які випадки неналежної поведінки учнів на уроці Ви спостерігали найчастіше? Які способи реагування вчителя Ви спостерігали найчастіше під час неналежної поведінки учнів на уроці? Які способи реагування вчителя (не) зупинили прояви неналежної поведінки учнів на уроці? Як би реагували Ви (так чи інакше; якщо інакше, то як і чому)? Що Вам сподобалося під час уроку? Запропонуйте кілька підходів, які можуть покращити співпрацю вчителя та учнів і передувати можливим проявам неналежної поведінки учнів на уроці? У контексті спостереження цього уроку додайте: Коли я буду вчителем ...

Дослідження стилю викладацької діяльності учителя. Для визначення стилю викладання учителя студенти використовують підхід Неда Фландерса (Ned Flanders) [8, с. 492; 9, с. 67–68], за яким у діяльності вчителя виокремлюють два полярні стилі: директивний (на уроці переважає монолог, організована праця в класі, інструкції, критика, іронія, повчання, моралізування тощо); недирективний (переважають методи навчання, що сприяють активізації діяльності учнів на уроці, розвитку творчого мислення тощо).

Відповідно для діагностики викладацького стилю вчителя розроблено схему **OSTRAQ**, що містить шість компонентів: **O** (nula) – тиша у класі, всі працюють; **S** (speaking) – говорять учні; **T** (talking) – говорить, пояснює вчитель; **R** (rejection) – неприйняття, критика учнів; **A** (acceptation) – активізація учнів; **Q** (questions) – запитання до учнів, які можна розділити на окремі види.

Зазначені компоненти визначають шляхом безпосереднього спостереження за перебігом уроку і надалі розраховують індекс директивності: $i/d = (A+Q)/(T+R)$. Якщо значення індексу директивності $i/d = 0-0,46$ – найбільш директивний стиль; $0,5-1,0$ – середньо директивний; понад $1,0$ – недирективний стиль [8, с. 492; 9, с. 67–68]. Авторами [5, с. 27] запропоновано розділити навчальні завдання вчителя для учнів на два види ($Q_{1,2,3}$ і $Q_{4,5,6}$) і використати модифіковану формулу для розрахунку: $i/d = (A+Q_{4,5,6})/(T+R+Q_{1,2,3})$. Результати спостережень студенти фіксують у таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Схема педагогічного спостереження викладацького стилю вчителя

	<i>Діяльність учителя (вербальна активність)</i>	Σ дії
A	1. Позитивне оцінювання: похвала, відзнака, погодження тощо	
	2. Пропозиція самооцінки та оцінки однокласників	
	3. Позитивна активізація: вираження довіри, емоційне піднесення, підбадьорювання діяльності	
	4. Допомога, порада, заспокоєння	
	5. Позитивна зацікавленість щодо учня, класу, доброзичливе ставлення	
	6. Періодичні зміни: цікаве проблемне вивчення, гумор, гіпотези тощо	



Продовження табл. 2

Q	1. Завдання на увагу, сенсомоторику	
	2. Завдання на пам'ять	
	3. Завдання на розпізнавання, використання алгоритмів (нижче конвергентне мислення)	
	4. Завдання на узагальнення, порівняння, пошук нових алгоритмів (вище конвергентне мислення)	
	5. Завдання на оцінювальне мислення	
	6. Нестандартні/творчі завдання чи пошук інших способів розв'язування (дивергентне мислення)	
R	1. Негативне оцінювання: непогодження, критика, осуд	
	2. Іронізація, сарказм, висміювання, приниження	
	3. Відсутність оцінювання: учитель не реагує на дії та відповідь учня	
	4. Підкреслення авторитету учителя («Я ...»)	
T	1. Накази, строгі заклики до навчання	
	2. Інструкція до діяльності, організаційні вказівки	
	3. Пояснення, розповідь, монолог	
	4. Моралізація, повчання	
	5. Ознайомлення, констатація, формальні запитання	

Орієнтовні рекомендації студентам-практикантам для виконання поставленого завдання до та під час спостереження:

- усвідомити основні ключові поняття дослідження (навчально-пізнавальна взаємодія учитель-учень, спостереження, аналіз уроку, директивність, недирективність, навчальні завдання для стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, таксономія педагогічних цілей навчання в пізнавальній сфері Блума та ін.);

- спостереження за діяльністю вчителя на уроці та їх фіксація у таблиці за чотирьма компонентами А, Q, R, T (за часовими етапами, наприклад, через кожні 15 хвилин, або за етапами уроку, наприклад, перевірка знання навчального матеріалу попереднього уроку, вивчення нової теми, закріплення вивченого матеріалу тощо);

- після завершення спостереження розрахувати індекс директивності-недирективності за формулою $i/d = (A + Q_{4,5,6}) / (T + R + Q_{1,2,3})$;

- на основі якісного та кількісного аналізу одержаних даних зробити висновок про особливості стилю викладання вчителя.

За результатами спостереження перебігу уроків у 50 учителів у школах Словацької Республіки встановлено частку вчителів із відповідним стилем викладання. Виявлено, що основна частина вчителів використовує недирективний стиль (46%) та середньо директивний (30%). Проведено розрахунок коефіцієнта кореляції між часткою компонента А (%) та індексом i/d . Кореляційний аналіз за критерієм Пірсона [3, с. 91] засвідчив, що А (у%) добре корелює з індексом i/d ($r=0,9$), що свідчить про високий рівень взаємозв'язку між цими параметрами.



У процесі педагогічної практики на семінарських заняттях студенти активно обговорюють результати виконання поставлених завдань, а також проходять анкетування. Відповіді на питання анкети: «Чи змінила педагогічна практика Ваше бажання навчати у школі?» засвідчили, що основна частина студентів (понад 80%) прагнуть займатись педагогічною діяльністю (табл. 3).

Таблиця 3

Результати анкетування студентів

Чи змінила педагогічна практика Ваше бажання навчати у школі?	Відповідь, %
а) не змінила, не хочу навчати;	12,5
б) не змінила, хочу навчати;	54,2
в) змінила, не хочу навчати;	5,5
г) змінила, хочу навчати.	27,8

Деякі відповіді студентів, які найбільш часто повторювалися на питання: «Чого Ви навчилися під час практики?»: «проводити аналіз педагогічної діяльності вчителя», «працювати на різних етапах уроку», «усвідомлювати, що важливо і цікаво для учнів», «оцінювати результати навчальної діяльності учнів», «відрізнити основну навчальну інформацію від другорядної, оскільки тривалість уроку є обмеженою» тощо.

Результати анкетування, щоденники практики викладачі ретельно вивчають, аналізують і враховують у процесі викладання навчальних дисциплін та проходження усіх видів педагогічних практик.

Таким чином, для професійної підготовки майбутніх учителів у Кошицькому університеті імені П. Й. Шафарика (Словацька Республіка) у процесі психолого-педагогічної практики розроблено чітку систему діагностичних завдань, для виконання яких студенти використовують педагогічне спостереження та інші методи досліджень у реальних умовах навчально-виховного процесу для аналізу діяльності вчителя, учнів, колег-практикантів та власної педагогічної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Bajtoš J. *Mikrovyučovanie v pregraduálnej prípravě učiteľov* / J. Bajtoš, R. Orosová. – Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. – 86 s.
2. Černotová M. *Manuál pre študentov a učiteľov k pedagogickej praxi* / M. Černotová, T. Majerová, D. Ščešnáková. – Prešov: Prešovská univerzita, 2010. – 48 s.
3. Darák M. *Metodológia pedagogického hľadiska. Terminologické minimum* / M. Darák, J. Ferencová. – Prešov: ManaCon, 2001. – 230 s.
4. Gavora P. *Učiteľ a žiaci v komunikácii* / P. Gavora. – Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2007. – 197 s.
5. Kontírová S. *Pedagogická prax študentov učiteľstva akademických predmetov* / S. Kontírová, B. Gajdošová, J. Sečková, K. Kimáková, A. Lešková, E. Onderová, O. Orosová, L. Šnajder. – Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2011. – 101 s.
6. Schmitzerová E. *Učiteľská psychológia II. (Vybrané kapitoly)* / E. Schmitzerová. – Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2002. – 186 s.



7. Šimoník O. *Pedagogická praxe: některé problémy v «praktické» přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol* / Oldřich Šimoník. – Brno: MSD, 2005. – 128 s.
8. Turek I. *Didaktika* / I. Turek. – Bratislava: IuraEdition, 2010. – 598 s.
9. Zelina M. *Stratégie a metódy rozvoja schopnosti dieťaťa* / M. Zelina. – Bratislava: Iris, 2011. – 241 s.
10. Zelinová M. *Tvorivý učiteľ* / M. Zelinová, M. Zelina. – Bratislava: SPN, 1997. – 299 s.

References:

1. Bajtosh, J., & Orosova, R. (2011). *Microteaching in undergraduate teacher training*. Košice: Pavol Jozef Šafárik University in Košice.
2. Chernotova, M., Majerova, T., Scheshnakova, D. (2010). *Manual for students and teachers for pedagogical praxi*. Prešov: University of Presov.
3. Darak, M., & Ferencova, J. (2001). *Methodology of of pedagogical research. Terminological minimum*. – Prešov: ManaCon.
4. Gavora, P. (2007). *Teacher and pupils in communication*. Bratislava: Comenius University in Bratislava.
5. Kontirova, S., Gajdosova, B., Sechkova, J. et al. (2011). *Pedagogical practice of teaching students academic subjects*. Košice: Pavol Jozef Šafárik University in Košice.
6. Schnitzerova, E. (2002). *The Teaching Psychology II. (Selected Chapters)* Košice: Pavol Jozef Šafárik University in Košice.
7. Shimonik, O. (2005). *Pedagogical practice: some problems in «practical» preparation of future teachers for the second stage of primary schools*. Brno: MSD.
8. Turek, I. (2010). *Didactics*. – Bratislava: Iura Edition.
9. Zelina, M. (2011). *Strategies and methods of developing the child's personality*. Bratislava: Iris.
10. Zelinová, M., & Zelina, M. (1997). *Creative teacher*. Bratislava: SPN.



УДК 37(410)

ПОЗАУРОЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ЕЛІТНИХ ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ХІХ СТОЛІТТЯ

Тетяна Коляда

У статті розглянуто позаурочну діяльність в елітних школах типу «паблік скулз» у Великій Британії у період ХІХ – поч. ХХ ст. З огляду на узагальнення наукових позицій встановлено різницю між позакласною та поза-шкільною роботою у «паблік скулз», охарактеризовано індивідуальні, групові та масові форми позакласної роботи, розкрито специфіку їхньої діяльності. На основі дослідження визначено зміст та мету позаурочної діяльності «паблік скулз» зазначеного періоду, встановлено її основні принципи.

Ключові слова: позаурочна діяльність, позашкільна діяльність, елітна школа, «паблік скулз», індивідуальні, групові і масові форми роботи.

В умовах освітнього процесу сучасної школи важливо створювати умови, які дають змогу формувати в учня особистісні та творчі здібності і вміння застосувати отримані на уроках знання на практиці, зберігаючи при цьому індивідуальність вибору. Вагомою складовою освітнього процесу є позаурочна діяльність. Останнім часом, в умовах, коли істотно змінюються і зростають вимоги до обсягу і характеру освіти, особливо підвищилася актуальність досвіду елітної шкільної освіти зарубіжжя. В аспекті проблеми дослідження значну цінність має досвід позаурочної роботи в елітних школах Великої Британії у ХІХ – на поч. ХХ ст., зокрема, у «паблік скулз», які є найвідомішими школами у світі. Досліджуваний період охоплює часи промислового та соціального перевороту у Великій Британії та характеризується новими реформами у елітних школах. Їхній розвиток у ХІХ ст. зумовив те, що отримання освіти перестало відповідати рівню розвитку промисловості, а розширена імперія відчувала потребу у кваліфікованих елітних кадрах для управління колоніями (Індія, Канада, Австралія, Нова Зеландія, Південна Африка) [2, с. 130].

Проблеми елітної школи Великої Британії вивчали вітчизняні дослідники: О. Локшина, А. Сбруєва, Н. Яременко та ін.; російські педагоги – дослідники І. Абакумова, Н. Винокурова, С. Кодрле, К. Назарьєва та ін., британські Дж. Тулі (J. Tooley), Е. Батлер (E. Butler), Е. Коулсон (A. Coulson), та ін. На нашу думку, позашкільну роботу було розглянуто недостатньо, особливо це стосується зазначеного періоду, що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Мета нашого дослідження полягає в тому, щоб охарактеризувати форми та визначити принципи, зміст, мету та завдання позаурочної роботи в елітній школі типу «паблік скулз» Великої Британії у ХІХ ст.

Прихильники англійської освіти вважають, що справжній британський характер протягом століть виховувався саме у «паблік скулз», які зробили Британію могутньою державою. Про це свідчить кількість відомих випускників,



яка щороку поповнюється. Термін «публік» (public – суспільний) використовувався спочатку у прямому значенні, для того щоб відрізнити благодійні грамагічні школи від місцевих шкіл та домашніх вчителів. На сьогоднішній день школи такого типу називають «незалежними» (independent) та елітарними, так як вони не є доступними для усіх соціальних прошарків населення. Але все ж багато хто вживає старий термін, зокрема, до семи шкіл: Вінчестр (1382 р.), Харроу (1571 р.), Вестмінстер (1560 р.), Шрусбері (1552 р.), Ітон (1440 р.), Чартерхауз (1555 р.), Рагбі (1567 р.) – які вважають найбільшими та найстарішими. На період заснування «публік скулз» були відкритими для всіх. Зважаючи на те, що будемо розглядати тільки найстаріші школи, які за природою та за назвою елітні, будемо вживати початкову назву [3, с. 49]. Відомо, що «публік скулз» не вважаються суспільними у прямому значенні цього слова, тому що вони не належать державі, але ці школи не сповна приватні, оскільки не належать одній особі. Отже, елітними школами типу «публік скулз» у Великій Британії є найстаріші недержавні закриті навчальні заклади, як правило, школи-пансіони.

Для уточнення терміна «позаурочна робота» звертаємося до вітчизняної літератури, оскільки у зарубіжній літературі поняття «позаурочна робота» стосовно «публік скулз» не використовували, а розглядали цілісний процес виховання. В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка зазначено, що «позаурочна робота у школі – це одна із форм організації дозвілля учнів, яка організовується і проводиться в позаурочний час органами дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактичному керівництві з боку педагогічного колективу, особливо класних керівників, вихователів, організаторів позакласної і позашкільної роботи» [2, с. 112]. Аналогічним є визначення Т. Ільїної та М. Фіцули [4, с. 354]. І. Колесник позаурочною роботою вважає «таку діяльність, яка за своїм змістом виходить за межі обов'язкових навчальних програм, здійснюється у вільний від навчання час, організується на началах добровільності, самодіяльності і самоврядування учнів за межами школи» [3, с. 11].

На основі аналізу науково-педагогічної літератури зазначимо, що основна відмінність між поняттями «позакласна робота» та «позашкільна робота» (діяльність) полягає у місці проведення роботи: у школі (позакласна) чи за межами школи (позашкільна). Обидва види роботи мають спільні завдання і передбачають застосування переважно однакових засобів, форм і методів виховання.

Позаурочну діяльність в елітній школі типу «публік скулз» вважаємо складовою системи навчально-виховної роботи, що охоплює процеси виховання та навчання учнів у позаурочний час, та умовно поділяємо її на позакласну та позашкільну.

Отже, у вітчизняній методичній літературі та на практиці школи традиційно розрізняють три форми позаурочної роботи: індивідуальну, групову та масову. В основу такого розподілу покладена ознака кількісного охоплення учасників [6, с. 85].



До індивідуальних форм позакласної роботи у «паблік скулз» відносимо уроки тьютора, які проходили два рази згідно з розкладом. Тривалість такого уроку – година. Один урок відводили впродовж тижня, інший – у неділю (як правило, це було читання книг). Методика індивідуального впливу залежала від індивідуальних особливостей учня і його темпераменту. Вона ускладнювалася з кожним рівнем та класом і зводилася здебільшого до самостійного опрацювання [9, с. 148]. Найбільше уваги в індивідуальній діяльності учня приділялося позакласному читанню. У кожній школі існувала бібліотека [17, с. 12–13]. У деяких школах їх було навіть дві: шкільна та учнівська (заснована самими учнями). Позакласне читання носило системний характер, формувало в учнів читацькі інтереси, виробляло культуру читання.

Творчі роботи – це форма індивідуальної позаурочної роботи, яка в першу чергу спрямовувалася на активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток творчого потенціалу особистостей та критичного мислення. Розрізняли письмові, усні та творчі роботи. Різновид робіт залежав від бажання і здібностей учнів та завдань тьютора. До творчих робіт відносимо складання та написання есе, творів, віршів тощо [19, с. 241].

Зазубрювання вважали ефективним методом вивчення матеріалу. Таке запам'ятовування здійснювалося без розуміння суті. Воно призводило до формального засвоєння знань. Учні годинами «зазубрювали» грецькі та латинські тексти, вірші [13, с. 56].

До індивідуальних форм позашкільної роботи відносимо роботу з батьками. Батьки обирали школу самі, без згоди дітей. Їхній вибір розпочинався із зустрічі з директором та вибором тьютора, який кожний триместр мав відписати батькам листа про стан навчання та здоров'я учня. Батьки вносили оплату за навчання. Слід виокремити групу активних батьків – батьківський комітет, який у своїй діяльності виражав думку батьківської сторони. Діяльність батьківського комітету обмежувалася лише фінансовою стороною стосунків, оскільки вони виступали спонсорами для школи. Традиційно вони самі були випускниками цих шкіл. У школах існували каталоги – реєстри, у які батьки записували імена ще маленьких хлопчиків (бронювали місця) [10, с. 38].

Відпустка (leave) – це термін, на який учні мали право покинути школу. Розрізняли короткотривалі відпустки (Shortleave): коли учень залишає школу після уроків та повертається у той же день ввечері, у зазначений час. Право отримати таку відпустку мали лише ті учні, які гарно навчалися і мали гарну поведінку. Тривалість довготривалих відпусток (Longleave) – до двох діб. Учні залишали школу у суботу та поверталися до занять у понеділок. Оформляли такі відпустки Майстер будинку та тьютор [7, с. 26–27].

До групових форм позакласної роботи відносимо різноманітні тематичні товариства (society). У них об'єднувалися лише кращі учні, які мали спільні інтереси. Існували клуби декламаторів, політичні клуби, наукові, творчі та ін. У кожній школі могло бути кілька таких організацій. Наприклад, в Ітоні функціонувало дискусійне товариство «ПОП» (POP), у Хароу – Дискусійно-політичне товариство (Debating society), Наукове товариство (Scientific society) [12, с. 158–160], у Чартерхаузі – Дискусійно-літературне товариство



(The Debating and Literary Society) та Науково-мистецьке товариство (Science and Art Society, or C.S.A.S), Клуб фотолобителів (Photographic Club) [8, с. 21]. Спортивні клуби (секції) та змагання були органічною частиною всієї системи навчально-виховного процесу таких шкіл, що забезпечувало єдність фізичного і духовного виховання і навчання, різнобічний розвиток творчої, суспільно корисної діяльності учнів [5, с. 15]. У школах існували військові товариства, які називалися «Кадетський Корпус» (Cadet Force), де учні проходили військову підготовку [6, с. 345]. Крім того, практикували різноманітні форми та методи роботи з періодичними виданнями, зокрема, колективне читання й обговорення періодики з певної теми. Кожна школа мала свій журнал і редколегію. Наприклад, в Ітоні у 1863 році засновано офіційний шкільний журнал «Хроніка» (The Chronicle), а в 1928 році – «Опідан» (Oppidan) [9, с. 34]

До групових форм позашкільної роботи відносимо спортивні змагання. Даючи характеристику, зазначаємо, що такі заходи проводили директор школи за організацією тьютора – тренера з метою порівняння досягнень учнів, які відвідували спортивні секції. Їхньою метою було визначення переможців відповідно до правил спортивних змагань із видів спорту. Таку форму позаурочної роботи можна назвати і позакласною (внутрішні змагання) і позашкільною (зовнішні змагання). У «паблік скулз» існували секції з крикету, греблі, футболу, рагбі, тенісу, хокею, легкої атлетики. Кожна школа забезпечувала усі умови для тренувань, оскільки мала обладнані тренувальні зали, ігрові поля тощо. Для зовнішніх змагань використовували традиційний графік. Зазвичай, під час Михайлових свят переважали змагання з футболу та рагбі [13, с. 55]. Під час Великого посту учні не брали участі в змаганнях. Наприклад, в Ітоні протягом цього півріччя стипендіати грали у гру «Стіна Ітона». Під час літніх канікул влаштовували змагання з крикету, греблі, тенісу та легкої атлетики [10]. Культ спорту став відмінною рисою «великих» шкіл. Спорт взагалі і командні види спорту зокрема поступово стали найбільш дієвим методом формування характеру, ініціативності та відповідальності [13, с. 45].

До масових форм позакласної роботи відносимо шкільні свята. Вони поділялися на великі, які носили назву «Холідей» (Holiday), та не великі «Халф – Холідей» (Half-Holiday). До великих свят відносили відзначення усіх релігійних свят, зокрема: Великодня, Різдва, Трійці тощо. Під час таких свят учні більше молилися, краще харчувалися, прикрашали свої «будинки», влаштовували вистави та спортивні змагання. Також вони складали вірші, твори, епіграми. Роботи відбиралися для конкурсу на вручення «стипендій-прізів» (Speeches) [9, с. 203]. До кінця XIX ст. у зв'язку з розширенням навчальної програми більшу частину свят було скасовано.

Вибори Стипендіатів (Election to Scholarship) проходили кожного року, у перший понеділок липня. Під час виборів також проходило затвердження вакансій на право отримати стипендію в університеті для найуспішніших стипендіатів. Як правило, ліміт таких стипендій серед усіх шкіл був не більше дев'яти на рік [12, с. 449–153]. Заходи отримання малих стипендій мали назви: «Експібішн» (Exhibitions) [10, с. 145, 9, с. 189], «Співінг Дей» (Speaking Day) [6, с. 350–365] та ін. Вони проходили під час різних свят, готуючись до яких, учні



повинні були виконати певні завдання (як зазначали: написати твір, вірш тощо). Це було урочисте вручення призів (Prize), в основному були книги. Роботи збиралися до святкування, а на святі учні отримували результат (інколи роботи приймалися на одне свято, а результати оголошували під час іншого).

Читацька конференція була важливим засобом пропаганди різної літератури серед учнів, що допомагало їм глибше зрозуміти зміст та поетику творів, прищеплювало літературно-естетичні смаки. Часто читацькі конференції проходили у формі вистави. Для цього учні перевдягалися у костюми персонажів, відтворювали їхні образи. Костюми шилися на замовлення. Були навіть такі, які оздоблювали дорогоцінним камінням [14, с. 442]. Зустрічі з відомими людьми влаштовували переважно для старших учнів. Зокрема, це були відомі політичні та громадські діячі, письменники, науковці – випускники шкіл. Вони із задоволенням відвідували школи, спілкувалися з учнями та сприяли розвитку шкіл [14, с. 115–117]. Колекціонування було поширеним видом діяльності шкіл того часу. Наприклад, у Вестмінстері колекціонування монет зародилося у 1873 році, коли Адміністративна рада школи закупила незначну кількість монет у Британського музею (British Museum); колекцію мінералів – у 1879 році. Поступово колекції розширювали учні, випускники, меценати, і на сьогоднішній день вони є гордістю кожної школи [12, с. 233].

До масових форм позашкільної роботи відносимо організації випускників шкіл. Їх заснування припадало на кінець XIX ст. Метою створення таких організацій було збереження контактів між випускниками, що цим підтримувало традиції школи. Перші згадки про так зване коло колишніх однокласників (old boy net) з'явилися ще у XVII столітті. Усі учні, які закінчували школу, автоматично ставали членами асоціації випускників своєї школи. В Ітоні було створено у 1897 році асоціацію «Старі Ітонці» (Old Etonian Association, OEA); у Вінчестері «Старі Уейкемці» (Old Wykehamists), у Рагбі «Старі Рагбінці» (Old Rugbeian), у Вестмінстрі – «Старі Вестмінстерці» (Old Westminster OW), у Шрусбері – «Старі Шрусберці» (Old Salopians), у Харроу – «Старі Харровці» (Old Harrovians), у Чартерхаузі «Старі Картезіанці» (Old Charthusians) [13, с. 14]. Випускники однієї й тієї ж школи підтримували один одного, залишаючись товариством і після закінчення школи. Зазначимо, що такі клуби були впливовими організаціями. Окрім укладання списків випускників, організації щорічних зустрічей, збору пожертвувань, вони забезпечували школам вагому підтримку, зберігаючи «дух» школи [17, с. 14–21].

Таким чином, в елітній школі Великої Британії на період XIX ст. використовували індивідуальні, групові та масові форми позашкільної роботи. Така діяльність будувалася на основних засадах виховання, проте вона мала і свої специфічні принципи: добровільний характер участі, суспільну спрямованість діяльності, розвиток ініціативи та винахідливості, зв'язок із навчальною роботою. Специфіка змісту характеризувалася вдосконаленням найрізноманітніших умінь та навичок, емоційним аспектом. Це підтверджує мету позаурочної роботи, що полягала у засвоєнні учнем необхідного для життя в суспільстві соціального досвіду, формуванні системи лідерства та системи цінностей, що приймалися суспільством, а основне – у вміння застосувати його на практиці.



Список використаних джерел:

1. Ашин Г. О понятти «елита» и не только / Г. Ашин // *Власть*. – 2005. – № 11. – С. 41–42.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник* / С. У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
3. Колесник І. Г. *Позакласна робота старшокласників* / Колесник І. Г. – К.: Знання, 1967. – 48 с.
4. Фіцула М. М. *Педагогіка: Навчальний посібник для студ. Вищих педагогічних закладів освіти*. – Тернопіль: ТДПУ, 1997. – 192. С. 85.
5. Sch.1787-2. W. Smith D.C.L.A *First Latin Course : comprehending grammar, delectus, and exercise-book, with vocabularies*/W. Smith D. C. L./L. L. D. James// *Campbell and Son*. Toronto. 1878, 166 p.
6. Ib5.3.71. *Catton Brock, Arthur, Eton Collage/ Catton Brock, Arthur //London: George Bell & Sons, 1901, 450 p.*
7. Ib4.2.25. H. C. Maxwell Lyte, *Eton College: Historical and Descriptive, Great Public Schools: Eton, Harrow, Charterhouse, Cheltenham, Rugby, Clifton, Westminster, Marlborough, Haileybury, Winchester* / C. Maxwell Lyte // *London: Edward Arnold, 1893, XX, 527, 8 p., [22] leaves of plates, ill, plans, 22 cm.*
8. Ib4.3.01. Hemyng, *Bracebridge. Eton school days, or, Recollections of an Etonian* / Hemyng, Bracebridge // *London: Ward, Lock, and Tyler, 1870 [4], 316 p., 17 cm.*
9. Ib2.14. James M. R. (Montagu Rhodes). *A descriptive catalogue of the manuscripts in the library of Eton College* // *Cambridge: University Press, 1895, Fiske Endowment, IX, 125 p.*
10. Kennedy, B. H. *The Public schools Latine Gramer / Seventh edition and* // *London: Longmans, Green, and CO New Yerk: 15 East Street, 1890, 671 p.*
11. Ib6.5.35. Nugent-Bankes, George *An Eton boy's letters selected and arranged by the author of «A day of my life at Eton»* / Nugent Bankes // *London: Cassel and Company Limited, 1901 [4], 210 p., 17 cm.*
12. Lc34/2. Thomas Hughes. *Tom brown's school-days by an old boy* / Thomas Hughes / H. C. Bradby // *Leroy Phillips publish: Boston copyright, 1918, 256 p.*
13. Lc7/76. Stanley A. *The life and correspondence of Thomas Arnold* / Stanley A. // *New York: D. Appleton, 1846, 530 p.*
14. Lc7/1. Bardy H. C. *Rugby School* // *London: George Bell & Sons, 1900, 263 p.*
15. Wilkinson R. *The Gentleman Ideal and the Maintenance of a Political Elite* / R. Wilkinson // *Sociology of Education*. – 1963. – XXXVII, Fall. – P. 21.
16. Wilkinson R. *Governing elites. Studies in training and selection* / R. Wilkinson. – N. Y.: *Oxford university press, 1969. – 231 p.*

References:

1. Ashin, G. (2005) O ponjatii «jelita» i ne tol'ko. *Vlast'*, (11) pp. 41–42.
2. Honcharenko, S. (1997) *Ukrai'ns'kyj pedagogichnyj slovnyk*. Kyiv: Lybid'.
3. Kolesnyk, I. (1967) *Pozaklasna robota starshoklasnykiv*. Kyiv: Znannia.
4. Fitsula, M. (1997) *Pedagogika*. Ternopil: TDPU.
5. Smith, W. (1878) *D.C.L.A First Latin Course : comprehending grammar, delectus, and exercise-book, with vocabularies*. Toronto: Campbell and Son.
6. Brock, C. (1901) *Eton Collage*. London: George Bell & Sons.
7. Maxwell H. (1893) *Eton College: Historical and Descriptive, Great Public Schools: Eton, Harrow, Charterhouse, Cheltenham, Rugby, Clifton, Westminster, Marlborough, Haileybury, Winchester*. London: Edward Arnold.
8. Hemyng (1870) *Eton school days, or, Recollections of an Etonian*. London: Ward, Lock, and Tyler.
9. James M. (1895) *A descriptive catalogue of the manuscripts in the library of Eton College*. Cambridge: University Press.
10. Kennedy, B. (1890) *The Public schools Latine Gramer*. London: Longmans, Green, and CO New Yerk.
11. Nugent-Bankes, G. (1901) *An Eton boy's letters selected and arranged by the author of «A day of my life at Eton»*. London.: Cassel and Company Limited.
12. Hughes, T. (1918) *Tom brown's school-days by an old boy*. Leroy Phillips publish: Boston copyright.
13. Stanley, A. (1877) *The life and correspondence of Thomas Arnold*. New York.: D. Appleton.
14. Bardy, H. (1900) *Rugby School*. London.: George Bell & Sons.



15. *Wilkinson, R. (1963) The Gentleman Ideal and the Maintenance of a Political Elite. Sociology of Education, (XXXVII) p. 21.*
16. *Wilkinson, R. (1969) Governing elites. Studies in training and selection. N. Y.: Oxford university press.*



УДК 37.03(4)

СТАТЕНЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ КРАЇН ПЕРШОЇ ХВИЛІ ВСТУПУ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВТОВАРИСТВА

Оксана Бялик

В статті зроблено спробу з'ясувати особливості здійснення статевого виховання в різних країнах Євросоюзу, взявши за основу його найбільш характерні ознаки у країнах першої хвилі вступу до європейського співтовариства. Зокрема, увагу автора зосереджено на Великобританії, Греції, Данії, Іспанії та Португалії, адже саме у цьому макрорегіоні поширюється міжнародний педагогічний рух на збереження репродуктивного та сексуального здоров'я молоді, обґрунтовується доцільність міжнародного співробітництва в сфері статевого виховання.

Ключові слова: статеве виховання, заклади освіти, учнівська молодь, перша хвиля вступу до ЄС, Великобританія, Греція, Данія, Іспанія, Португалія.

Міжнародне співробітництво педагогів у сфері статевого виховання є важливим фактором поширення й розвитку сексуальної освіти в світі. Особливо активну роль в консолідації міжнародної співпраці в галузі сексуальної освіти відіграють країни європейського співтовариства. Саме на терені цього макрорегіону поширюється міжнародний педагогічний рух на збереження репродуктивного та сексуального здоров'я молоді, обґрунтовується доцільність міжнародного співробітництва в сфері статевого виховання. Його стрімке поширення пов'язується, насамперед, із тим, що в сучасному світі спостерігається невтішна статистика захворювань на ВІЛ/СНІД та інші хвороби, які становлять небезпеку для здоров'я та життя не тільки країн Євросоюзу, а й у глобальному масштабі. Тому проблема статевого виховання, як запорука здоров'я держави, є однією з пріоритетних у сучасних розвинених державах світу. Особливої уваги щодо позитивних тенденцій статевого виховання учнівської молоді, що запроваджуються у навчальних закладах, заслуговують країни Євросоюзу, в яких статеве виховання є важливим напрямком державної освітньої політики.

Так, у 2011 році було проведено Всесвітню Нараду експертів з питань статевого виховання (Мадрид, Іспанія), метою якої була розробка документу, для підтримки практикуючих фахівців і установ, що працюють у цьому напрямі, в результаті чого Європарламент прийняв резолюцію щодо питання здійснення статевого виховання в країнах Євросоюзу, включивши в неї таке трактування: «Формулювання і здійснення політики з питань сексуального та репродуктивного здоров'я і прав людини, а також у сфері статевого виховання в школах знаходиться в компетенції держав-учасниць».



Проблема статевого виховання молоді в країнах Євросоюзу викликає значний науковий інтерес, однак залишається недостатньо дослідженою в Україні. Водночас рядом зарубіжних країн накопичено значний досвід щодо статевого виховання учнів, зокрема, у Греції цю проблему досліджували Д. Агрофіотіс (D. Agrafiotis), С. Фрісірас (S. Frisiras), А. Лагіоу (A. Lagiou), П. Манді (P. Mandi), у Великобританії – Б. Філд (B. Field), К. Веллінгс (K. Wellings); у Данії – К. Граугаард (Ch. Graugaard), Г. Рісор (H. Risor), у Португалії – А. Фраде (A. Frade), Д. Віларра (D. Vilarta) та ін.

Метою статті є з'ясування особливостей здійснення статевого виховання у країнах, що вступили до Євросоюзу під час першої хвилі розширення (Велика Британія, Греція, Данія, Іспанія та Португалія).

Розглянемо, насамперед, особливості сучасної політики щодо статі та статевого виховання у Великобританії, де загальна ситуація загалом однорідна, однак є деякі особливості, що варіюються між країнами Сполученого Королівства (Англія, Північна Ірландія, Шотландія та Уельс). В Англії та Уельсі в 1986 році Закон про освіту надав керівництву школи відповідальність за політику щодо статі у закладах освіти та зобов'язав всі державні школи поширювати політику статевого виховання серед учнівської молоді, а згодом доопрацьований Закон про освіту зобов'язав керівників шкіл приймати рішення щодо включення інформації про біологічні аспекти статі й на рівні початкової школи. У розпорядженні зазначалося, що учні повинні дізнатися про важливість вступу в шлюб для сімейного життя і виховання дітей, а навчальні матеріали повинні відповідати віку учнів, їх релігії та культурі [9, с. 80].

Управління по стандартах у галузі освіти (*Office for Standards in Education (OFSTED)*), оцінюючи ефективність шкільної політики і навчальних програм, у 1996 році запровадило програму «Основи взаємин і статево виховання» (*Sex and Relationships Education (SRE)*) для всіх рівнів школи в Англії. Така ж ситуація зі здійсненням статевого виховання учнів й в Уельсі. На сьогодні статево виховання на цих землях здійснюється за підтримки Національного стандарту здорової школи (*the National Healthy School Standard (NHSS)*) та фінансується Департаментом охорони здоров'я (*the Department of Health*) і Департаментом освіти та професійної підготовки (*the Department for Education and Skills*). NHSS встановлює мінімальні стандарти для всіх типів шкіл, що допомагає підтримувати і розвивати здорову шкільну діяльність, включаючи й статево виховання учнів. Надання сексуальної освіти в Англії та Уельсі здійснюється шкільними вчителями, в деяких школах – координаторами програми «Освіта особистого, соціального забезпечення та охорони здоров'я» (*PSHE*) та шкільними медсестрами й зовнішніми відвідувачами, що є представниками неурядових організацій (НУО). Батьки мають право зняти свою дитину з будь-якої частини програми SRE, що, на їх думку, виходить за межі національної навчальної програми [9, с. 81].

У Північній Ірландії законодавче регулювання статевого виховання здійснює Департамент освіти (*the Department of Education*) і Департамент охорони здоров'я, соціальних послуг та громадської безпеки (*the Department of Health, Social Services and Public Safety (DHSSPS)*). У 1987 році Департамент освіти



розробив для шкіл письмові інструкції по здійсненню статевого виховання, а в 2001 році повне керівництво зі статевого виховання учнів було надано Радою із навчальних програм, іспитів і оцінювання (*the Council for Curriculum, Examinations and Assessment*). Однак, статево виховання не є обов'язковим, оскільки не встановлено мінімальних стандартів із питань статі для учнів державних шкіл. Тому деякі школи співпрацюють з НУО, включаючи Асоціацію планування сім'ї (FPA), інші – включають окремі теми зі статевого виховання при вивченні інших навчальних предметів (біології, релігійної освіти, громадянства). Надання освітніх послуг у сфері статевого виховання молоді Північної Ірландії відрізняється у католицьких та протестантських школах.

У Шотландії немає обов'язкової вимоги щодо здійснення статевого виховання учнівської молоді, однак воно включене в комплекс програму «Освіта про особистість, суспільство та охорону здоров'я».

У початковій школі статево виховання включене у програму «Сексуальне здоров'я і статево виховання» (SHRE), а в середній школі – у PSHE, з акцентуванням уваги на особливостях розвитку, комунікативних навичках, цінностях, повазі відповідальності у стосунках між статями через активні методи навчання.

Культурна різноманітність Великобританії спонукає уряд бути толерантним і змінювати постанови щодо специфіки здійснення статевого виховання учнів, а в деяких випадках змінювати навіть напрямки навчання. Статева освіта в країні має й слабкі сторони, що викликано відсутністю належної підготовки вчителів у здійсненні статевого виховання учнів, крім того, більше ресурсів надається тим її землям, де вищий відсоток підліткової вагітності, таким чином уряд має намір зрівняти становище [4].

Статево виховання у Греції, що носить назву «відносини між представниками різних статей» («*Diafilikes Sheseis*»), є обов'язковим із 1995 року, однак і до сьогодні залишається спірним питанням через позицію релігійних організацій та суспільства. У школах цей предмет викладається учням з 6 років вчителями, шкільними медичними працівниками, представниками Асоціації планування сім'ї, яка є членом Міжнародної Федерації планування сім'ї (МФПС) в Греції (*the Family Planning Association of Greece (FPAG)*), які й несуть відповідальність за його здійснення, роблячи акцент, в основному, на біологічних аспектах статей, анатомії людини та міжстатевих відносинах, використовуючи при цьому різні методи та засоби навчання (взаємне навчання, використання візуальних засобів навчання тощо).

У 2010 році було проведено національне дослідження настроїв і поглядів батьків на роль сім'ї у статево розвитку і статево вихованні дітей та з'ясовано, що батьки переконані у необхідності такої освіти з дошкільного віку [7]. Тому FPAG закликає батьків бути більш обізнаними у даних питаннях відносно поведінки своїх дітей, а також бути поінформованими вчителями, представниками НУО, що надають інформацію статевознавчого характеру учням, а також допомагають у формуванні громадської думки в рамках кампаній, конференцій, лекцій, інформаційних матеріалів тощо [9, с. 47].



Законодавче регулювання статевого виховання в Греції є обов'язком Міністерства освіти і Міністерства охорони здоров'я. Грецькими науковцями було проведено оцінку якості та доступності статевого виховання в школах країни шляхом аналізу шкільних навчальних програм [6] та з'ясовано, що у програмах та підручниках для початкової школи є інформація про репродуктивну функцію людини, її здоров'я та гігієну, але немає ніяких згадок відносно людської сексуальності та відсутній опис людського тіла і статевих органів. У програмах та підручниках для середньої школи виявлено чітку, але досить обмежену інформацію про сім'ю, що представлена в контексті традиційного шлюбу (без посилянь на засоби контрацепції, захворювання, що передаються статевим шляхом (ЗПСШ) та ВІЛ/СНІД тощо), а сексуальна активність представлена, як можлива, тільки після шлюбу [1].

Важливим, на наш погляд, є досвід Данії у сфері статевого виховання, яка є однією з європейських країн, якій вдалося мати найнижчі показники хвороб, що передаються статевим шляхом та СНІДу, а також найнижчу кількість самогубств серед підлітків у світі. Крім того, вона є першою країною, яка легалізувала контрацепцію для осіб репродуктивного віку і гарантувала при цьому повну конфіденційність, а питання статевого виховання та відповідна підготовка вчителів чітко контролюється Данською Федерацією з питань планування батьківства (*the Danish Foreningen for Familie plan laegning*) [3].

Статеве виховання є частиною датської шкільної системи освіти з початку ХХ століття, коли вона була представлена в рамках курсу «Гігієна». Обов'язковим воно стало у 1970 році, отримавши повну автономію у навчальному плані та стане вивчатися у ранньому віці, ще до початку процесу статевого дозрівання, що дає змогу підліткам одержати інформацію щодо усіх аспектів статевої поведінки та проблем, пов'язаних з цією сферою. У 1976 році уряд Данії був викликаний в Європейський суд з прав людини групою батьків, які протестували проти обов'язкового здобуття учнями статевої освіти, однак рішення було прийнято на користь уряду [10]. Згодом, у 1991 році Міністерство освіти опублікувало нову навчальну програму «Здоров'я і статеве виховання» (*«Health and Sexuality Education»*), в якій статеве виховання було інтегровано в рамках предмету «Здоров'я людини», і стало обов'язковим у шкільній програмі також і для учнів початкової школи.

Мінімальні стандарти статевого виховання встановлюються Міністерством освіти Данії, яке також відповідає за розробку політики статі в країні, однак, основна відповідальність все ж лягає на вчителів (частково на шкільних медичних сестер) щодо прийняття рішення про зміст, завдання та методи статевого виховання учнів, кількість годин на його здобуття, інтегруючись в уроки біології та данської мови, а батькам, в свою чергу, забороняється знімати своїх дітей з таких уроків. Сьогодні в Данії здійснення статевого виховання відбувається блоками, де до першого блоку питань відноситься інформація про ЗПСШ, контрацепцію, фізіологічні та біологічні зміни організму. Інший блок включає в себе інформацію про почуття, емоції, стосунки між статями, сором'язливість та ін. [9, с. 36].



Активну роботу у сфері статевої освіти проводить також Датська асоціація з питань планування батьківства (*the Danish Family Planning Association*), яка є членом МФПР в Данії (*International Planned Parenthood Federation (IPPF)*), основною метою якої є турбота про статеве здоров'я молоді, попередження небажаних вагітностей та хвороб, що передаються статевим шляхом, й інших негативних явищ, що відбуваються в суспільстві. Асоціація тісно співпрацює з іншими організаціями та проводить щорічні конференції, присвячені проблемі вдосконалення статевої освіти, бере активну участь та організовує власні проекти, спрямовані на розв'язання означеної проблеми. Основна мета таких заходів передбачає інформування молоді з питань сексуального здоров'я, видів контрацепції, перебіг у вагітності та шкідливості абортів тощо. Асоціація також співпрацює з освітніми установами і бере участь в реалізації статевого виховання школярів, здійснює моніторинг якості і доступності статевого виховання та приділяє значну увагу статево вихованню учнів етнічних меншин, підтримуючи, таким чином тісні зв'язки з сусідніми скандинавськими країнами в питаннях статевої освіти молоді.

Протягом останніх років Данська рада з питань охорони здоров'я для якісного здійснення статевого виховання надає фінансування датській Асоціації планування сім'ї у створенні і підтримці веб-сайту, що є головним форумом для статевої освіти педагогів, формуючи таким чином їхній професійний рівень у цій сфері. Веб-сайт зосереджує увагу на організаційних питаннях, що стосуються статевого виховання, розробляє рекомендації, приймає пропозиції щодо здійснення статевого виховання учнівської молоді тощо.

З метою детальнішого аналізу здійснення статевого виховання в країнах першої хвилі вступу до Євросоюзу розглянемо особливості ірландського досвіду роботи у цій сфері. Тут у зв'язку з поширенням ВІЛ/СНІДу, сексуальним насиллям над дітьми відбулося часткове запровадження програми «Сексуальність та відносини» (*«Sexuality and relationships»*).

Сьогодні існує загальна згода щодо необхідності введення такої програми у всіх ірландських школах, а напруга в суспільстві відносно здійснення статевого виховання поступово спадає, однак окремі організації та Римо-католицька церква залишаються в активній опозиції у спірних питаннях статей (мастурбації, проституції та гомосексуалізму).

У 1987 році Департамент освіти Ірландії видав розпорядження, рекомендуючи ввести статеве виховання як частину більшості навчальних предметів, враховуючи при цьому позицію церкви та батьків, які були залучені до цього процесу. Програма «Основи взаємин і статеве виховання» (*«Relationship and Sexuality Education» (RSE)*) була введена Міністерством освіти і науки у 1995 році. Законодавче регулювання статевої освіти в Ірландії відбувається згідно Закону про освіту (1998 р.), що зобов'язує школи сприяти соціальному та особистісному розвитку учнів та їх медико-санітарній освіті. Однак існують значні відмінності у змісті програм зі статевого виховання між школами, що не сприяє їх належному впровадженню. Програма RSE в Ірландії розпочинається у віці 4–5 років, роблячи акцент на поняттях «самоповага» і «соціальна взаємодія», поступово переходячи від безпеки і самоусвідомлення, росту і



розвитку людини до сексуальності та відносин між статями. Національна рада з навчальними програм та оцінюванням (*the National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)*) закликає до групової роботи з учнями та експериментального навчання [9, с. 54]. Згідно з Конституцією Ірландії батьки несуть відповідальність за статеве виховання своїх дітей та, за бажанням, можуть вивести їх із проходження цих програм. Школи, в свою чергу, відповідають за поширення програм RSE та SPHE, де координатор SPHE підтримує розпорядження Департаменту освіти і науки (*DoES*) щодо охорони сексуального та репродуктивного здоров'я дітей та молоді [9, с. 55].

Нещодавно Агентство допомоги при кризовій вагітності (*the Crisis Pregnancy Agency (CPA)*), яке фінансується Департаментом охорони здоров'я та дитинства в Ірландії (*the Department of Health and Children in Ireland*), опублікувало результати досліджень, пов'язаних із підлітковою сексуальністю, які засвідчили, що багато підлітків переконані, що школа і вчителі недостатньо роблять для того, щоб вони знали про міжстатеві відносини та безпечний секс. Вони залишаються незадоволеними тим, що їм було відмовлено в можливості дізнатися необхідну інформацію і вважають, що питання морального, соціального та емоційного змісту, знання про засоби контрацепції, ЗПСШ та сексуального здоров'я, є більш актуальні для їхнього життя [2].

Аналіз політики статевої освіти учнівської молоді Іспанії дає змогу стверджувати, що вона є країною сильних регіональних відмінностей в культурі і ділиться на 17 автономних співтовариств і 2 автономних міста, де Римо-католицька церква впливає на сприймання статевого виховання суспільством. Іспанський уряд немає єдиної сексуальної та репродуктивної політики в галузі охорони здоров'я, а статеве виховання не є обов'язковим у школах, зосереджується увага на біологічних, психологічних і соціальних аспектах статей. У 1981 році в «Офіційному бюлетені держави» (*«Official Bulletin of the State»*), уряд запропонував рішення щодо розгляду статевої освіти в школі, починаючи із дошкільного віку, через соціальні і/або природничі науки. Закон «Про право на освіту» (*«The Organic Law of the Right to Education»*) надав автономію школам і свободу дій учителям щодо можливості здійснення статевого виховання на різних етапах навчання. За рішенням, прийнятим на місцевому рівні, статеве виховання може здійснюватися наскрізно по всій навчальній програмі або як окремий предмет. З грудня 2005 року відповідно до нового Закону «Про освіту» передбачалося поступове включення статевого виховання в навчальний предмет «Громадянська освіта».

В Іспанії немає встановлених мінімальних стандартів щодо здійснення статевого виховання учнів, а відповідальність за політику щодо статі покладено на національний уряд, за її якість та доступність відповідає регіональна влада в країні. Статеве виховання в Іспанії не є обов'язковим та розпочинається у віці 14–15 років. Там, де предмет викладається за програмою, кожен вчитель індивідуально несе відповідальність за його викладання, зосереджуючи увагу на біологічному та фізіологічному підходах, пропагуючи, таким чином, стриманість як єдиний спосіб небажаної вагітності і запобігання інфекціям, що передаються статевим шляхом, та СНІДу [9, с. 76].



На сьогодні сексуальна освіта в Іспанії не відповідає необхідним вимогам і майже відсутня в сільській місцевості. За оцінками експертів, ставлення молодих людей до сексуальності обумовлено стереотипами, міфами та хибними уявленнями про сексуальність, а більшість молодих людей дізнається інформацію з питань статі у сім'ї, ЗМІ та від своїх однолітків, хоча останнім часом деякі спостерігачі відзначили підвищення прихильності уряду до здійснення статевого виховання учнівської молоді в країні.

Розглядаючи особливості здійснення статевого виховання в Португалії, зазначимо, що модернізація країни в останні десятиліття принесла перегляд цінностей, і, як наслідок португальське суспільство на сьогодні відкрите суспільство, де католицька церква носить символічне і культурне значення для більшої частини населення, та суттєво не впливає на політику статі і поведінку молоді. Перший закон про статево виховання був затверджений парламентом Португалії в 1984 році у ході дискусії щодо узаконення абортів і планування сім'ї, та передбачав його введення у закладах освіти. У цей час Асоціація охорони здоров'я і сім'ї, як член Асоціації МФПС в Португалії (*Associação Para o Planeamentoda Família (APF)*) організувала перший семінар, винісши на обговорення пропозицію про зміст і стратегію статевої освіти, однак через тиск консервативних груп, в тому числі, католицької церкви та батьків, закон не вступив у дію [9, с. 72]. В 1999 році прийнято новий закон, який зробив статево виховання обов'язковим в школах, у більш широкому контексті медико-санітарної освіти, яке здійснювалося до 9 класу через різні навчальні дисципліни, такі як: громадянство, біологія, релігія, географія, філософія, однак не містили обов'язкового компонента статевого виховання [4].

Нові керівні принципи, узгоджені АФР, Міністерством освіти і Міністерством охорони здоров'я є єдиними офіційними стандартами статевого виховання учнівської молоді, що передбачають цілісний підхід до сексуального та репродуктивного здоров'я, але відсутні освітні програми зі статево виховання учнів. На національному рівні за політику статі в Португалії несе відповідальність Міністерство освіти і Міністерство охорони здоров'я, на регіональному рівні – регіональні органи освіти і здоров'я, на місцевому – рада школи. Статево виховання (*Educação Sexual*) в країні реалізується у школі через навчальні програми, однак немає відповідного стандарту щодо віку, у якому воно розпочинається, а шкільні вчителі, фахівці з Центрив охорони здоров'я і ряду НУО несуть відповідальність за його здійснення [5], використовуючи при цьому різні методи навчання та виховання, провідними з яких є методи експериментального навчання та обговорення.

На сьогодні здійснення статевого виховання в Португалії є несистематичним, почасти через відсутність цілісного підходу при створенні відповідних програм та відповідального органу, який би на законодавчому рівні забезпечував його здійснення. З освітніх реформ, що розпочалися в 1990-і роки, статево виховання теоретично було введено у навчальний план, але на практиці носить, в основному, обмежений характер і залишає бажати кращого. В країні немає чітких даних про те, як ситуація зі статево вихованням змінюється в залежності від області, хоча існують освітні проекти у цій сфері по всій країні.



Отже, яскраво виражена потреба сучасного суспільства в якісному здійсненні статевого виховання знаходить підтримку на національному рівні країн європейського співтовариства. Таким чином, держави виявляють інтерес до статевого виховання учнівської молоді як важливої цінності суспільства, що пов'язана із збереженням репродуктивного та сексуального здоров'я громадян, підвищенням рівня їх статевої вихованості, формуванням готовності до шлюбу та сім'ї й відповідального батьківства. З'ясовано, що важливе місце в реалізації завдань щодо удосконалення національних систем шкільної статевої освіти в країнах Євросоюзу займає формування ефективної політики статі в кожній країні.

Список використаних джерел:

1. Agrafiotis D., Mandi P. Greece, in RT Francoeur (ed.) *The International Encyclopaedia of Sexuality* / D. Agrafiotis, P. Mandi, New York: Continuum, 1997. [Electronic resource]. – URL: <http://www2.hu-berlin.de/sexology>.
2. Crisis Pregnancy Agency. *Research on teenage sexuality for parents, Issue 1, Vol 1, Oct. 2005.* [Electronic resource]. – URL: <http://www.crisispregnancy.ie/pub/realparents.pdf>.
3. Graugaard Ch. Sex Education / Ch. Graugaard // *Encyclopedia Denmark* [Electronic resource]. – URL: <http://www.iub.edu/%7Ekinsey/ccies/contributoracks.php#!feplov>.
4. Field B., Wellings K. *Context of Sexual Behaviour in Europe, prepared for the EC Concerted Action 'Sexual Behaviour and the risks of HIV Infection* / B. Field, K. Wellings, London: St Mary's Hospital Medical School, 1993.
5. Frade A., Vilar D. *Sex Education in Portugal* / A. Frade, D. Vilar. – *Planned Parenthood Europe*, 20 (1), 1991, pp. 3–6.
6. Frisiras S., Lagiou A. *Sex education and family planning messages in Greekschool books* / S. Frisiras, A. Lagiou. – *Planned Parenthood Europe*, 20 (1), 2003, pp. 16–17.
7. Kakavoulis A. *Family and Sex Education: a survey of parental attitudes* / A. Kakavoulis. – *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, Volume 1, Number 2 / June 1, 2010, pp. 163–174.
8. Risor H. *Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familie plan laegning (the Danish PPA) have a role to play?* / H. Risor [Electronic resource]. – URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12178333>.
9. *Sexuality education in Europe – A reference guide to policies and practices.* IPPF European Network, WHO Regional Office for Europe and Lund University. *The Safe Project*, 2006. – 88 pp.
10. Wellings K. *Country Report for Great Britain, Teenage Sexual and Reproductive Behaviour in Developed Countries* / K. Wellings. – Report 6, New York: The Alan Guttmacher Institute, 2002.

References:

1. Agrafiotis, D. and Mandi, P. (1997) Greece, in RT Francoeur (ed.) *The International Encyclopaedia of Sexuality*. New York.: Continuum.
2. Crisis Pregnancy Agency (2005) *Research on teenage sexuality for parents*.
3. Graugaard, Ch. (2008) *Sex Education*. Encyclopedia Denmark.
4. Field, B. and Wellings, K. (1993) *Context of Sexual Behaviour in Europe, prepared for the EC Concerted Action 'Sexual Behaviour and the risks of HIV Infection*. London.: St Mary's Hospital Medical School.
5. Frade, A. and Vilar, D. (1991) *Sex Education in Portugal*. Planned Parenthood Europe.
6. Frisiras, S. and Lagiou, A. (1991) *Sex education and family planning messages in Greekschool books*. Planned Parenthood Europe.
7. Kakavoulis, A. (2010) *Family and Sex Education: a survey of parental attitudes*. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*.



8. *Risor, H. (2005) Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familie plan laegning (the Danish PPA).*
9. *Sexuality education in Europe – reference guide to policies and practices (2006). IPPF European Network, WHO Regional Office for Europe and Lund University. The Safe Project.*
10. *Wellings, K. (2002) Country Report for Great Britain, Teenage Sexual and Reproductive Behaviour in Developed. New York:: The Alan Guttmacher Institute.*



УДК811.411.21

**COMPARATIVE ANALYSIS OF THE THEORETICAL APPROACHES
TO PROFESSION TEACHING IN THE EDUCATIONAL
SYSTEMS OF USA, UK AND AUSTRIA**

Lesia Viktorova

У статті розглядаються питання змісту іншомовної підготовки співробітників спецслужб США, Великобританії та Австрії. Висвітлено основні стратегії, тренди та форми іншомовної підготовки, мету та структуру мовних курсів спеціальних та військових відомств сфери національної безпеки США, Великобританії та Австрії. Описані особливості роботи центрів лінгвістичної підготовки для різних категорій військовослужбовців, особливості функціонування перекладацьких служб.

Ключові слова: іншомовна освіта, стратегії навчання, зарубіжний досвід, іноземна мова.

Interms of intensive globalization and migration processes, the top priority on the global labor market in solving political, economic, cultural and other issues is given to multilingualism and multiculturalism that make it possible for the experts to communicate with people all over the world using different communication channels. High foreign language skills as well as communicative competence and intercultural sensitivity are nowadays considered to be essential features of human development in the XXI century. The comprehensive research of theoretical foundations and practice of foreign language teaching of US, UK and Austria special and military departments personnel will allow to analyze its problems and main tendencies.

Modern policy in the sphere of foreign language teaching that is being elaborated in different institutions in US, UK and Austria on different levels, from educational establishments to security services, is focused on solving political, economic, cultural and other issues. That is why in US, UK and Austria the researches of problems dealing with the conceptual foundations of foreign language teaching, problems of foreign language teaching in terms of teaching policy revision, problems of increasing the level of economic and national security, ecologic, social and cultural integration that requires high level of linguistic harmony, are conducted. In various scientific works depending on the aim of the research the highest priority is given to various aspects of perception, behavior and language differences, analysis of various aspects of intercultural communication using the methods of hermeneutics, cognitive psychology, linguistics, ethnosemantics and ethnomethodology.

Critical analysis and development strategies of the american foreign language teaching system are presented in the publications of US Economic Development Department [1] and in the speech of ex-director of CIA, ex-secretary of defense, professor L. Panetti on the conference in Stanford University [2] and also in the paper of canadian scientist P. Duff [3].



CIA management in the sphere of intelligence activity linguistic support among the most efficient forms and methods of training of their specialists considers the following: conducting foreign language training together with secret clearance test (for new employees), stimulating self-studying and development of foreign language skills in off-duty time; on-line foreign language studying during working hours; language training abroad; specialized language teaching for those employees who need to develop foreign language communicative competence in the languages that are defined as the most important for the purposes of national security and defense. The number of US security service staff with the foreign language skills is being performed by recruiting highly qualified linguists – experts in the languages necessary for fulfilling the priority tasks [4].

Foreign language teaching of US security service staff is performed in two specialized educational institutions: The Defense Language Institute of the US Department of Defense (Monterey, California) and in the CIA University (Chantilly, Virginia). In these educational institutions the future intelligence specialists study more than 20 languages that are divided in categories according to their difficulty. The study time budget for learning this or that foreign language is defined according to the category of difficulty [5, 6]:

- ❖ Languages of the first category – close to English language (575–600 hours, 23-24 weeks with 25 class hours per week) – French, Italian, Norwegian, Spanish, Portuguese, Swedish, Romanian, Danish, Dutch, German;

- ❖ languages of the second category – with significant linguistic and/or cultural difference from the English language – Azerbaijani, Bulgarian, Georgian, Greek, Dari, Farsi, Russian, Ukrainian, Hindi, Urdu, Hungarian, Pashtu, Hebrew, Thai, Serbian, Croatian, Turkish, Czech, Mongolian, Polish, Vietnamese (1100 class hours, 44 weeks with 25 hours per week);

- ❖ languages of the third category – only languages that are difficult for English native speakers (2200 hours, 88 weeks with 25 class hours per week) – Arabic, Chinese, Japanese, Korean.

While classifying languages according to the category of difficulty it is necessary to consider how much colloquial form differs from standard language (diglossia phenomenon). In some languages, Arabian for example, modern standard Arabic has never been used by native speakers. Such situation is complicated for teachers as well as for students [5]. Similar problems exist in the process of language studying depending on the usage of various graphics systems (Latin alphabet, Arabic script, hieroglyphic script etc.).

The main task of The Defense Language Institute is organization of foreign language training for the purposes of national security on the US territory and overseas; conducting research and scientific work in the sphere of linguistics to improve the process of studying; elaboration of testing and competence evaluation standards. Here the training is provided for different US armed forces, FBI, border guards, NASA, Drug Enforcement Agency personnel etc. Language teaching is performed according to the following stages: basic, advanced and specialized. In the Washington branch of the Institute representatives of various departments study on the contact basis. The institute can host over 3000–3200 students, its branch – up to



300 students. According to services of the armed forces the military staff is divided into: 40–45% – land forces, 30 – air forces, 15–BMC, 8–10 – Marine Corps [7]. Foreign language teaching of the military staff in US is based on the team (brigade) studying concept, i.e. a team of 6 teachers give classes in three groups, each up to 10 students. Most teachers (90%) are native speakers of the language they teach. In the educational institution there are usually no teachers that work part-time or hourly. Profession-oriented approach assumes that teachers and students should pay special attention to the development of the foreign language professional and communicative competence. Subject-matters of the lessons are: medical supply, counter-terrorism, social and political communication, maintaining the security of the armed forces, public access to the information, mass communications, communication in crisis situations.

The Institute itself is administratively divided into nine language schools. For example, Middle-East language school is responsible for training specialists for cryptologic service, military intelligence, and also for teaching civil experts for the Ministry of Defense and other institutions (FBI) modern Arabian language. This program includes basic, intermediate, advanced, final and also refreshment course. Each of them is based on the principles of intensive learning [5].

Except foreign language classes with advanced speech practice students also get intensive training in country studies: history, culture and actual problems of the countries which language is studied. In the branch of the Institute more than 50 languages are studied. The duration of training – from 4 to 63 weeks. The permanent teaching staff is over 1300 people, among them 300 are military personnel. Most of them teach their native languages. The institute has advanced scientific and research base: over 50 language laboratories and almost 10 computer classes; video library includes up to 5000 items, in the foreign literature library there are over 80 000 books in 40 languages [7].

The academic workload is rather intensive. Language training includes 7 class hrs and 34 hours of self-studying per day. Periodically tests with the assessment of the achievements are conducted. According to the long-term experience, over 15% of students cannot resist the stress and are expelled at the different stages. Most of The Defense Language Institute graduates are directed to the intelligence service departments and research and information structures of different special services.

One more important component of the linguistic education for the US military department is teaching English for foreigners. English language center at the Ministry of Defense (ELCMD) located on the air force base in Leland, San-Antonio (Texas) is responsible for its realization. ELCMD works in two directions. First one is teaching English for the military and civil staff that are obtaining technical or professional military education in the US.

Language proficiency level needed to enter a military educational establishment is set by the corresponding ministry and is defined by ECL test (English comprehension level) on the 1–100 scale. For example, to enter a course that gives profound technical knowledge or is connected with higher risk, ECL needs to be 65, 70 or 75. Foreign military staff can pass ECL in their countries before coming to US. Those whose language proficiency is not enough should improve it in ELCMD first.



Second direction of this center is the realization of all the overseas foreign language teaching programs approved by the military department – these are US military staff that come from another countries and also civil employees from the Ministry of Defense and their families for whom English is not native. Groups of English teachers work in universities and colleges of Puerto-Rico according to ROTC programs (Reserve Officer Training Corps), on ship repair yards of US navy in Japan (Yokosuka and Sasebo etc.).

ELCMD provides significant support for the state department in the country as well as abroad directing its experts for doing managing, consultative, translation or educational work to the post-graduate US Navy School (California), US Navy airbase Pensacola (Florida), Marshall Institute of European Studies, former Institute of Russian and East-European Studies (Garmish parten kirhen, Germany), Asian-Pacific Center on Hawaiians, and also military schools in Romaniam Slovakia, Slovenia and Switzerland. For the last ten years experts of the center have taken part in making contacts between representatives of US armed forces with their colleagues from Albania, Bosnia, Chili, Croatia, Georgia, Lithuania, Latvia, Jordan, Mali, Nicaragua and Ukraine [7].

CIA University provides indoor teaching of foreign languages necessary for the fulfillment of the given tasks. Beginning from 2009 CIA management emphasizes multilingualism of its employees. One of the efficient forms of maintaining high foreign language proficiency in the US special departments is the implementation of LanguageimmersionProgram that assumes certain isolation (1–3 days) from the native (English) as well as language training of the future specialists abroad.

According to some publications [7], intelligence services such as CIA and NSA possess a significant amount of documents that need to be translated; three of ten diplomats that work in foreign countries do not have enough experience in local dialects. In the countries where main languages are Arabic and Chinese this proportion is four to ten. According to famous american experts in the sphere of national security, US intelligence service is experiencing problems with recruiting specialist with fluent Arabic, Chinese and Turkish as well as Farsi, Hindi and Urdu. It is emphasized that modern informational technologies are not able to solve this problem. Though during the last years a number of good translation tools appeared, they can't catch the peculiarities of the speaker's intonation and also cannot use numerous Middle Eastern, African, Asian dialects.

In the Great Britain the linguistic teaching of the Ministry of Defense and other law-enforcement agencies is performed in the UK Defense School of Languages (DSL) that is a part of the department of studying and recruiting armed forces and is a leading educational institution that trains highly qualified specialists in linguistics. DSL is a teaching and guiding center for all the MD departments, where military staff study foreign languages. For the last years over 350 students graduated from it. Here they teach: Albanian, Arabic, Dutch, English (for foreigners), French, Hindi, Italian, Pashtu, Russian, Serbian, Spanish and Urdu. Education is performed according to several courses with different goals. Total amount of courses and number of students differ depending on operational environment. In cases when there is a need for several uncommon-languages specialists DSL involves them from



the specialized civil educational institutions. Thus, during 2002 over 80 students, proficient in 35 foreign languages, from civil educational institutions were involved in solving different tasks on behalf of MD [7]. From 2003 in this college special attention is paid to the Arabic language. Large number of military staff of different categories pass this training before coming to Iraq with British armed forces. Training time is one week (learning basis phrases, greetings etc.), six, nine and twelve months (to work as an interpreter and to fulfill intelligence tasks). Monthly courses, except intensive language training assume studying basic features of Arabic culture and Islam, for this purpose visits to Arabic cultural centers and short-term visits to Jordan and Oman are organized. According to the military management of the country, military staff that is fluent in Arabic, play the leading part in the activity of the British armed forces in the Middle-East.

There is also a range of courses where military staff and civil employees from overseas countries study English as a foreign language. Aim of creating such courses is to improve students' knowledge of military English and those of its aspects that can be useful for those who intend to work for NATO or UNO. Besides in case of necessity, short-term military English courses can be organized for those who will fulfill specific tasks, for example, take part in realization of explosives and armament utilization program. Except full-time and part-time education more and more popular becomes internet-training.

On the regular basis seminars for the representatives of foreign educational institutions (top managers, teachers, linguists-theorists) that deal with teaching languages on behalf of MD are organized. These seminars aim to discuss policy in the sphere of language teaching, improve teaching techniques, forms and criteria of testing academic progress during and after the training process, inter-academic cooperation etc. In spite of the balanced system of training foreign languages specialists for the military forces, in the UK Ministry of Defense admit a range of imperfections that prevent them from providing adequate reaction on the unexpected tasks that demand interlingua competence from the military staff [7].

Austrian Armed Forces have been supporting the united concept of organizing and implying linguistic preparation of the servicemen. Teresian military academy, Non-commissioned officers academy and English language express courses for ground forces operate on the regular basis. On the basis of these educational establishments there are held seminars, short term intensive courses for solving certain problems, preparation courses for foreign students. Significant attention is paid to developing teaching content: German-Albanian military phrasebook for Austrian military forces in Kosovo, similar phrasebook in Farsi/pushtu for the military forces in Afghanistan. The same phrasebooks were created for communication in Ukrainian, Slovenian and Slovak languages. Additionally, there have been developed a multilingual terminological database for machine translation.

Being a partner of the US in the «FiveEyes» intelligence alliance, UK has similar approaches to the formation and improvement of the foreign language training of its specialists. In case of necessity the employees of MI-6 (Secret Intelligence Service – SIS) [8] are given the possibility to study foreign languages on



the language courses of the department and during Intelligence Officer's New Entry Course (IONEC). SIS Special agents often recruit talented spotters in premium universities and military academies. Young soldiers should first pass basic entrance examinations of the civil service before proceeding to a profound interview with a group of SIS officers. Training usually takes place in Fort Monkton, Portsmouth.

As it can be seen from language teaching report, that is a part of regular survey of military training of UK armed forces, the possibilities of further foreign language teaching are almost unlimited [9]. The primary directions of the language training development, according to the military management are: optimization of the teaching staff structure management and its usage; creation of a big «stock» of linguists mainly due to reservists in order to solve unexpected operative tasks; identification and recognition of all the existing linguistic forces and means; correction of plans for maintaining rotations of linguists, including stimulation projects for those who are in the process of studying; substantiation and establishment of the priority tasks for the linguistic training etc.

Analysis of the foreign practice of language teaching of special and military departments personnel shows that in the world leading countries and in military (intelligence) blocks there is an active, complex and systematic policy in the sphere of linguistic maintain of the national security.

Modern foreign language training of the security sector specialists in different countries can be characterized by:

- multi-level structure that assumes the formation of different levels of professional communicative competence on the different stages (courses) of training (need in common communication, professional terminology, coordination with other departments, translation of technical or diplomatic documents etc);

- complex goal that is directed on professional, social and personal development of the employees while studying foreign languages by means of formation of the corresponding competences according to the given tasks;

- systematization that is reached by gradual implementation of profession-oriented foreign language teaching in secondary and professional education at all levels taking into consideration the peculiarities of organization and contents of training, specific character of the activity (sphere of economic, military, informational, ecological security).

Urgent for the implementation and improvement of the departmental programs (concepts) of foreign language training considering the existing foreign experience are modernization and optimization of the educational model: involving and rational usage of the native speakers and highly-qualified linguists, systematic usage of forms and methods of competence, communicative and profession- and personal-oriented education (learning in small groups, training levels, penetration into the language environment, studying abroad etc); elaboration of standardized teaching methods and assessment of academic progress on the different levels of professional foreign language competence, financial and technical support of the departments that perform language training of the employees, introduction of new teaching services (courses, seminars, trainings) according to needs of practical departments.



Austria, US and UK special and military departments offer different training strategies for their students: 1) meta-cognitive techniques for organization, focusing and self-assessment; 2) affective strategies for processing emotions or circumstances; 3) social strategies for cooperation with other participants of the learning process; 4) cognitive strategies for obtaining new information and implementing it into the existing schemes, its analysis and classification; 5) memorizing strategies for implementing new information into memory, its storage and withdrawal in case of necessity; 6) compensation strategies (guessing or using gestures) to fight the imperfections and gaps in the current language proficiency.

Further research perspectives can be directed to the analysis of the structure and contents of the foreign language teaching of the security sector specialists in Ukraine, optimization and elaboration of the modern training courses for the employees of practical departments, studying the possibilities of the SLP (Standardized Language Profile) – STANAG 6001 (NATO Standardization Agreement) implementation for foreign language training of the specialists from special departments of Ukraine.

Список використаних джерел:

1. *Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security* / Gross P. W., Lewis W. W., Arnof I. [et al.]. – Committee for economic development. – Washington: USA, 2006. – 69 p. [Electronic resource]. – URL: <https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/Finalreport.pdf>.
2. Panetta L. E. *Foreign language education: if «scandalous» in the 20th century, what will it be in the 21st century?* / L. E. Panetta. Retrieved on June 26, 2014. [Electronic resource]. – URL: <https://web.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>.
3. Duff P. A. *Foreign Language Policies, Research, and Educational Possibilities* / P. A. Duff // APEC Education Symposium Xi'an, China, January 14–17, 2008. – 25 p. [Electronic resource]. – URL: <http://hrd.apec.org/images/b/b6/50.2.pdf>.
4. Panetta L. E. *Message from the Director: Strengthening Our Foreign Language Capability* / L. E. Panetta. – Historical Document. Last Updated: 29.04.2013. [Electronic resource]. – URL: <https://www.cia.gov/news-information/press-releases-statements/foreign-language-capability.html>.
5. Мамчур К. В. *Зарубіжний досвід навчання військових фахівців арабській мові* / К. В. Мамчур // Професійно-орієнтоване навчання іноземних мов як напрям європейської ініомовної освіти. – 2012. – № 2. – С. 61–67.
6. Мамчур К. В. *Урахування відносної складності іноземних мов у процесі формування ініомовної компетентності майбутніх фахівців військового управління у міжнародних відносинах* / К. В. Мамчур // Креативна педагогіка. Н.-мет. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – С 59–64.
7. Юрчук И. *Практика языковой подготовки в военных учебных заведениях иностранных государств* / И. Юрчук, А. Стрелецкий // Зарубежное военное обозрение. – 2009. – № 3. – С. 22–28.
8. *The Secret Intelligence Service (SIS)*. [Electronic resource]. – URL: <http://www.eliteukforces.info/mi6/>.
9. Viktorova L. *Organizational aspects of teaching foreign students* / L. Viktorova // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2016. – № 7 (3). – P. 22-27.



References:

1. *Education for Global Leadership: The Importance of International Studies and Foreign Language Education for U.S. Economic and National Security* (2006), Washington.
2. Panetta, L. (2014) *Foreign language education: if «scandalous in the 20th century, what will it be in the 21st century?»*.
3. Duff, P. (2008) *Foreign Language Policies, Research, and Educational Possibilities*. APEC Education Symposium Xi'an, China.
4. Panetta, L. (2009) *Message from the Director : Strengthening Our Foreign Language Capability*. Available at: <https://www.cia.gov/news-information/press-releases-statements/foreign-language-capability.html>.
5. Mamchur, K. (2012) *Zarubizhnyy dosvid navchannya viys'kovykh fakhivtsiv arabs'kiy movi. Profesiyno-oriyentovane navchannya inozemnykh movy ak napryamy evropeys'koyiinsho movnoyi osvity*, pp. 61-67.
6. Mamchur, K. (2010) *Urakhuвання відносної складності inozemnykh mov u protsesi formuvannya inshomovnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv viys'kovoho upravlinnya u mizhnarodnykh vidnosynakh*. Vinnytsya: Akademiya mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoyi pedahohiky.
7. Yurchuk, Y. (2009) *Praktyka yazykovoy podhotovky v voennykh uchebnykh zavedennyakh ynostrannykh hosudarstvo*. Zarubezhnoe voennoe obozrenye, pp. 22-28.
8. *The Secret Intelligence Service*. Available at: <http://www.eliteukforces.info/mi6/>.
9. Viktorova, L. (2016) *Organizational aspects of teaching foreign students*. ScienceRise: Pedagogical Education, pp. 22-27.



УДК 37.017.7:373.9

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США

Світлана Федоренко

У статті висвітлено організаційно-педагогічні умови для забезпечення формування гуманітарної культури студентів у навчально-виховному процесі вищої школи США. Йдеться про ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу, забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу, запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання. Зазначено, що освітній процес, побудований на основі студентоцентрованості, вимагає від студентів відповідальності за здобуті знання і набутий досвід. Стверджується, що застосування трансдисциплінарного підходу передбачає вибудову взаємозв'язків між різними шляхами пізнання і навчальними дисциплінами, створює додаткові можливості для студентів виявити та реалізувати свій особистісний потенціал. Розглянуто особливості навчальних курсів-семінарів у системі загальноосвітньої підготовки на бакалавраті у вищій школі США, які орієнтовані на адаптацію студентів до академічного середовища навчального закладу та створюють сприятливе розвивально-виховне освітнє середовище для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення студентів, залучаючи їх до духовно спрямованої діяльності, що в цілому забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Ключові слова: вища школа США; гуманітарна культура студентів; загальноосвітня підготовка; студенти бакалаврату; студентоцентрований підхід; трансдисциплінарність; міждисциплінарність; навчальні курси-семінари.

Динаміка розвитку сучасного освітнього простору ХХІ століття в епоху глобалізації вимагає від педагогічної системи інноваційних змін і висуває нові концептуальні орієнтири. В умовах сьогодення затребуваною є ініціативна особистість із сформованою гуманітарною культурою, що володіє критичним і креативним мисленням та здатна взяти на себе відповідальність у розв'язанні суспільно-політичних, культурологічних, економічних проблем. У зв'язку з цим надзвичайно актуалізуються пошук і використання навчально-виховного ресурсу вищої школи у формуванні гуманітарної культури студентів. З огляду на це цікавим є досвід США, де у вищих навчальних закладах створюють умови для розвитку у студентів здібностей до самоосвіти, самореалізації, гуманної взаємодії з іншими людьми та навколишнім світом, що загалом забезпечує формування гуманітарної культури студентів.



Аналіз американської науково-педагогічної літератури засвідчив, що умовами формування гуманітарної культури студентів у ході загальноосвітньої підготовки на бакалавраті у США є, по-перше, ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу [3; 7; 20]; по-друге, інтеграція знань на основі трансдисциплінарного підходу, який дозволяє не лише розкрити складну природу суб'єктів навчально-виховної взаємодії, демонструючи їхню здатність до самовибудовування особистісних стратегій поведінки у ході розв'язання проблем, а й показати при цьому органічність освітнього процесу шляхом застосування різноманітних методів пізнання [10; 11; 12; 15; 16]; по-третє, курси-семінари, спеціально розроблені для студентів першого року навчання з метою психологічної, соціальної та культурної адаптації студентів до академічного середовища вищої школи та успішної життєдіяльності загалом [13].

Метою статті є висвітлення основних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують формування гуманітарної культури студентів у вищій школі Сполучених Штатів Америки.

Спираючись на наукові доробки американських освітян, розвиваючи та переосмислюючи їхні погляди на організаційно-педагогічні умови, що забезпечують формування гуманітарної культури студентів, визначаємо три основні умови, ефективність яких знаходить свій прояв у комплексній взаємодії в системі загальноосвітньої підготовки у вищій школі США:

- 1) ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу;
- 2) забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу;
- 3) запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання.

Слід зазначити, що під організаційно-педагогічними умовами розуміємо сукупність сприятливих змістових і процесуальних ресурсів освітнього середовища, які в цілеспрямованому комплексному поєднанні забезпечують формування досліджуваного педагогічного феномену. Схарактеризуємо кожен з указаних умов.

Перша умова, ствердження студентоцентрованого підходу до навчально-виховного процесу, за якого «студенти активно впливають на його зміст та організацію» [6, с. 338], обумовлена перенесенням в освітній процес ідей гуманістичної педагогіки, поширенням освітніх практик протягом усього життя, а також трансформацією запитів суб'єктів навчально-виховного процесу та зміною характеристики їхніх груп взаємодії з більш-менш однорідних (в етнічному, релігійному, расовому та інших вимірах) на гетерогенні, здебільшого мультикультурні аудиторії [7].

Спрямованість студентоцентрованого підходу на задоволення особистісних потреб студентів перетворює їх на співтворців освітнього процесу, думки яких заслуговують на увагу. Викладачі при цьому виступають партнерами-фасилітаторами, які покликані забезпечити мотивацію студентів до освітньої діяльності та рефлексію щодо використаних форм і методів педагогічного впливу [20, с. 95–97]. Ствердження студентоцентрованого підходу базується на поширеній у вищій школі США методиці індивідуального навчання, яка



характеризується: відсутністю жорстких рамок відвідування занять у часі, що дозволяє студенту вивчати матеріал зі швидкістю, яка відповідає рівню його підготовки та здібностям; складанням програми навчання самим студентом; численністю індивідуальних письмових робіт та підвищенням їхньої ролі в оцінюванні здобутих студентами знань. Можливість самостійно сформувати власну програму навчання, свобода вибору навчальних курсів стає для студентів справжньою школою демократії, що сприяє певною мірою розвитку в них відповідальності за прийняті рішення та вміння планувати своє життя.

На переконання Дж. Бекера, віце-президента коледжу Барда, «у права вибору є ще один дуже важливий аспект: приймаючи серйозні рішення щодо власної освіти, молода людина вчиться робити вибір в інших життєвих ситуаціях. Окрім цього, вибір сфери наукових інтересів (спеціалізації) після того, як студенти вступили до вищого навчального закладу, на кінець другого року навчання на бакалавраті, свідчить про те, що прихильники загально-освітньої підготовки бачать у студентах особистостей, здатних до зростання й адаптивних до змін» [2, с. 22].

Цілком поділяємо думку М. Ваймер, згідно з якою студентоцентрованість освіти не лише мотивує відповідальність студентів за власні навчальні досягнення, а й залучає їх до активної діяльності на основі співпраці всіх учасників навчально-виховного процесу та рефлексії набутих знань і досвіду [20, с. 15]. Саме за такої умови навчально-пізнавальна діяльність впливає на особистісне становлення кожного студента та передбачає осмислення й аналіз індивідуального процесу пізнання, власних дій, а також цілеспрямоване й усвідомлене внесення необхідних змін для вдосконалення цього процесу, що загалом сприяє формуванню гуманітарної культури особистості.

Цим запитам повною мірою відповідають ідеї навчальної автономії «як ключової мети студентоцентрованого освітнього процесу» [20, с. 10], як здатності студентів брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів освітньої діяльності, а саме: вибір курсів задля складання індивідуальної програми навчання, а також методів та засобів засвоєння й обробки інформації; управління власним навчальним процесом (час, місце навчання тощо), самооцінка досягнутих результатів та саморегуляція діяльності на основі розвинутої внутрішньої мотивації [9]. У такий спосіб студент стає активним суб'єктом навчально-виховного процесу, регулюючи його перебіг й усвідомлюючи мету та кінцеві результати навчання і розвитку, яких він має досягти.

Щодо згаданої автономії як особистісної характеристики, то саме вона слугує «рушійною силою самореалізації особистості, сприяючи формуванню здатності висловлювати оціночні судження та приймати самостійні рішення, необхідні для ефективної взаємодії в соціумі» [5, с. 34]. «Автономія включає визнання людиною себе невід'ємною частиною всього суспільства та здатність співпрацювати з іншими задля досягнення цілей, спрямованих на загальний добробут» [4, с. 36].



Загалом автономія характеризується готовністю студентів керувати власним освітнім процесом у відповідності зі своїми потребами та цілями. Це передбачає здатність і бажання діяти самостійно або, за потреби, у співпраці з іншими, бути соціально відповідальною особистістю. На цьому підґрунті також формується адекватність самооцінки особистості. Звертаючись до специфіки розвитку автономності студентів у межах вибору індивідуальної програми навчання, зазначимо, що поряд із продуктивними знахідками використання гнучкого індивідуального навчального плану у вищих навчальних закладах США існує негативний аспект: можливість зниження рівня академічної підготовки для частини студентів, які обирають для вивчення більш прості навчальні курси. Однак при орієнтації на загальні освітні цілі в межах задалегідь встановлених вимог до загальної підготовки й очікуваних результатів навчання і розвитку сама ця ідея та багатоваріантність її реалізації не без користі можуть бути осмислені для застосування у вітчизняній вищій школі. Адже самостійна організація власного процесу навчання, де функцією викладача є фасилітація та створення умов, що надають можливість студентам висловлювати свою суб'єкту позицію, актуалізувати сенс власного «Я», сприяють набуттю знань та розвитку вмінь, необхідних для прийняття рішень у процесі планування, оцінювання, коригування й удосконалення своєї діяльності та готовності до прийняття цих рішень. Указане повністю відповідає сутності й особливостям загальноосвітньої підготовки та загалом природі гуманітарної культури як соціокультурному феномену й особистісній характеристиці.

Визначення другої умови, забезпечення інтеграції знань на підвалинах поширення трансдисциплінарного підходу до змісту й організації навчально-виховного процесу, підкріплюється все виразнішими тенденціями посилення інтересу та зростання потреби в інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, зокрема, науково-природничої та гуманітарної сфер, на початку ХХІ століття. Зокрема, Г. Джейкобс пояснює це розширенням загального обсягу наукових знань, що в результаті призводить до появи нових інтегрованих навчальних курсів [10, с. 7]. Наголошуючи на важливості інтеграції знань різних сфер в освітньому процесі, Р. Міллер стверджує, що «її основною метою є формування здатності студентів застосовувати здобуті знання і навички у різних контекстах своєї життєдіяльності, адекватно оцінюючи власні здібності та перспективи» [15 с. 12]. Цієї ж позиції дотримується М. Стокрокі, визначаючи інтеграцію знань, «як процес створення взаємозв'язків та як засіб поєднання ідей з різних дисциплін, що перетворює їх в міждисциплінарне знання» [19, с. 6]. Дослідник акцентує увагу на тому, що сьогодні замість поняття «інтеграція знань» все частіше вживаються поняття «міждисциплінарність», «мультидисциплінар-ність» та «трансдисциплінарність» [19, с. 6].

Водночас у межах міждисциплінарності виокремлюють:

– кросдисциплінарний (*crossdisciplinary*) підхід, який передбачає розгляд проблеми в одній дисциплінарній сфері крізь призму іншої дисципліни, яка має відмінний епістемологічний базис (наприклад, історія математики);



– мультидисциплінарний (*multidisciplinary*) підхід, що сприяє розв'язанню проблеми на основі зіставлення знань з декількох епістемологічно однакових дисциплін, що фокусуються на тій чи іншій проблемі (наприклад, фізики і математики, французької і латинської мови);

– трансдисциплінарний (*transdisciplinary*) підхід, який виходить за межі окремих дисциплін, що знаходяться в різних епістеміологічних площинах, зосереджується на проблемі у такий спосіб, що забезпечує здобуття комплексних, часто нових, знань, які забезпечують формування цілісної картини світу.

Резюмуючи колективну думку дослідників, інтеграцію знань з різних навчальних дисциплін умовно подамо як напрям руху навчально-виховного процесу від «кросдисциплінарності» – через «мультидисциплінарність» – до «трансдисциплінарності». Вочевидь, що трансдисциплінарність слугує спробом синтезування ресурсів дисциплінарної та позадисциплінарної сфер, що сприяє побудові нової пізнавальної моделі, яка не зводиться до жодної із її складових частин. Результат теоретичної експлікації трансдисциплінарності ґрунтується на взаємозв'язку переоцінки уявлень щодо гносеологічної цінності знань та нових уявлень про суб'єкт пізнання. Зокрема, звернення до трансдисциплінарного підходу забезпечує ефективну співпрацю у розв'язанні складних суспільних проблем [18].

Трансдисциплінарність окреслює методологічні засади застосування інтегрованих знань у розв'язанні проблем, що перетинають межі усталених академічних дисциплін. У трансдисциплінарному освітньому середовищі студенти сприймають «навколишній світ у всіх його унікальних проявах, що певною мірою сприяє продукуванню нового знання» [16, с. 10]. Крім нового знання, «трансдисциплінарність забезпечує особистість можливостями реалізації її інтелектуального та креативного потенціалів і, як наслідок, це сприяє успішності її життєдіяльності» [11, с. 4].

Подібної позиції дотримується Е. Х'юн, наголошуючи на соціально затребуваному трансдисциплінарному підході до інтеграції знань у ході загальноосвітньої підготовки студентів як теоретично систематизованого соціокультурного базису, що проявляється у можливості:

– поглиблювати знання та розвивати здібності, необхідні для успішної життєдіяльності кожної особистості відповідно до потреб сучасного суспільства;

– відкривати нові системи знань як для індивідуального, так і колективного використання;

– передавати і роз'яснювати соціокультурні базові знання та цінності;

– поглиблювати знання та розвивати навички і здібності кожного студента з метою реалізації його потенціалу;

– враховувати важливість загальної освіти в житті людини та розвивати вміння використовувати гуманітарні знання у соціальній та професійній діяльності;

– вийти за межі дисциплінарних кордонів та інтегрувати можливості різних навчальних дисциплін, одночасно збагачуючи їхній зміст;

– продемонструвати, як люди шляхом колективної взаємодії здатні сприяти соціальному благу кожного;



- стати якнайкращими громадянами;
- підготувати студентів до того, щоб вони могли формувати і контролювати всі сфери своєї життєдіяльності;
- розвивати здатність розуміти й ефективно розв’язувати проблеми взаємовідношень суспільства і людини, взаємозв’язку свободи і відповідальності, значення морально-етичного і ціннісного вибору;
- робити власний конструктивний внесок у плюралістичне суспільство;
- підготувати студентів до ефективної, гуманістично осмисленої взаємодії у глобалізованому соціумі сьогодення [9, с. 1–19].

Вивчення проблеми інтеграції знань на бакалавраті у вищій школі США засвідчує її реалізацію у трьох основних аспектах, які забезпечують цілісність процесу формування гуманітарної культури студентів у ході загальноосвітньої підготовки, а саме:

- ✓ інформаційно-контентному (інтеграція знань, які розкривають ціннісні основи різних сфер пізнання шляхом узагальнення й розвитку світоглядних ідей);
- ✓ операційно-діяльнісному (формування загальних для навчальних площин пізнавальних та практичних умінь і навичок (комунікативні вміння, критичне мислення));
- ✓ ціннісно-смісловому (на основі актуалізації інтелектуальних і духовних ресурсів студентів формування морально-етичних й естетичних установок).

Третя умова – запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання, які передбачають адаптацію студентів до академічного середовища навчального закладу та створюють сприятливе розвивально-виховне освітнє середовище для самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення студентів, залучаючи їх до духовно спрямованої навчально-виховної діяльності, що в цілому забезпечує формування гуманітарної культури студентів.

Згідно з колективною думкою американських освітян, які були залучені до проекту з вивчення духовного розвитку студентів, ініційованого Інститутом дослідження ВО Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі (UCLA’s Higher Education Research Institute), «інтенсивний духовний розвиток студентів відбувається саме на першому році навчання. Значну роль у цьому відіграють курси-семінари, у ході яких студенти залучаються до активних духовних пошуків, зокрема, досліджуючи такі «вічні питання», як сенс і мета життя людини» [14, с. 8]. «Надання студентам більше можливостей пізнати своє «внутрішнє Я» й установити з ним зв’язок, позитивно впливає на індивідуальне психологічне здоров’я та сприяє розвитку інтелектуальної й емоційної сфер особистості», у цілому забезпечуючи формування гуманітарної культури [14, с. 9].

Схожу думку висловлює А. Астін, наголошуючи на тому, що курси-семінари на першому році навчання через виховання духовності на основі самоідентифікації сприяють усебічному розвитку студентів, допомагаючи їм визначити своє місце в соціумі, адаптуватися до умов нового освітнього середовища та розвинути активну життєву позицію [1, с. 40].



Акцентуємо увагу на тому, що, крім сфери самопізнання, самоосмислення та систематизації життєвого досвіду, тематика курсів-семінарів для студентів першого року навчання охоплює дослідження широкого діапазону важливих питань історичного, філософського, соціокультурного аспектів життя людини. Це встановлено в ході контент-аналізу курикулумів загальноосвітньої підготовки студентів американських вищих навчальних закладів різного типу. Так, в університеті Фурмана студентам першого року навчання пропонуються курси-семінари: «Людство, фізика та Всесвіт», «Майбутнє енергоносіїв у США», «Математика: історія та сутність», «Роль жінки в суспільстві: між кар'єрою і сім'єю», «Норми поведінки», «Витоки глобальної бідності», «Наркотики, секс та хибний шлях життя», «Греція та Японія в порівняльному аналізі», «Теорія ігор», «У пошуках щастя у США» та ін. [5].

Для прикладу, наведемо перелік курсів-семінарів для студентів 1-го року навчання у Пенсільванському державному університеті (загальна кількість – 138 курсів), який охоплює різноманітні сфери соціокультурного життя людини: «Основи мистецької освіти», «Етичні проблеми сільського господарства», «Устої та цінності американської культури», «Основи афро-американської культури», «Сучасні проблеми у галузі біотехнологій», «Ідеї як візуальні образи», «Основи бізнесу», «Шляхи особистісного зростання», «Здоровий спосіб життя», «Біоінженерія», «Успішне студентське життя», «Громадська суспільно-корисна діяльність», «Ораторське мистецтво», «Традиції американської літератури», «Роль мас-медіа в суспільстві», «Мистецтво кінематографії», «Кримінальна відповідальність» та ін. [17].

Навчання відбувається у малочисельних групах (10–20 студентів). Це дозволяє значно збільшити інтенсивність освітнього процесу та його ефективність, а також пришвидшити формування необхідних навичок. За такої ситуації кожний студент отримує зворотний зв'язок про те, як він виконує те чи інше завдання, що полегшує засвоєння знань і дозволяє в подальшому ефективно їх застосовувати.

Заняття проходять здебільшого у формі дискусії, яка є істотною частиною навчально-виховного процесу в цілому та філософії вищої освіти США зокрема, забезпечуючи формування суб'єктного начала кожного студента та сприяючи широкій діалогізації відносин усіх учасників освітнього процесу. Прагматика дискусійних практик дозволяє студентам здобути знання, що забезпечують їхню адаптацію до життя в соціумі в цілому та до освітнього середовища вищого навчального закладу зокрема. Це підкріплюється цілями курсів-семінарів для студентів першого року навчання на бакалавраті у Сполучених Штатах Америки орієнтованих на:

- створення динамічної взаємодії між викладачами та студентами, де ідеї і знання передаються й обговорюються в критичній заохочувальній манері, що перетворює студентів на активних учасників власного навчання і виховання;
- підвищення рівня розвитку інтелектуальних навичок студентів, необхідних для аналізу і вирішення складних питань і проблем у ході подальшого навчання та всієї життєдіяльності в цілому;



- заохочення студентів до виявлення власних прагнень, ресурсів та прояву лідерства;
- розвиток у студентів стійкої мотивації до здобуття нових знань та набуття трансдисциплінарного досвіду розв'язання проблем;
- формування адекватної самооцінки та навичок саморозвитку, самовиховання;
- розвиток у студентів власного самостійного стилю академічної та наукової комунікації (усної й письмової), що відрізняється від тієї, до якої вони звикли у старшій школі [5, с. 5–6].

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що ефективність формування гуманітарної культури студентів бакалаврата у США забезпечується шляхом ствердження студентоцентрованого підходу до освітнього процесу; забезпечення інтеграції знань на основі трансдисциплінарного підходу до змісту й організації освітнього процесу; запровадження курсів-семінарів, спеціально розроблених для студентів першого року навчання. Ці організаційно-педагогічні умови характеризуються: по-перше, функціональною єдністю, що виявляється в інтелектуальному, комунікативному, духовному, морально-етичному й естетичному розвитку студентів; по-друге, розвивально-виховною орієнтованістю, сприяючи формуванню у студентів уміння орієнтуватися в ситуаціях широкого соціокультурного контексту, а також виховання відповідальності й активної життєвої позиції.

Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у вивченні форм і методів реалізації вищезгаданих організаційно-педагогічних умов для формування гуманітарної культури студентів у вищій школі США.

Список використаних джерел:

1. Astin A. W. *Why Spirituality deserves a central place in liberal education* / A. W. Astin // *Liberal Education*. – 2004. – Vol. 90. – № 2. – P. 34–41.
2. Becker J. *What a Liberal Arts What a Liberal Arts Education is Education is...and is Not* / J. Becker. [Electronic resource]. – URL: <http://file.bard.edu/liberalarts/index.php?action=getfile&id=8123006>.
3. Blauch C. *The Impact of Teaching Practices and Institutional Conditions on Student Growth* / C. Blauch, Kathleen Wise // *American Educational Research Association Annual Meeting. Center of Inquiry – Wabash College*, 2011. – 13 p.
4. Botkin J. W. *No limits to learning. Bridging the Human Gap: A Report to the Club of Rome* / J. W. Botkin, Mandi Elmandjra, Mircea Malitza. – New York: Pergamon Press, 1999. – 159 p.
5. *Building a Foundation for Liberal Learning: First Year Seminar at Furman University 2013–2014* [Electronic resource]. – URL: http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf.
6. Collins J. W. *The Greenwood Dictionary of Education* / John W. Collins & Nancy Patricia O'Brien]. – Westport, CT: Greenwood, 2003. – 431 p.
7. Cornelius-White J. *Learner-Centered Instruction: Building Relationships for Student Success* / Jeffrey H. D. Cornelius-White, Adam P. Harbaugh. – SAGE Publications, 2009. – 240 p.
8. Deci E. *Why we do what we do: understanding self-motivation* / Edward L. Deci; Richard Flaste. – New York: Penguin Books, 1996. – 240 p.
9. Hyun E. *Transdisciplinary Higher Education Curriculum Transformation: A Complicated Cultural Artifact* / Eunsook Hyun // *Research in Higher Education Journal*. – 2011. – № 11. – P. 1–19 [Electronic resource]. – URL: <http://www.aabri.com/manuscripts/11753.pdf>.
10. Jacobs H. H. *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* / Heidi Hayes Jacobs. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 97 p.



11. Kaufman D. *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching* / Douglas Kaufman, David Moss, Terry A. Osborn. – Westport, CT: Praeger Publishers, 2003. – 144 p.
12. Klein J. Th. *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society: An Effective Way for Managing Complexity* / Julie Thompson Klein. – Birkhäuser, 2001. – 332 p.
13. Kuh G. D. *High Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter* / George D. Kuh. – Washington, DC: American Association for Colleges & Universities, 2008. – 34 p.
14. Lindholm J. A. *A Guide book of Promising Practices: Facilitating College Students' Spiritual Development* / Jennifer A. Lindholm, Melissa L. Millora, Leslie M. Schwartz, & Hanna Song Spinosa. – California: Regents of the University of California, 2011. – 124 p.
15. Miller R. *Integrative learning and assessment* / Ross Miller // *Peer Review*. – Vol. 7. – № 4. – P. 11–14.
16. Moss D. *Interdisciplinary Education in the Age of Assessment* / David M. Moss, T. A. Osborn & D. Kaufman. – NY: Taylor & Francis, 2008. – 205 p.
17. Penn State Baccalaureate Degree General Education Program [Electronic resource]. – URL: <http://bulletins.psu.edu/undergrad/generaleducation/generalEd2>.
18. Senge P. M. *Collaborating for systemic change* / H. Bradbury, K. Kaeufer, B. B. Lichtenstein, P. M. Senge // *MIT Sloan Management Review*. – 2007. – Vol. 48. – № 2. – P. 44–53.
19. Stokrocki M. *Interdisciplinary art education: Building bridges to connect disciplines and cultures* / Mary Stokrocki. – Reston, VA: National Art Education Association, 2005. – 243 p.
20. Weimer M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* / Marryellen Weimer. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2013. – 304 p.

References:

1. Astin, A. (2004) *Why Spirituality deserves a central place in liberal education*. *Liberal Education*, (90(2)) pp. 34–41.
2. Becker, J. (2013) *What a Liberal Arts Education is ... and is Not*. Bard College Institute for International Liberal Education. Available at: <http://iile.bard.edu/liberalarts/>.
3. Blaich, C., and Wise, K. (2011) *The Wabash National Study – The impact of teaching practices and institutional conditions on student growth*. American Educational Research Association. Available at: http://www.liberalarts.wabash.edu/storage/Wabash-Study-Student-Growth_Blaich-Wise_AERA-2011.pdf.
4. Botkin, J., Elmandjra, M., Malița, M., and Club of Rome (1979) *No limits to learning: Bridging the human gap: a report to the Club of Rome*. Oxford: Pergamon Press.
5. *Building a Foundation for Liberal Learning: First Year Seminars at Furman University 2013–2014*. Available at: http://www.furman.edu/academics/fys/Documents/2013-2014_fys.pdf.
6. Collins, J. and O'Brien, N. (2003) *The Greenwood dictionary of education*. Westport: Conn: Greenwood Press.
7. Cornelius-White, J., and Harbaugh, A. (2010) *Learner-centered instruction: Building relationships for student success*. Los Angeles: Sage Publications.
8. Deci, E. and Flaste, R. (1995) *Why we do what we do: understanding self-motivation*. NY: Penguin.
9. Hyun, E. (2011) *Transdisciplinary higher education curriculum: A complicated cultural artifact*. *Research in Higher Education Journal*. Vol. 11 (1), pp. 1–19.
10. Jacobs, H. (1989) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Kaufman, D., Moss, D., and Osborn, T. (2003) *Beyond the boundaries: A transdisciplinary approach to learning and teaching*. Westport: Praeger.
12. Klein, J. (2001) *Transdisciplinarity: Joint Problem Solving Among Science, Technology, and Society*. Basel: Birkhauser.
13. Kuh, G. (2008) *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access To Them, and Why They Matter*. American Association for Colleges & Universities.
14. Lindholm, J., Millora, M., Schultz, L., and Spinosa, H. (2011) *A Guidebook of Promising Practices: Facilitating College Students' Spiritual Development*. Los Angeles: Regents of the University of California.
15. Miller, R. (2005) *Integrative learning and assessment*. *Peer Review*, Summer.



16. Moss, D., Osborn, T., and Kaufman, D. (2008) *Interdisciplinary education in the age of assessment*. New York:: Routledge.
17. Penn State Baccalaureate Degree General Education Program. Available at: <http://bulletins.psu.edu/undergrad/generaleducation/generalEd2>.
18. Senge, P., Lichtenstein, B., Kaeufer, K., Bradbury, H., and Carroll, J. (2007) *Collaborating for systemic change*. *MITS Sloan Management Review*, (Vol. 48, (2)), pp. 44-53.
19. Stokrocki, M., (2009) *Interdisciplinary Art Education: Building Bridges to Connect Disciplines and Cultures*. Reston, VA: National Art Education Association.
20. Weimar, M. (2013) *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. SF: Jossey-Bass.



ОСВІТНІ СИСТЕМИ ТА ІНСТИТУЦІЇ

УДК 378.111(4)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ СТУДЕНТСЬКИХ СОЮЗІВ ДО УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ У КРАЇНАХ БОЛОНСЬКОГО КЛУБУ

Анна Улановська

У статті окреслено й схарактеризовано основні рівні діяльності Національних студентських союзів країн Болонського клубу та організаційно-процесуальні особливості їх залучення до управління вищою освітою. Здійснено порівняльний аналіз моделей взаємодії державних органів управління та студентських союзів у процесі формування національної освітньої політики, а також з'ясовано механізми студентського впливу на процес ухвалення важливих рішень у контексті модернізації вищої освіти. Досліджено особливості діяльності найбільших європейських студентських організацій, які стали потужними суб'єктами розвитку освітньої галузі на загальнодержавному рівні.

Ключові слова: Національний студентський союз, управління вищою освітою, модернізація вищої освіти, освітня політика, суб'єкти розвитку освітньої галузі.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю продовження модернізації системи вітчизняної вищої освіти в контексті демократизації й євроінтеграційного поступу України, що передбачає включення широкого кола зацікавлених сторін до процесу вироблення та реалізації освітньої політики на всіх рівнях. Приєднавшись до Болонського процесу (БП), наша держава зобов'язалася дотримуватися загальноєвропейських принципів розвитку вищої освіти (ВО), одним із яких є визнання студентів ключовими суб'єктами, тобто рівноправними партнерами в управлінській сфері. Незважаючи на деякі позитивні зрушення у галузі залучення студентства до управління на інституційному рівні, вплив студентських представництв у національній площині залишається досить незначним з огляду на відсутність нормативно-правового та змістово-процесуального обґрунтування їхньої діяльності в контексті модернізаційних перетворень ВО.

Розв'язанню нагальних проблем залучення студентства до управлінської діяльності у вітчизняній освітній системі сприятиме, на нашу думку, вивчення прогресивного досвіду Національних студентських союзів (НСС), що входять до складу найбільшої у Європі представницької організації студентів – Європейського студентського союзу (ЄСС).



У працях вітчизняних науковців окремі аспекти залучення студентства розглядаються в дослідженнях, присвячених організаційно-педагогічним засадам управління інноваційним розвитком системи ВО (В. Білокопитов, В. Андрущенко, О. Іванюк, Г. Клімова, А. Сбруєва), історії становлення вітчизняного студентського руху (Р. Ковалюк, О. Кін, О. Лісовець, В. Мокляк), організаційним та змістовим засадам функціонування органів студентського самоврядування (І. Бех, Є. Бородін, А. Добридень, Ю. Кращенко, А. Троцько), тощо. На основі загальнонаукового аналізу зазначених розвідок українських учених можемо стверджувати, що у вітчизняному науковому просторі відсутнє цілісне вивчення організаційних і процесуальних засад залучення студентства, зокрема ЄСС та національних організацій-членів, до процесу модернізації ВО як окремого предмета дослідження.

Метою статті є окреслення та характеризування організаційних та процесуальних особливостей залучення європейських Національних студентських союзів до модернізації ВО в контексті Болонського процесу. Для досягнення поставленої мети були використані такі загальнонаукові методи дослідження, як аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення та систематизація, що дали змогу ґрунтовно вивчити наукові й документальні джерела, а також веб-сайти європейських НСС. За допомогою логіко-системного та структурно-функціонального методів було визначено та проаналізовано основні організаційні та процесуальні аспекти залучення НСС до управління ВО на національному рівні.

Національне студентське представництво в Європі є складним, гетерогенним і динамічним явищем, розвиток якого визначається сукупністю зовнішніх і внутрішніх факторів. У більшості держав Болонського клубу НСС утворюються як неприбуткові організації у процесі кооперації представницьких об'єднань різних університетів, що мають на меті збільшити свій вплив у національному контексті та розширити міжнародні зв'язки. До складу ЄСС входять 45 найпотужніших НСС, що істотно відрізняються за своїми організаційно-змістовими характеристиками, а саме робочою структурою, ресурсами, політичною програмою, тобто цілями та напрямками діяльності, стратегіями реалізації визначених пріоритетів і результатом. Сучасне середовище, у якому діють НСС, складається із трьох частково взаємодіючих рівнів: базового, національного та наднаціонального. На базовому рівні перебуває локальне студентське представництво, тобто студенти, індивідуальна чи колективна діяльність яких спрямована на захист інтересів здобувачів ВО в межах факультету, ВНЗ або міжінституційних об'єднань. Саме ці студенти складають основу НСС та визначають його політику і пріоритетні вектори діяльності відповідно до своїх цілей, місій та цінностей. У національному вимірі ВО, відстоюючи права студентів, НСС взаємодіє або співпрацює з Міністерством освіти, іншими представницькими організаціями, агенціями забезпечення якості, що мають своє бачення розвитку освітньої галузі та власні інтереси в цьому процесі. Очевидно, що в сучасних умовах національна система ВО знаходиться під впливом міжнародних тенденцій і стратегій модернізації ВО, основною серед яких у європейському регіоні є БП. Таким чином, процес становлення, розвитку й реалізації впливу НСС обумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми факторами.



Підтвердження таких мікувань знаходимо в дослідженнях відомого фахівця у галузі управління ВО М. Клеменчича, згідно з якими відомо, що значний вплив на формування організаційних, процесуальних і змістових засад діяльності будь-якого НСС здійснюють, *по-перше*, члени цієї асоціації, тобто інституційні студентські спілки, що прийняли колективне рішення про співпрацю, надали необхідні ресурси для заснування спільної структури та делегували повноваження представляти їхні інтереси, цінності й потреби перед державними органами управління; а *по-друге*, зовнішні умови реалізації представницько-політичної діяльності, оскільки студентські асоціації з метою розширення свого впливу намагаються певною мірою адаптуватися до суспільно-політичного середовища [4, с. 7]. Таким чином, досліджувати, а тим паче порівнювати діяльність різних НСС неможливо без урахування політичного клімату та підходів до розвитку системи національного студентського представництва у країнах ЄПВО, де вони функціонують.

У Європейському регіоні співіснують дві різні моделі взаємодії державних органів управління та громадських утворень у процесі формування національної політики – неокорпоративістська та плюралістична. У галузі розвитку ВО та залучення студентства до цього процесу неокорпоративістська модель, згідно з визначенням професора М. Клеменчич, являє собою систему представництва студентів з обмеженою кількістю об'єднань (одне або дві), які офіційно визнані державою як суб'єкти, що володіють репрезентативною монополією у процесі ухвалення важливих рішень. Крім класичної неокорпоративістської системи, дослідниця виокремлює два інших різновиди цієї моделі студентського представництва: 1) функціонально-диференційована монополія у подвійних системах ВО (наприклад, у Фінляндії National Union of University Students in Finland відстоює права та інтереси студентів класичних університетів, а The University of Applied Sciences Students in Finland є представником студентських організацій політехнічних вишів); 2) територіально-диференційована монополія у федеративних системах, де управління ВО здійснюється на регіональному рівні й право представляти інтереси студентів надається одній регіональній студентській асоціації (наприклад, в Бельгії the Flemish Union of Students є представницькою організацією Фламандських студентських організацій, а the Federation of French-speaking Students представляє франкомовні освітніх установи [4, 10]. Створення таких представництв може відбуватися як «зверху», коли держава наділяє монопольним правом певні утворення, що підтвердили свою дієвість та ефективність або просто відповідають певним ідеологічним спрямуванням (державний корпоративізм), так і «знизу», суспільними структурами чи університетськими спілками (ліберальний корпоративізм). У сучасному ЄПВО неокорпоративістська модель взаємодії держави та студентства існує в таких країнах, як Німеччина, Австрія, Великобританія, Норвегія, Бельгія, Болгарія, Хорватія, Боснія та Герцеговина, Ізраїль та Чеська Республіка. В інших державах преважає плюралістична модель студентського представництва, що ґрунтується на взаємодії численних репрезентативних об'єднань, які конкурують або співпрацюють у процесі лобіювання інтересів і прав студентів



на національному рівні. За такого підходу студентські союзи розглядаються як незалежні та добровільні організації, що не контролюються державними структурами. Проте варто зазначити, що кожна з названих моделей має як позитивні, так і негативні сторони. На основі вивчення основних засад діяльності різних НСС, що входять до складу ЄСС, нами було здійснено порівняльний аналіз неокорпоративістської та плюралістичної моделей студентського представництва за такими основними критеріями: робоча структура, умови членства, джерела фінансування, основні напрямки діяльності, механізми реалізації впливу (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика основних моделей взаємодії держави та НСС

<i>Критерії</i>	<i>Плюралістична модель</i>	<i>Неокорпоративістська модель</i>
<i>Робоча структура студентських об'єднань</i>	Лінійно-штабна Лінійно-функціональна Проектно-цільова Мережева	Лінійно-функціональна Лінійно-штабна Проектно-цільова
<i>Умови членства</i>	Добровільне членство	Автоматичне або обов'язкове членство
<i>Джерела фінансування</i>	Можливе адміністративне фінансування, проте на конкурсній основі; членські внески	Стабільне адміністративне фінансування; обов'язкові членські внески
<i>Основні напрямки діяльності</i>	<i>Суспільно-політичні</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • адвокація студентських прав у межах освітнього середовища та суспільства взагалі; • демократизація вищої освіти; • становлення студентства як потужної соціальної групи; • соціальний захист студентів; • працевлаштування випускників; • становлення громадянського суспільства 	<ul style="list-style-type: none"> • представництво / лобіювання студентських інтересів у межах національних органів управління вищої освіти; • розвиток сфери послуг для студентів; • демократизація вищої освіти; • охорона навколишнього середовища
	<i>Академічні</i>	
	<ul style="list-style-type: none"> • забезпечення якості вищої освіти; • розвиток членських організацій та навчання студентських представників 	



Продовження табл. 1

	Управлінські	
	<ul style="list-style-type: none">• залучення студентів до процесу управління на всіх рівнях;• фінансування вищої освіти;• модернізація галузі освіти.	<ul style="list-style-type: none">• залучення студентів до управління у межах інституцій освіти;• розвиток системи вищої освіти.
Механізми реалізації впливу	Переважно <i>неінституціоналізовані</i> : дослідницька та проектна діяльність; робота спеціальних комітетів різного спрямування; внесення пропозицій щодо розробки законодавчої бази; організація заходів, обговорень, дебатів; проведення демонстрацій, кампаній та акцій протесту.	Переважно <i>інституціоналізовані</i> : включення представників НСС до Міністерств, відповідальних за ВО, або інших управлінських структур, агенцій із забезпечення якості, експертних комітетів, консультативних груп; надання різних послуг студентам.
Позитивні сторони	Можливість вибору для студентів; баланс інтересів різних груп студентства, вплив на формування освітньої політики та відсутність монополії	Стабільне фінансування, чітко визначені сфери діяльності, консенсусна форма політичних рішень у галузі освіти.
Недоліки	Недостатнє фінансове забезпечення; конкуренція між організаціями	Формальний доступ до процесу ухвалення рішень; конкуренція всередині організації

Таким чином, схарактеризовані моделі взаємодії держави та національних студентських організацій мають багато спільного, що й не дивно, адже, як справедливо стверджує вітчизняна дослідниця М. Остапенко, неокорпоративізм не є абсолютним запереченням плюралізму, а лише доповнює, стабілізує і розширює деякі його функціональні можливості [2, с. 51]. У контексті сучасних модернізаційних перетворень та розвитку ЄПВО багато студентських об'єднань намагаються долучитися до вирішення найгостріших проблем, пов'язаних із процесом імплементації Болонських положень у національному вимірі. Проте форми залучення студентства та механізми здійснення впливу суттєво відрізняються у європейських країнах. Для неокорпоративістської моделі характерними є переважно інституціоналізовані механізми: включення представників НСС до Міністерств, відповідальних за ВО або інших управлінських структур, агенцій із забезпечення якості, експертних комітетів, консультативних груп; організація і проведення досліджень, форумів тощо.



Незважаючи на те, що студентські організації плюралістичних систем також долучаються до процесу модернізації шляхом науково-дослідної та проектної діяльності, основними механізмами впливу залишаються більш радикальні заходи – дебати; проведення демонстрацій, кампаній та акцій протесту. Таким чином, погоджуємося із академіком В. Кременем, який стверджує, що при плюралізмі групи інтересів діють досить часто як «групи тиску», а не реалізації державної політики [1].

На основі аналізу нормативної бази діяльності НСС можна констатувати, що, залежно від законодавчого оформлення залучення студентства до управління на національному рівні, обидві схарактеризовані моделі студентського представництва можуть мати як офіційні, так і неформальні канали впливу на процес ухвалення важливих рішень. Згідно з моніторинговим дослідженням, проведеним фахівцями Ради Європи на чолі з А. Перссон у 2003 р., найбільш поширеними офіційними (правовими) механізмами залучення студентів до процесу вироблення національної освітньої політики є: 1) закони про включення студентів до Національної ради ВО або інших законотворчих, консультативних чи акредитаційних органів в освітній галузі; 2) положення, що регулюють порядок консультацій та нарад з Міністерством, відповідальним за ВО [8]. На противагу цьому, неформальна державно-студентська взаємодія реалізується шляхом неофіційних консультацій і семінарів, заснування тимчасових робочих груп при Міністерстві, неформальних контактів із посадовими особами, письмового або усного спілкування із членами або представниками управлінських структур. Проте наявність законодавчого оформлення не є обов'язковою гарантією фактичного впливу студентства. Натомість, студентські представництва, які створили мережу неформальних зв'язків та взаємодіють із органами влади поза межами нормативно-правового поля, можуть бути дійсно впливовими. Отже, розвиток студентських об'єднань у кожній європейській країні є унікальним, залежить від сукупності різних чинників і потребує ґрунтовного вивчення. Далі логічним вважаємо розгляд досвіду найбільших і найвпливовіших НСС, що діють в умовах різних моделей.

Яскравим прикладом плюралістичної моделі державної політики щодо представництв студентів є Франція, де на національному рівні існує досить велика кількість студентських організацій. Вони конкурують між собою на виборах студентських представників у дорадчі структури при Міністерстві освіти й науки і фінансуються за рахунок державних грантів залежно від кількості одержаних місць. Найвпливовішою студентською організацією, що має більш ніж вікову історію діяльності та захисту студентських інтересів, залишається Національний союз студентів Франції (l'UNEF). На сучасному етапі названа організація є студентською платформою, що відстоює освітні, соціальні та економічні права понад 30 тис. здобувачів ВО із різних вищих навчальних закладів країни [14]. Логіко-системний аналіз основних документів, публікацій та кампаній дозволив виокремити ключові характеристики l'UNEF, які сприяють утриманню лідерських позицій серед інших НСС: демократична багаторівнева організаційна структура, політика соціально-трансформативного синдикалізму, співпраця з управлінськими органами в галузі.



1. *Демократична багаторівнева організаційна структура.* Локальні відділи Союзу, що діють у кожному місті Франції, а в Парижі присутні в кожному університеті, називаються Загальними асоціаціями студентів (ЗАС). Основною управлінською інституцією Союзу є Конгрес, що включає делегатів від усіх ЗАС, які збираються раз на два роки й визначають основні напрямки діяльності організації. Особливістю організаційної структури досліджуваного студентського об'єднання є наявність Контролюючої комісії – зовнішнього органу, який перевіряє відповідність ухвалених рішень статуту Союзу, а також вносить пропозиції щодо розв'язання можливих конфліктів усередині ЗАС або виконавчих органів. Наріжним каменем внутрішньої демократії І'UNEF є існування так званих внутрішніх «трендів» – добровільних об'єднань членів організації з метою розробки та внесення пропозицій щодо пріоритетних напрямків діяльності Союзу [13]. Таким чином, можемо зробити висновок, що І'UNEF є незалежною демократичною організацією, яка завдяки чітко визначеній багаторівневій робочій структурі та присутності на місцевому й інституційному рівнях має змогу ефективно реалізовувати основні цілі та завдання.

2. *Політика соціально-трансформативного синдикалізму,* як основна ідеологічна доктрина І'UNEF, передбачає об'єднання студентів з метою посилення студентського руху в суспільстві, постійну боротьбу за покращення матеріального та правового стану студентів, незалежно від зовнішніх контекстуальних умов. Основними формами залучення Союзу до суспільних, політичних й освітніх процесів завжди були протистояння, переговори та внесення пропозицій щодо реалізації змін [12]. Отже, особливістю І'UNEF є надзвичайно активна громадянська позиція, що знайшла своє відображення у численних кампаніях та протестних акціях. Крім того, ключовим вектором діяльності є постійна мобілізація студентських сил та пошук можливостей для висловлення поглядів студентів.

3. *Співпраця з управлінськими органами в галузі ВО,* що реалізується шляхом включення представників Союзу до Національної ради з питань ВО та досліджень (CNESER) та Національного центру університетів і шкіл (CNOUS), які є дорадчими органами при Міністерстві освіти й науки. На виборах до названих структур у 2002–2012 рр. саме представники І'UNEF одержували більшість голосів.

Варто зазначити, що, відстоюючи переважно соціальні й економічні права студентів, І'UNEF від самого початку досить критично ставився до Болонських ініціатив, зокрема, до процесу їх реалізації. Масові студентські повстання у 2005 р. та 2008–2009 рр. за участю Союзу проти введення трициклової системи навчання та коммодифікації освіти «під болонським соусом» стали відображенням позиції французьких студентів, до яких приєдналися і викладачі, виступаючи проти непослідовних та прискорених модернізаційних перетворень. Фахівці І'UNEF наголошують, що соціальний вимір має стати пріоритетним у контексті розбудови ЄПВО. Основними вимогами залишаються збільшення державного фінансування галузі ВО, розширення доступу до ВО для усіх соціальних верств населення, а також розвиток програм академічної мобільності [15]. Отже, можемо констатувати, що І'UNEF – це потужна



студентська організація національного рівня, особливими характеристиками якої є досить розгалужена демократична структура, активна суспільно-політична позиція, що знайшла своє відображення у численних протестних акціях і кампаніях упродовж усієї історії існування Союзу, а також співпраця з іншими суб'єктами розвитку ВО в межах дорадчих органів у галузі управління освітньою системою.

У Великобританії, де домінуючою є неокорпоративістська модель взаємодії громадських структур з органами державного управління, єдиною студентською представницькою організацією національного рівня є Національний студентський союз (NUS-UK). Метою NUS-UK є «представляти колишніх і теперішніх студентів у національному й міжнародному вимірі та розвивати кооперацію між студентськими об'єднаннями Англії, Уельсу, Шотландії та Ірландії» [7]. Проте, послуговуючись історико-генетичними дослідженнями таких науковців, як Б. Саймон [9] та А. Кумар [5], можемо стверджувати, що протягом своєї історії Союз декілька разів радикально змінював пріоритети діяльності залежно від суспільно-політичних та економічних умов у державі. Основними векторами роботи NUS-UK, що залишаються актуальними й сьогодні, є надання різних послуг студентам (організація подорожей, студентських обмінів тощо), покращення умов життя студентів, підтримка студентських організацій регіонального й локального рівнів.

Принагідно зазначимо, що британський студентський союз залишається на сьогодні одним із найбільш комерційно зорієнтованих НСС у Європі. Згідно з даними, представленими директором Департаменту з розвитку міжнародних зв'язків NUS-UK М. Деєм, фінансування організації здійснюється за рахунок членських внесків, що формують основну частину бюджету (44%), проте ефективна політика щодо диверсифікації джерел фінансування дозволяє залучати додаткові спонсорські кошти (7%), одержувати зовнішні гранти (12%), а також отримувати дохід від продажу дисконтних карт для студентів та надання різних послуг членським організаціям (37%) [3, с. 40]. Заснована в 1982 р. структура NUS-Services Ltd. на сучасному етапі свого розвитку є потужною компанією, що займається оптовими закупівлями товарів для студентів, комерційним розвитком та інфраструктурною підтримкою членських організацій. Результатом такого підходу є постійне збільшення доходів, що дозволяє NUS наймати професійний персонал, оплачувати працю студентів у штаті, а також підтримувати фінансово студентські клуби й представників студентів на рівні факультетів. Заслугує на увагу й наукова діяльність, яку NUS-UK почав активно розвивати з середини ХХ ст.. Регулярні моніторингові розвідки освітніх, суспільно-політичних та економічних проблем, що зачіпають інтереси студентства, а також публікації результатів власних досліджень не лише сприяють розвитку членських організацій, але й використовуються національними органами управління у процесі вироблення освітньої політики. До ключових напрямків досліджень Союзу належать: фінансування освіти та забезпечення студентів; ВО й академічний досвід студентів; студентські спільноти та їхнє забезпечення; злочини студентів на ґрунті ненависті; рівність можливостей та толерантність; етика й захист навколишнього середовища; комерційні дослідження.



Беззаперечним пріоритетом для NUS-UK упродовж усієї історії його діяльності залишається розвиток студентських союзів регіонального та інституційного рівня. До основних інструментів реалізації основної місії варто віднести: 1) ініціативу з оцінювання студентських союзів, що являє собою системний аналіз напрямків діяльності та наданих послуг, а також визначення недоліків і шляхів удосконалення членських організацій; 2) нагородження NUS (NUS Awards) – щорічний захід для студентських представництв, під час якого визначаються переможці в таких номінаціях: найкращі студентські союзи, кампанії, підприємницька діяльність, можливості залучення студентів, рівність, освіта, офісна команда року, персонал [6]; 3) залучення студентства до процесу забезпечення якості в Шотландії (SPARQS) – агенція, що надає підготовку студентським представникам для участі у підвищенні якості освіти та рекомендації ВНЗ щодо ефективного включення студентів [10]; 4) TSEP (Залучення студентства через партнерство) – спільна ініціатива HEFCE (Ради з фінансування вищої освіти Англії), AoC (Асоціації коледжів), Агенції із забезпечення якості, GuildHE та NUS, що сприяє розвитку залучення студентства як в академічній, так і в управлінській сферах [11].

У ході системно-структурного та порівняльного аналізу основних засад діяльності Національних студентських союзів, які входять до складу ЄСС, встановлено, що в Європі співіснують дві різні моделі взаємодії державних органів управління та громадських утворень у процесі продукування національної політики – неокорпоративістська та плюралістична. Визначено, що неокорпоративістська модель являє собою систему представництва студентів з обмеженою кількістю організацій, які офіційно визнані державою як суб'єкти з репрезентативною монополією у процесі ухвалення важливих питань. Плюралістична модель ґрунтується на взаємодії численних представницьких об'єднань, які конкурують або співпрацюють у процесі лобіювання інтересів і прав студентів на національному рівні. З'ясовано, що залежно від законодавчого оформлення залучення студентства до управління, обидві схарактеризовані моделі студентського представництва можуть мати як офіційні, так і неформальні канали впливу на процес ухвалення важливих рішень. На основі дослідження різних за своїм походженням, способом взаємодії із державою, організаційною структурою, джерелами фінансування, політикою у суспільно-політичній та освітній галузі та рівнем залучення до процесу модернізації вищої освіти найбільших та найвпливовіших НСС Європи, а саме I'UNEF (Франція) та NUS-UK (Великобританія), можемо констатувати, що кожен з них має свої характерні організаційно-процесуальні особливості та прогресивний досвід, який може бути використаний у процесі розвитку потужного студентського представництва в Україні на національному рівні.



Список використаних джерел:

1. Кремень В. Шлях до стабілізації: збалансування корпоративних інтересів / Василь Кремень // День. – 2007. – № 94. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://day.kyiv.ua/uk/article/podrobici/shlyah-do-stabilizaciyi-zbalansuvannya-korporativnih-interesiv>.
2. Остапенко М. А. Плюралізм та неокорпоративізм як моделі узгодження інтересів суспільства і держави / М. А. Остапенко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 22: Політичні науки та методика викладання соціально-політичних дисциплін: збірник / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 7. – С. 48-53.
3. Day M. Dubious causes of no interest to students? The development of National Union of Students in the United Kingdom / Mike Day // European Journal of Higher Education. – 2012. – Volume 2, Issue 1. – P. 32–46.
4. Klemenčič M. Student representation in Western Europe: introduction to the special issue / M. Klemencic // European Journal of Higher Education, 2012. – P. 2–19.
5. Kumar A. Achievements & Limitations of the UK Student Movement / Ashok Kumar // The Assault on Universities. A Manifesto for Resistance. – London: Pluto Press, 2011. – P. 132–142.
6. NUS Awards [Electronic resource]. – URL: <http://www.nusawards.org.uk/>.
7. NUS-UK / A brief history [Electronic resource]. – URL: <http://www.nus.org.uk/en/who-we-are/our-history/a-brief-history/>.
8. Persson A. Student participation in governance of HE in Europe: the results of a survey / Annika Persson. – Strasbourg. – 2003. – 50 p. [Electronic resource] – URL: www.aic.lv/.../Oslo_D-ESR%202003%20final%20Report.rtf.
9. Simon B. The student movement in England and Wales during the 1930s / Brian Simon // History of Education: Journal of the History of Education Society. – 1987. – Volume 16, Issue 3. – P. 189–203.
10. Student partnerships in quality Scotland [Electronic resource]. – URL: <http://www.sparqs.ac.uk/>.
11. The Student Engagement Partnership [Electronic resource]. – URL: <http://tsep.org.uk/>.
12. UNEF / Le syndicalisme comme réponse à la loterie libérale [Electronic resource]. – URL: <http://unef.fr/2011/06/09/le-syndicalisme-comme-reponse-a-la-loterie-liberale/>.
13. UNEF / Nos statuts [Electronic resource]. – URL: <http://unef.fr/nos-status/>.
14. UNEF / Qu'est ce que l'UNEF? [Electronic resource]. – URL: <http://www.ehea.info> <http://unef.fr/category/unef/quest-ce-que-lunef/>.
15. UNEF / Résultat de la recherche... [Electronic resource]. – URL: <http://unef.fr/?s=Bologne>.

References

1. Kremen, V. (2007) The way to stabilization: balancing corporate interests. Newspaper «Den», (94). Available at: <http://day.kyiv.ua/uk/article/podrobici/shlyah-do-stabilizaciyi-zbalansuvannya-korporativnih-interesiv>.
2. Ostapenko, M. (2012) Pluralism and neo-corporatism as models of reconciling the interests of society and the state. Scientific journal of National Pedagogical University after M. P. Dragomanov, Series 22: Political science and methods of teaching social and political subjects. Kyiv, pp. 48–53.
3. Day, M. (2012) Dubious causes of no interest to students? The development of National Union of Students in the United Kingdom. European Journal of Higher Education (Volume 2, Issue 1) pp. 32–46.
4. Klemenčič, M. (2012) Student representation in Western Europe: introduction to the special issue. European Journal of Higher Education, pp. 2–19.
5. Kumar, A. (2011) Achievements & Limitations of the UK Student Movement. The Assault on Universities. A Manifesto for Resistance. London:: Pluto Press.
6. NUS Awards. Available at: <http://www.nusawards.org.uk/>
7. NUS-UK. A brief history. Available at: <http://www.nus.org.uk/en/who-we-are/our-history/a-brief-history/>.
8. Persson, A. (2003) Student participation in governance of HE in Europe: the results of a survey. Available at: www.aic.lv/.../Oslo_D-ESR%202003%20final%20Report.rtf.
9. Simon, B. (1987) The student movement in England and Wales during the 1930s. History of Education: Journal of the History of Education Society. (Volume 16, Issue 3) pp. 189–203.
10. Student partnerships in quality Scotland (SPARQS). Available at: <http://www.sparqs.ac.uk>



11. *The Student Engagement Partnership. Available at: <http://tsep.org.uk>*
12. *UNEF. Le syndicalisme comme réponse à la loterie libérale. Available at: <http://unef.fr/2011/06/09/le-syndicalisme-comme-reponse-a-la-loterie-liberale/>.*
13. *UNEF. Nos statuts. Available at: <http://unef.fr/nos-status/>.*
14. *UNEF. Qu'est ce que l'UNEF? Available at: <http://www.ehea.info> <http://unef.fr/category/unef/quest-ce-que-lunef/>.*
15. *UNEF. Résultat de la recherche... Available at: <http://unef.fr/?s=Bologne>.*



ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК 811(07)

A FUNCTIONALIST VIEW OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

Mengling Xu

У статті розглянуто сучасні підходи до викладання іноземної мови. На основі аналізу наукової літератури визначено сутність, основи, принципи, засоби і методи реалізації функціонального та комунікативного підходів до навчання мови, які допомагають засвоїти мову як засіб спілкування на основі практичного використання мовного матеріалу. Автор пропонує лінгвістичне обґрунтування викладання другої мови за допомогою чітко окреслених завдань. Увага акцентується на навчанні вибору із системи мовних засобів функціонально взаємозалежних форм та використанні їх у конкретній ситуації спілкування.

Ключові слова: функціональний підхід, носій мови, учень, теорія взаємодії, система вправ.

1. Introduction

A single linguistic form can express a number of functions, and a single communicative function can be expressed by a number of linguistic forms (Littlewood 1981: 89). According to the formalist view of language, language is a system of grammatical rules in which linguistic elements are combined, which is not sufficient on its own to account for how language is actually used in daily communication (Littlewood 1981: 88). According to the functionalist view of language, language is regarded as a tool of expressing meaning, that is to say, the meaning and communication are more emphasized than the grammatical features of language, which is also not sufficient on its own to account for how specific meanings are expressed through the particular forms of language (Richards and Rodgers 2001: 21). From this point of view, both of the two linguistic views of language have their own limitations, therefore, it is much better to take them as complementary rather than separated (Whong 2011), and both of the two linguistic views of language have implications on language teaching methodology (Richards Rodgers 2001: 20).

Specifically, the goal of language teaching from the formalist view is seen to be the mastery of items of this system, which are generally defined in terms of phonological units (e.g., phonemes), grammatical units (e.g., morphemes, clauses, phrases, sentences), grammatical operations (e.g., adding, shifting, joining, or



transforming elements), and lexical items (e.g., function words and structure words), while the functionalist view leads to a specification and organization of language teaching by meaning and function rather than by elements of structure and grammar (Richards and Rodgers 2001: 21).

In addition, for functionalists, the primary purpose of language is to facilitate interaction and communication, from this point of view, 'communicative competence' lies at the centre of the functionalist approach to language. 'Communicative competence' means the ability to effectively communicate in oral or face-to-face interaction, that is, understanding what is said to you and being able to make yourself understood, as Hymes (1971) said, «communicative competence also refers to the appropriacy that when to speak, when not, ... what to talk about with whom, when, where and in what manner» (cited in Thornbury 2006: 37), which is a broader conception different from the narrower term 'linguistic competence' by Chomsky (1957). Thus, communicative competence as the object fuels the development of communicative language teaching (Mitchell 1988; Whong 2013). And there are two versions of communicative language teaching, one is the weak version that people learn a language and then put it into communication use, and the other one is the strong version that communication comes first and people learn a language by using it for functional purposes (Thornbury 2006: 36), which is also regarded as the underlying rationale of task-based language teaching.

In a word, from the functionalist view of language, task-based language teaching places communication and functional use of language as the core of teaching procedures by making the task as the basic unit for language planning and teaching (Burns and Richards 2012: 133), furthermore, the communicative task is the activity focusing on meaning and real-life language use (Skehan 1996), in which learners comprehending, manipulating, producing and interacting the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (Nunan 1989: 10).

2. Input, Output and Interaction

The interaction hypothesis (Gass 1997; 2003; Long 1981, 1983; Pica 1992; 1994; 1996), one of second language acquisition theories, includes some aspects of the input hypothesis (Krashen 1985) together with the output hypothesis (Swain 1985, 1995, 2000, 2005), and accounts for second language learning through the coaction of comprehensible input, production of language (i.e., modified output), and negotiation of meaning (e.g., negative and positive feedback, recasts) facilitated by the interaction between learners and other native or nonnative speakers (Sanz 2005: 207).

As one of the first second language acquisition studies to investigate the role of input, Krashen (1985) has proposed the formula 'i+1' to suggest that second language acquisition will automatically occur when the input of the target language is comprehensible on the basis of learners' current language level. The relative effectiveness of interactional modified input on second language comprehension and acquisition have been examined by a number of studies (e.g., Ellis and He 1999; Ellis, Tanaka and Yamazaki 1994; Gass and Varonis 1994). For example, Pica, Young and Doughty (1987) have compared the comprehension of 16 learners of English as a second language during an object placement task under two conditions. In the first



condition, the learners received pre-modified input which contained more frequent vocabulary items and less complex sentence structures, while in the second condition, the learners were given the opportunity to interact with the native speaker when they experienced difficulties in comprehension, which is considered as interactional modified input. And the findings have revealed that interactional modified input leads to significantly greater comprehension. Loschky (1994) has conducted a similar study of 41 beginning-level learners of Japanese as a second language in order to investigate the effect of interactional modified input on facilitating the comprehension or acquisition of Japanese vocabulary and locative constructions. The learners were assigned to three groups according to the three types of input, that is, the unmodified input, the pre-modified input, and the interactional modified input. By comparing the scores of pretest and posttest on a vocabulary test and a sentence verification section, the results have showed that the interactional modified input group receive significantly higher scores on the vocabulary test than both the other two unmodified and pre-modified input groups, although there were no significant differences between groups on the sentence verification test, which leads to the conclusion that interaction facilitates the comprehension of vocabularies but not the acquisition of the grammatical structure. Therefore, the interactional modified input is needed in second language acquisition, which can facilitate learners' comprehension of the target language and cater to learners' real-time communication (Sanz 2005: 209-210).

However, the comprehensible input is necessary but not sufficient for second language acquisition, producing output is also crucial in second language acquisition (Gass and Mackey 2012), that is to say, if learners do not have regular opportunities to speak or write the target language as output, their production of language would be considerably behind their comprehension of language, which proposes the output hypothesis (e.g., Swain 2005; White 1991). A number of studies (e.g., Gass and Mackey 2002; McDonough 2005) have also been done to investigate the relationship between output and second language acquisition, and several functions of output have been found. Specifically, giving learners opportunities to practice the target language (e.g., Swain 2005), promoting fluency or automatization of the target language (e.g., de Bot 1996), leading learners' attention to their linguistic problems in the target language which means noticing the gap between what learners want to say and what learners can say (e.g., Swain 1995), encouraging the processing of the target language syntactically besides semantically (e.g., Swain and Lapkin 1995; Shehadeh 2003; Swain 2000) (cited in Sanz 2005: 215-218).

With equal importance on input and output, the final component of the interaction hypothesis is the idea that breakdown in communication will lead to an enhancement of negotiation (Whong 2013: 119). Learners work to achieve comprehensibility of what is said by clarifying misunderstandings result from insufficient or faulty linguistic knowledge during the process of negotiation of meaning (Dekeyser 2007: 89-90). Many studies have worked on exploring how interaction in negotiation of meaning promotes learners' comprehensible input and output during second language acquisition (e.g., Gass and Varonis 1985, 1989; Doughty and Varela 1998; Pica 1996; Gass, Mackey and Pica 1998; Shehadeh 1999). For example, Pica (1994, 1996)



has described the contribution of negotiation of meaning to second language learning, and concluded that negotiation of meaning not only facilitates comprehension of second language input but also serves to draw learners' attention to second language meaning-form relationship. Gass (1997) has also described how negotiation of meaning facilitates second language learning by triggering clarification and elaboration of the input, which claims that negotiation of meaning provides learners with enhanced and salient input, and draws learners' attention to linguistic problems. In the study of van den Branden (1997), the effects of various types of negotiation such as negotiation of meaning and negotiation of forms on second language learners output has been examined, and the results has indicated that negotiations push learners to modify their output semantically and, in particular, lexically. Since in the interaction between learners and native speakers, learner-initiated negotiation often leads to the provision of modified input by the interlocutor, while native speaker-initiated negotiation often leads to the production of modified output by the learner, «negotiation triggering interaction between learners and native speakers facilitates second language acquisition because comprehensible input and output in productive ways are connected in the process of negotiation» (Long 1996: 451-452).

To sum up, learners and native speakers provide and interpret their comprehensible input and output by interaction in negotiation of meaning with an effort to successful communication (Long 1996: 418) according to the interaction hypothesis. And the short-term and long-term effects of interaction on second language acquisition have been supported by numerous empirical studies (e.g., Gass and Mackey 2007; Mackey 2007a, 2007b; Mackey and Gass 2006; Keck et al 2006; Mackey and Goo 2007; Russell and Spada 2006). Since for the functionalists, language will develop through interaction and meaningful communication (Halliday 2004; Butler 2003; cited in Whong 2011: 129), in other words, learners acquire a second language through the process of interacting, negotiating and conveying meanings in the language in purposeful situations, the interaction hypothesis attempting to account for second language acquisition through learner's exposure to language, production of language, and negotiation on that production also has pedagogical implications on task-based second language teaching in which meaningful interaction and negotiation between two or more speakers can take place.

3. Pedagogical Implications on Task-based Language Teaching

In light of research on the role of interaction in second language learning (e.g., Pica, Kanagy and Falodun 1993; Lightbown 2000; Ellis 1997, 2003), researchers have increasingly come to the conclusion that interactional modified input, output and negotiation of meaning can be incorporated into the task-based second language teaching (Sanz 2005: 218-220), that is to say, learners will have to work through the gaps in their comprehension and production by engaging in actual, communicative, and meaningful tasks (Whong 2011: 130). For instance, in the study of Mackey (1999, cited in Ritchie and Bhatia 2009: 450) involving three tasks (i.e., a picture-drawing task, a story-completion task, and a story-sequencing task), students who actively participated in conversational interaction not only performed better in acquiring English question formation than students who had no interaction, but also



maintained their advantages on delayed posttests. Muranoi (2000) has reported that a problem-solving task has positive effect on guiding learners to modify and restructure their output by providing interactional modifications. Task-based language teaching involves essential real communication for language learning, in which language is used for carrying out meaningful tasks in order to promote learning (Willis and Willis 2007), and tasks have been defined in various ways, ranging from «a piece of work that must be completed (Gass 1997: 152) to more elaborate operationalizations that include mentions of objectives, outcomes, and connections to authentic activities» (Bygate, Skehan and Swain 2001). Generally speaking, a task in the pedagogical context refers to a work plan involving information that learners are required to process and use, and some instructions relating to what outcome the learners need to achieve (Ellis 2003), however, more specifically, tasks can be regarded as «bounded classroom activities in which learners learn a language by using the language communicatively to achieve an outcome» (Bygate 1999: 186).

A number of studies with both children and adults (e.g., Gass and Varonis 1994; Polio and Gass 1998; Silver 2000; Mackey 1999), both in classroom (e.g., Doughty and Varela 1998; Ellis, Tanaka and Yamazaki 1994; Mackey 2000, 2006; Oliver 2000; Storch 2002), and in laboratory settings (e.g., Ayoun 2001; Braidı 2002; Gass and Varonis 1994; Han 2002; Iwashita 2003; Leeman 2003; Long, Inagaki and Ortega 1998; Mackey 1999; Mackey and Oliver 2002; Mackey, Oliver and Leeman 2003; Mackey and Philp 1998; Oliver 1998; Philp 2003) have been conducted to define how interaction in task-based language teaching impacts second language production and learning. Keck et al. (2006) has used a meta-analysis to synthesize the previous findings of all experimental, task-based interaction studies published between 1980 and 2003 with the aim to investigate the link between task-based interaction and the acquisition of specific linguistic features, and the results have showed that the experimental groups receiving tasked interaction substantially perform better than control and comparison groups in both lexical and grammar on immediate and delayed posttests (Norris and Ortega 2006: 92). Furthermore, there are also some new findings on the relationship of task-based interaction and second language learning. For example, the study of Marzban and Mojgan (2013) has investigated the effect of the opinion gap task on the speaking ability of Iranian intermediate EFL learners using a quasi-experimental design in which the participants in the experimental group received the treatment while the students in the control group received the conventional method. An oral interview was used both as the pretest and posttest, and the results have indicated that the opinion gap task enhances Iranian intermediate EFL learners speaking ability. Kitajima (2013) has done a study investigating the sequential environments where repair negotiations occur between native speakers and nonnative speakers on two types of tasks, one is the information gap task and the other one is personal information exchange task, in order to understand the interactional features of repair negotiation entailed with both those task types and their potential influence on learners interlanguage development. Shegar, Zhang and Low (2013) have conducted a study to examine the effects of an input-output mapping practice task on EFL learners acquisition of two grammatical structures (i.e., the 3rd person singular «s» morpheme and do/auxiliary



wh-questions) in unplanned language use among 34 English learners of Asian backgrounds. The input-output mapping practice task comprised a series of language activities involving consciousness-raising (C-R), production practice, and recasts to facilitate the acquisition of the target structures. And the results have revealed that the input-output mapping practice task has a significant and long-term impact on the acquisition of the two structures, in addition, the meaning-focused activities and exposure with the control group have a significant and lasting impact only on the acquisition of the do/auxiliary wh-questions structure.

In short, by integrating both theoretical and empirical foundations of second language acquisition and learning, as whether learners are able to do with the language or not is the core of task-based language teaching, task-based language teaching has benefits in promoting language acquisition by providing learners with opportunities to receive input in the target language, produce and modify their output, shift their attention to notice the problem in comprehension or production, and receive negotiation on their communicative efforts and in communicative meaningful tasks.

4. Conclusion

The functionalist view of language and the interaction hypothesis provide not only a linguistic rationale, but also some empirical evidences for task-based language teaching which focuses on the interaction process and emphasizes communication and learning. In other words, second language learners learn the active use of language depending on comprehensible input, output and negotiation of meaning by engaging in a lot of naturalistic and meaningful communication activities and tasks through task-based language teaching (Gass 2003).

References:

1. Ayoun, D. (2001) *The role of negative and positive feedback in the second language acquisition of the passé composé and imparfait*. *Modern Language Journal*. (85(2)), pp. 226–243.
2. Braid, S. (2002) *Reexamining the role of recasts in native-speaker/nonnative speaker interactions*. *Language Learning*. (52(1)), pp. 1–42.
3. Burns, A. and Richards J. (2012) *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge. New York: Cambridge University Press.
4. Butler, C. (2003) *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories. Part 1, Approaches to the simplex clause*. Amsterdam: John Benjamins.
5. Bygate, M. (1999) *Quality of language and purpose of task: patterns of learners' language on two oral communication tasks*. *Language Teaching Research* (3(3)) pp. 185–214.
6. Bygate, M., Skehan, P. and Swain, M. (2001) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman.
7. Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
8. de Bot, K. (1996) *The psycholinguistics of the output hypothesis*. *Language Learning*. (46(3)) pp. 529–555.
9. Dekeyser, R. (2007) *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. Ellis, R. (1997) *SLA and language pedagogy: an educational perspective*. *Studies in Second Language Acquisition*. (19(1)) pp. 69–92.
11. Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
12. Ellis, R. and He, X. (1999) *The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings*. *Studies in Second Language Acquisition*. (21(2)) pp. 285–301.



13. Ellis, R., Tanaka, Y. and Yamazaki, A. (1994) *Classroom interaction, comprehension, and the acquisition of L2 word meanings*. *Language Learning*. (44(3)) pp. 49–491.
14. Gass, S. (1997) *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
15. Gass, S. (2003) *Input and interaction*. In: C. J. Doughty and M. H. Long, eds. *The handbook of second language acquisition*. Oxford, UK: Blackwell.
16. Gass, S. and Mackey, A. (2002) *Frequency effects and second language acquisition*. *Studies in Second Language Acquisition*. (24(2)) pp. 249–260.
17. Gass, S. and Mackey, A. (2007) *Input interaction and output in SLA*. In: J. Williams and B. van Pattern, eds. *Theories in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
18. Gass, S. and Mackey, A. (2012) *The Routledge handbook of second language acquisition*. London: Routledge.
19. Gass, S. and Varonis, E. (1985) *Variation in native speaker speech modification to nonnative speakers*. *Studies in Second Language Acquisition*. (7(1)) pp. 37–58.
20. Gass, S. and Varonis, E. (1989) *Incorporated repairs in nonnative discourse*. In: M. Eisenstein, ed. *The dynamic interlanguage*. New York: Plenum Press.
21. Gass, S. and Varonis, E. (1994) *Input, interaction, and second language production*. *Studies in Second Language Acquisition*. (16(3)) pp. 283–302.
22. Gass, S., Mackey, A., and Pica, T. (1998) *The role of input and interaction in second language acquisition: introduction to the special issue*. *The Modern Language Journal*. (82(3)) pp. 299–307.
23. Halliday, M. (2004) *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
24. Han, Z. (2002) *A study of the impacts of recasts on tense consistency in L2 output*. *TESOL Quarterly*. (36(4)) pp. 543–572.
25. Hymes, D. (1971) *On communicative competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
26. Iwashita, N. (2003) *Negative feedback and positive evidence in task-based interaction: differential effects on L2 development*. *Studies in Second Language Acquisition*. (25(1)) pp. 1–36.
27. Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: issues and implications*. London: Longman.
28. Keck, C., Ibarra-Shea, G., Tracy-Ventura, N. and Wa-Mbaleka, S. (2006) *Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition: a meta-analysis*. In: J. Norris and L. Ortega, eds. *Synthesising research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
29. Kitajima, R. (2013) *Interactional features of repair negotiation in NS–NNS interaction on two task types: information gap and personal information exchange*. *Linguistics and Education*. (24) pp. 165–178.
30. Larsen-Freeman, D. and Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
31. Leeman, J. (2003) *Recasts and second language development*. *Studies in Second Language Acquisition*. (25(1)) pp. 37–63.
32. Lightbown, P. (2000) *Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching*. *Applied Linguistics*. (21(4)) pp. 431–462.
33. Littlewood, W. (1981) *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
34. Long, M. (1981) *Input, interaction and second language*. In: H. Winitz, ed. *Native language and foreign language acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences*. New York: New York Academy of Science.
35. Long, M. (1983) *Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input*. *Applied Linguistics*. (4(2)) pp. 126–141.
36. Long, M. (1996) *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In: W. C. Ritchie and T. K. Bhatia, eds. *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
37. Long, M., Inagaki, S. and Ortega, L. (1998) *The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish*. *The Modern Language Journal*. (82(3)) pp. 357–371.
38. Loschky, L. (1994) *Comprehensible input and second language acquisition: what is the relationship?* *Studies in Second Language Acquisition*. (16(3)) pp. 303–323.
39. Mackey, A. (1999) *Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL*. *Studies in Second Language Acquisition*. (21(4)) pp. 557–587.
40. Mackey, A. (2000) *Feedback, noticing and second language development: an empirical study of L2 classroom interaction*. Paper presented at BAAL 2000. Cambridge, UK.
41. Mackey, A. (2006) *Feedback, noticing and instructed second language learning*. *Applied Linguistics*. (27(3)) pp. 1–27.



42. Mackey, A. (2007) *Interaction and second language development: perspectives from SLA research*. In: R. M. DeKeyser, ed. *Practice in second language learning: perspectives from linguistics and psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
43. Mackey, A. (2007) *Conversational interaction and second language acquisition: a series of empirical studies*. New York: Oxford University Press.
44. Mackey, A. and Goo, J. (2007) *Interaction research in SLA: a meta-analysis and research synthesis*. In: A. Mackey, ed. *Conversational interaction and second language acquisition: a series of empirical studies*. New York: Oxford University Press.
45. Mackey, A. and Philp, J. (1998) *Conversational interaction and second language development: recasts, responses, and red herrings? The Modern Language Journal*. (82(3)) pp. 338–356.
46. Mackey, A. and Oliver, R. (2002) *Interactional feedback and children's L2 development*. *System*. (30(4)) pp. 459–477.
47. Mackey, A., Oliver, R. and Leeman, J. (2003) *Interactional input and the incorporation of feedback: an exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads*. *Language Learning*. (53(1)) pp. 35–66.
48. Mackey, A. and Gass, S. (2006) *Pushing the methodological boundaries in interaction research: introduction*. *Studies in Second Language Acquisition*. (28(2)) pp. 169–178.
49. Marzban, A. and Mojgan, H. (2013) *The impact of opinion-gap tasks on the speaking of Iranian intermediate EFL learners*. *Social and Behavioral Sciences*. (70) pp. 943–948.
50. McDonough, K. (2005) *Identifying the impact of negative feedback and learners' responses on ESL question development*. *Studies in Second Language Acquisition*. (27(1)) pp. 79–103.
51. Mitchell, R. (1988) *Communicative language teaching in practice*. London: CILT.
52. Norris, J. and Ortega, L. (2006) *Synthesising research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
53. Nunan, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
54. Oliver, R. (1998) *Negotiation of meaning in child interactions*. *The Modern Language Journal*. (82(3)), pp. 372–386.
55. Philp, J. (2003) *Constraints on «noticing the gap»: non-native speakers' noticing of recasts in NS-NNS interaction*. *Studies in Second Language Acquisition*. (25(1)) pp. 99–126.
56. Pica, T. (1992) *The textual outcomes of native speaker-nonnative speaker negotiation: what do they reveal about second language learning? In: C. Kramsch and S. McConnell-Ginet, eds. Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study*. Lexington, MA: D.C. Heath.
57. Pica, T. (1994) *Research on negotiation: what does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? Language Learning*. (44(3)) pp. 493–527.
58. Pica, T. (1996) *Second language learning through interaction: multiple perspectives*. *University of Pennsylvania Working Papers in Educational Linguistics*. (12(1)) pp. 1–22.
59. Pica, T., Kanagy, R. and Falodun, J. (1993) *Choosing and using communication tasks for second language instruction and research*. In: G. Crookes and S. M. Gass, eds. *Tasks and second language learning: integrating theory and practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
60. Pica, T., Young, R., and Doughty, C. (1987) *The impact of interaction on comprehension*. *TESOL Quarterly*. (21(4)) pp. 738–758.
61. Polio, C. and Gass, S. (1998) *The role of interaction in native speaker comprehension of nonnative speaker speech*. *Modern Language Journal*. (82(3)) pp. 308–319.
62. Richards, J. and Rodgers, T. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
63. Ritchie, W. and Bhatia, T. (2009) *The new handbook of second language acquisition*. Bingley: Emerald.
64. Russell, J. and Spada, N. (2006) *The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar: a meta-analysis of the research*. In: J. Norris and L. Ortega, eds. *Synthesising research on language learning and teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
65. Sanz, C. (2005) *Mind and context in adult second language acquisition: methods, theory, and practice*. Washington, DC: Georgetown University Press.
66. Shegar, C., Zhang, L. and Low, E. (2013) *Effects of an input-output mapping practice task on EFL learners' acquisition of two grammatical structures*. *System*. (in press), pp. 1–19.
67. Shehadeh, A. (1999) *Nonnative speakers' production of modified comprehensible output and second language learning*. *Language Learning*. (49(4)) pp. 627–675.



68. Shehadeh, A. (2003) *Learner output, hypothesis testing, and internalizing linguistic knowledge*. *System*. (31(2)) pp. 155–171.
69. Silver, R. (2000) *Input, output, and negotiation: conditions for second language development*. In: B. Swierzbinska, F. Morris, M. E. Anderson, C. A. Klee and E. Tarone, eds. *Social and cognitive factors in second language acquisition: selected proceedings of the 1999 second language research forum*. Somerville, MA: Cascadia Press.
70. Skehan, P. (1996) *A framework for the implementation of task-based instruction*. *Applied Linguistics*. (17(1)) pp. 38–62.
71. Storch, N. (2002) *Patterns of interaction in ESL pair work*. *Language Learning*. (52(1)) pp. 119–158.
72. Swain, M. (1985) *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: S. Gass and C. Madden, eds. *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
73. Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning*. In: G. Cook and B. Seidlhofer, eds. *Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford, UK: Oxford University Press.
74. Swain, M. (2000) *The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue*. In: J.P. Lantolf, ed. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
75. Swain, M. (2005) *The output hypothesis: theory and research*. In: E. Hinkel, ed. *Handbook on research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
76. Swain, M. and Lapkin, S. (1995) *Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning*. *Applied Linguistics*. (16(3)) pp. 371–391.
77. Thornbury, S. (2006) *An A-Z of ELT: a dictionary of terms and concepts*. Oxford: Macmillan Education.
78. van den Branden, K. 1997. *Effect of negotiation on language learners' output*. *Language Learning*. (47(4)) pp. 589–636.
79. Willis, D. and Willis, J. (2007) *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
80. White, L. (1991) *Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom*. *Second Language Research*. (7(2)) pp. 133–161.
81. Whong, M. (2011) *Language teaching: linguistic theory in practice*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
82. Whong, M. (2013) *A linguistic perspective on communicative language teaching*. *The Language Learning Journal*. (41 (1)) pp. 115–128.



УДК 811.161.2:378.147-054.68

**ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ**

Людмила Береза

Статтю присвячено питанням організації та реалізації цілеспрямованої роботи з формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів технічного фаху, які вивчають українську мову як іноземну. Проаналізовано психолого-педагогічну літературу, на підставі чого виділено умовні етапи формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови. Запропоновано методику навчання, яка поєднує традиційні аудиторні заняття в межах Держстандарту, насичені країнознавчим матеріалом, і позааудиторні заняття та заходи виховного характеру. Подано комплекс вправ, які сприяють ефективному формуванню лінгвокраїнознавчої компетентності іноземних студентів у процесі навчання української мови. Порушено проблеми, пов'язані з навчальними текстами країнознавчого змісту, та запропоновано методичну систему роботи з ними. Розглянуто можливі способи семантизації лексичних одиниць з національно-культурним компонентом.

Ключові слова: лінгвокраїнознавча компетентність, лексичні одиниці, семантизація, національно-культурний компонент семантики, організація навчального процесу, комплекс вправ.

Відповідно до цілей формування лінгвокраїнознавчої компетентності (ЛКК) студентів технічного фаху, які вивчають українську мову як іноземну, необхідною видається організація навчального процесу, що реалізує комплексне засвоєння студентами всіх предметів освітньої програми з формуванням і розвитком їхньої ЛКК.

Питанням розробки методів і форм роботи зі студентами-іноземцями присвячені роботи таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як Л. Паламар, Н. Василенко, В. Костомаров, О. Митрофанова, С. Бухтиярова та ін., проте недостатньо розробленою залишається проблема формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-іноземців технічних спеціальностей у процесі навчання української мови.

Мета статті – розглянути та дослідити такі комплекси вправ, які сприяють ефективному формуванню ЛКК іноземних студентів у процесі навчання української мови.

Засвоєння студентами всіх предметів освітньої програми повинне відбуватися одночасно з формуванням і розвитком їхньої ЛКК.



Організація та реалізація цілеспрямованої роботи з формування ЛКК студентів технічного фаху, які вивчають українську мову як іноземну, охоплює такі основні питання:

- визначення мети й завдань кожного етапу навчання;
- розширення змісту освіти в аспекті лінгвокраїнознавчої компетентності;
- створення методичного й дидактичного комплексу з метою формування ЛКК.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави виділити три умовні етапи формування ЛКК студентів технічного фаху, які вивчають українську мову як іноземну: пропедевтичний, основний і формувальний. Кожен етап передбачає реалізацію основних завдань.

На першому, пропедевтичному, етапі поставлені такі завдання: 1) з'ясувати роль лінгвокраїнознавчих знань; 2) активізувати пізнавальну діяльність студентів шляхом ознайомлення з лінгвокраїнознавчим матеріалом; 3) формувати інтерес студентів до лінгвістичної та професійної літератури; 4) сприяти формуванню позитивної мотивації студентів до набуття лінгвістичних та країнознавчих знань; 5) формувати вміння самоконтролю; 6) заохочувати до самостійної роботи в аудиторний та позааудиторний час.

До завдань другого, основного, етапу формування ЛКК студентів відносимо: 1) розширення лінгвокраїнознавчих знань студентів; 2) формування навичок практичного використання лінгвокраїнознавчих знань у сфері міжкультурного спілкування; 3) підтримання інтересу до самостійної роботи; 4) розвиток умінь самоконтролю.

На третьому, формувальному, етапі передбачається: 1) формування вмінь і навичок самостійної роботи у вирішенні комунікативних завдань міжкультурного спрямування; 2) формування здібностей студентів до ефективного вирішення проблем, що виникають у професійній діяльності з огляду на діалог культур; 3) розвиток лінгвокраїнознавчих здібностей; 4) розширення вмінь самоконтролю.

Важливим етапом реалізації роботи з формування ЛКК студентів вважаємо добір змісту лінгвістичної освіти відповідно до завдань формування вище зазначеної компетентності. Підвищення якості лінгвокраїнознавчої підготовки іноземних студентів вбачаємо у розширенні змістового наповнення тематичного матеріалу шляхом збільшення самостійної роботи студентів, виконання позааудиторного часу та під час вивчення спецкурсу «Лінгвокраїнознавство». Таким чином, нами передбачено формування у студентів теоретичних знань про культуру країни, мова якої вивчається, та розвиток мотивації до міжкультурної комунікації.

На базі Черкаського державного технологічного університету було проведено експериментальну роботу, яка полягала в насиченні дисципліни «Українська мова» країнознавчим матеріалом. Під час занять запроваджувалися різні форми навчання, розроблялися та застосовувалися комплекси вправ, які, з нашого погляду, підвищують рівень формування лінгвокраїнознавчих умінь студентів. Протягом запровадження експерименту проводилася систематична



й цілеспрямована робота з формування ЛКК іноземних студентів у позааудиторний час. Організація експерименту відбувалася відповідно до висунутої в дослідженні гіпотези: ефективність навчання української мови іноземних студентів технічних спеціальностей безпосередньо залежить від рівня сформованості у них лінгвокраїнознавчих знань та вмінь, тобто їхньої ЛКК. З огляду на зазначене положення, підтверджується доцільність створення комплексу вправ лінгвокраїнознавчого характеру.

Методика поєднує два напрямки: традиційні аудиторні заняття в межах Держстандарту, але насичені країнознавчим матеріалом, і позааудиторні заняття, заходи виховного характеру.

Розглянемо хід експериментальної роботи.

На I – пропедевтичному – етапі (тривалістю один семестр) проводилася така організаційно-педагогічна робота:

- ✓ розробка методів і форм роботи зі студентами (опиралися на теорію В. Костомарова, О. Митрофанової);
- ✓ насичення курсу української мови лінгвокраїнознавчим матеріалом шляхом збільшення в ньому питомої ваги країнознавчих відомостей;
- ✓ створення та апробація комплексу вправ, які забезпечують вищий рівень знань, запам'ятовування (опиралися на класифікацію вправ за С. Бухтияровою).

На цьому етапі експерименту нами було розроблено 1-ий комплекс вправ. Підґрунтям комплексу слугувала класифікація вправ С. Бухтиярової [1]. До першого типу (А) належать вправи аудитивно-рецептивного характеру. Мета вправ цього типу полягає в тому, щоб увести студента в загальну ситуацію тексту, уроку і т.д. Другий тип (В) – репродуктивно-рецептивні вправи – має на меті орієнтувати студентів у новому мовленнєвому матеріалі тексту чи новій темі. Вправи типу С – рецептивно-репродуктивні – орієнтують студентів у графічному представленні введених одиниць лінгвокраїнознавчого матеріалу. Виконання таких вправ забезпечує слухо-зорове засвоєння образів введених одиниць з національно-культурним компонентом (НКК) семантики. Відбувається поетапне запам'ятовування: мимовільне доповнюється вмотивованим і цілеспрямованим. Останній тип вправ спрямований на сприйняття теми чи тексту як смислової єдності.

Мовний матеріал надходить до студентів у мовному потоці як нерозчленована єдність, використання якої відбувається за вже готовим зразком, тобто в тому вигляді, у якому вона надійшла до реципієнта. Завдяки багаторазовому використанню отриманої інформації в різних ситуаціях мовлення відбувається часткове її усвідомлення та певний аналіз. Таким чином, під чітким контролем викладача формуються навички у студентів, а виконання деяких дій доводиться до автоматизму.

У ході експериментальної роботи ми використовували вправи типу А, В, С як такі, що забезпечують формування навичок у студентів, а саме вправи на:

- імітацію;
- підстановку;
- трансформацію;



- доповнення або розширення фрази, тексту;
- завершення речення, тексту;
- переклад;
- формулювання питання-відповіді;
- вибір правильної відповіді;
- утворення мікротексту шляхом поєднання декількох речень, що мають відмінну структуру.

Під час виконання прав цього комплексу студенти знайомилися з історично-культурним фоном мови, вивчали лексику з національно-культурним компонентом семантики, таким чином опановуючи лінгвокраїнознавчий матеріал.

Детальніше пропонуємо розглянути вправи першого комплексу, які називатимемо А-1, В-1, С-1.

Вправи типу А-1 будуються на основі вже відомої лексики з невеликим відсотком лінгвокраїнознавчого матеріалу. Тлумачення такого матеріалу відбувається переважно не вербально, а через засоби наочності. Оптимальність того чи іншого способу семантизації певного слова в конкретних умовах визначається його доцільністю: що менше зусиль і часу потрібно для розкриття значення нового іншомовного слова, то точніше розуміння студентами його значення та краще обрано спосіб семантизації. На наш погляд, ефективно поєднувати декілька способів, наприклад, вербальну наочність (контекст) та невербальну (малюнки, рухи, жести тощо). Таку можливість дає викладачеві монолог з елементами бесіди, яка включає нову лінгвокраїнознавчу одиницю. Нова лексема виділяється інтонаційно, потім, залежно від факторів і умов (доцільність, економність, ефективність), відбувається семантизація нового слова тим чи іншим способом. Монолог викладача варто будувати із залученням до бесіди студентів, проте необхідно зважати на їхні мовні можливості. Відсутність повної семантизації та абсолютного пояснення, з нашого погляду, породжує інтерес того, хто вивчає мову, та слугує мотиваційним засобом під час навчання мови. Наведемо приклади розповіді викладача з уведенням нових лінгвокраїнознавчих одиниць. У дужках зазначено можливий спосіб семантизації. «Дитячий парк знаходиться в центрі міста. Несподівано серед міського шуму виникає царство (переклад) дітей. Велика площа, обгороджена маленькими ставочками (наочність) і пам'ятниками, повністю віддана дітям. Тут багато дерев, майданчиків, стоїть сторожова вежа (наочність), живуть дерев'яні герої дитячих книжок і кінофільмів, фонтанчики, клумби, гойдалки, лабіринти й інші атракціони для дітей».

Розуміння нової лінгвокраїнознавчої одиниці викладач перевіряє загальними запитаннями, на які необхідна коротка відповідь. Репродукцію таких одиниць варто перевіряти шляхом імітації зразків мовлення (ЗМ) або ставлячи альтернативні запитання, які вимагають лаконічної відповіді. Підказка для студентів міститься, переважно, у самому запитанні викладача. Як свідчить практика, вправи на завершення ЗМ не варто змішувати із завданнями на заповнення пропусків відповідними лінгвокраїнознавчими одиницями.



Вправи на підстановку виконуються за допомогою підказок: підстановчі елементи подаються вербально (у надрукованому списку або оголошуються викладачем усно) та невербально (малюнки тощо). Наведемо приклади умовно-комунікативних вправ для автоматизації дій студентів з лінгвокраїнознавчими одиницями активного мінімуму.

I. Дайте лаконічну відповідь на запитання.

1. Бульвар Шевченка в Черкасах носить ім'я українського поета чи футболіста? – Поета.
2. Борщ вважається національною стравою якого народу? – Українського.
3. Як називається свято в Україні, коли дорослі та діти прикрашають ялинку, танцюють і співають біля неї? – Новий рік.
4. Як називаються обрядові пісні, які українці співають під Новий рік та у Щедрий вечір? – Щедрівки.
5. Пагорб Слави в Черкасах – це місце пам'яті чи відпочинку? – Пам'яті.
6. «Катерина» Т. Шевченка – це роман чи поема? – Поема.
7. Як називається найбільша річка України? – Дніпро.

II. Доповніть речення.

1. Українці люблять такі страви з борошна: ... – Українці люблять такі страви з борошна: вареники, млинці, пироги, хліб.

III. Дайте відповідь на запитання.

1. Які пам'ятки архітектури в Україні ти знаєш? – Я знаю такі пам'ятки архітектури в Україні: Воронцовський палац, «Ластівчине гніздо», Києво-Печерська лавра, Хотинська фортеця.

IV. Назвіть свій улюблений український вірш. – Мій улюблений український вірш «На старих фотографіях всі молоді» Ліни Костенко.

VI. Який український прозовий твір Вам подобається найбільше. – Найбільше мені подобається твір «Федько-халамидник» Володимира Винниченка.

VII. Запитайте свого друга про український твір, який йому подобається. Використовуйте подані конструкції: український твір, твір українського автора, український вірш, українське оповідання, український роман.

VIII. Розгляньте предмети українського національного одягу. Які барви переважають на вбранні та рушниках українців?

IX. Прочитайте запропонований вірш. Які художні барви твору, його мови можна виокремити?

У процесі роботи із вправами типу В-1 закладалися підвалини роботи з новим лінгвокраїнознавчим матеріалом: формування фонетичних, лексико-граматичних умінь використовувати лінгвокраїнознавчі одиниці.

Презентація нових одиниць відбувалася поетапно:

- 1) вимова нової одиниці;
- 2) сприйняття та відтворення студентами почутої одиниці;
- 3) вербальна та невербальна семантизація нової лінгвокраїнознавчої одиниці (лінгвокраїнознавчий коментар, зіставлення та порівняння з аналогічними (за наявності таких) у рідній мові, складання асоціативної схеми, прямий чи описовий переклад, наочність у вигляді таблиць, плакатів, малюнків, відео-чи фонограми тощо);



- 4) повторне представлення;
- 5) повторна імітація студентами представленої одиниці;
- 6) робота на закріплення та запам'ятовування (складання асоціативних схем, таблиць, вивчення римівок, прислів'їв, приказок, пісень).

Поряд із умовно-комунікативними у процесі засвоєння лексичних одиниць (ЛО) на початковому етапі застосовуються також некомунікативні (рецептивні та рецептивно-репродуктивні) вправи типу С-1, оскільки студент зустрічається, насамперед, із формою ЛО, а її значення він повинен зрозуміти в процесі виконання певних дій та операцій:

- ✓ заповнити пропуски в тексті під час читання, що розвиває здатність до прогнозування;
 - ✓ зіставити багатозначне слово в певному контексті з його еквівалентами в рідній мові;
 - ✓ вибрати значення багатозначного слова, наявного в контексті, із кількох поданих значень;
 - ✓ визначити значення підкресленого багатозначного слова в певному контексті за словником;
 - ✓ визначити значення фразеологічного звороту за словником;
 - ✓ вибрати з тексту слова на основі їхньої семантичної/тематичної спорідненості;
 - ✓ вибрати ключові слова в реченні, абзаці, тексті, уривку тощо;
 - ✓ знайти в тексті незнайомі слова, які несуть у собі додаткову інформацію;
 - ✓ знайти в тексті слова, що виражають позитивну або негативну характеристику тощо;
 - ✓ з'ясувати значення похідних слів, утворених від відомих коренів за допомогою знайомих афіксів (вбрання, вбратися, прибратися; барвистий, барви, барвистість, барвити, різнобарвний, багатобарвний);
 - ✓ визначити нові значення відомих багатозначних слів за контекстом;
 - ✓ з'ясувати значення незнайомого слова, словосполучення за контекстом.
- У процесі формування ЛКК нами були використані такі моделі вправ цього типу (С-1):

- представлення фрази українською мовою → пошук еквіваленту в рідній мові студентів;
- повторення фрази викладачем - повторення фрази студентами мовчки;
- повторне оголошення фрази викладачем - повторення фрази студентами вголос;
- самостійне читання фрази студентами мовчки, вголос, читання фрази в парах, трійках.

Виконання вправ цього типу сприяло слуховому і зоровому запам'ятовуванню введених ЛО.

Науковцями доведено, що при використанні віршів на занятті відбувається вирішення комплексу важливих методичних завдань:

- презентація нового звуку й фонетичного явища;
- самостійне виведення правил на основі здобутої інформації;



- новий лексичний матеріал, який представлений у віршованій формі, запам'ятовується швидше;

- переклад і тлумачення граматичних явищ у віршованому творі забезпечує закріплення й узагальнення вивченого на попередньому етапі матеріалу, варто лише нагадати студентам пов'язану з ним римівку.

З огляду на це, на пропедевтичному етапі формування ЛКК студентів ми активно використовували римівки країнознавчого характеру. Варто зазначити, що на початковому етапі навчання пріоритет мають усні форми. На цьому етапі відбувається набуття та закріплення базових лінгвокраїнознавчих знань та формування відповідних умінь: використання лінгвістичних і тематичних знань у різних ситуаціях мовлення; виокремлення з лексичних одиниць із НКК семантики національно-специфічної інформації, яка в них міститься. Мета вправ першого комплексу – сприяти позитивній мотивації до вивчення української мови як іноземної, пізнанню нової культури та створенню сприятливої психолого-педагогічної атмосфери на занятті. Як метод контролю і самоконтролю під час роботи з першим комплексом вправ нами використовувалися різні типи завдань, переважно проводилося тестування.

Керуючись дослідженнями Л. Вокресенської в галузі лінгвокраїнознавства [2], як один із засобів систематизації лінгвокраїнознавчої лексики ми використовували паспортизацію ключових слів. Така форма роботи презентує лінгвокраїнознавчу інформацію та розкриває синтаксичну сполучуваність слів. Мета паспортизації слова – провести його лінгвостилістичний аналіз. Досягнення поставленої мети передбачає виконання таких завдань:

- з'ясувати походження слова (якщо це необхідно в конкретній ситуації);
- проаналізувати семантичні властивості слова;
- виявити споріднені слова;
- прослідкувати частотність використання слова (у побуті, творах літератури);
- перевірити наявність/відсутність слова в рідній мові студентів.

Варто зазначити, що запровадження експерименту відбувалося шляхом використання трьох комплексів вправ; написання есе з метою передати свої відчуття від перебування в Україні, під час занять з української мови; проведення бесід; анкетування; тестування; вікторини лінгвокраїнознавчого спрямування.

Результати проведеного експерименту засвідчили суттєвий приріст показників сформованості ЛКК студентів-іноземців технічних спеціальностей основного етапу навчання, які вивчають українську мову, що підтверджує необхідність проведення роботи, запропонованої нами в цій науковій студії.

Таким чином, аналіз проведеної нами роботи дає підстави стверджувати, що застосування запропонованого комплексу вправ у процесі навчання української мови як іноземної сприяє формуванню та розвитку якісної лінгвокраїнознавчої компетентності студентів, підвищує їхню мотивацію та дозволяє нам на практиці досягати цілей, визначених державним стандартом і концепцією навчання іноземної мови.



Список використаних джерел:

1. Бухтиярова С. А. *Формирование лингвострановедческой компетенции в процессе обучения русскому языку как неродному у студентов педагогических вузов: на материале текстов по архитектуре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Светлана Анатольевна Бухтиярова.* – М., 1998. – 196 с.
2. Воскресенская Л. Б. *Лингвострановедческая паспортизация лексики /Л. Б. Воскресенская.* – М., 1985. – 121 – с.
3. В. Г. Костомаров. *Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. / Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д.* – М.: Рус. яз., 1988. – 157 с.

References:

1. Bukhtiyarova, S. (1998) *Forming of linguistic country competence in the process of teaching Russian as to unnative for the students of pedagogical institutes of higher: on material of texts on architecture. Ph.D. Moscow.*
2. Voskresenskaya, L. (1985) *Lynhvostranoved-cheskaya pasportyzatsyya leksyky. Moscow.*
3. Kostomarov, V. and Mitrofanova, O. (1988) *Metodycheskoe rukovodstvo dlya prepodavateley russkoho yazyka ynostrantsam. Russian, Moscow.*



УДК [376.68+377]:81'27

МЕХАНІЗМИ ЗАСВОЄННЯ СТУДЕНТАМИ-ІНОЗЕМЦЯМИ ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

Олена Коротун

Проаналізовано розумові процеси засвоєння лексичних одиниць іноземної мови та нейрофізіологічні механізми переходу від чуттєвого сприйняття іношомовної лексики до її розуміння та вживання у мовленні, причини виникнення «мовної тривожності» та «мовних бар'єрів», що негативно впливають на процес засвоєння іношомовної лексики.

Ключові слова: засвоєння іноземної мови, відчуття, сприймання, назви і поняття.

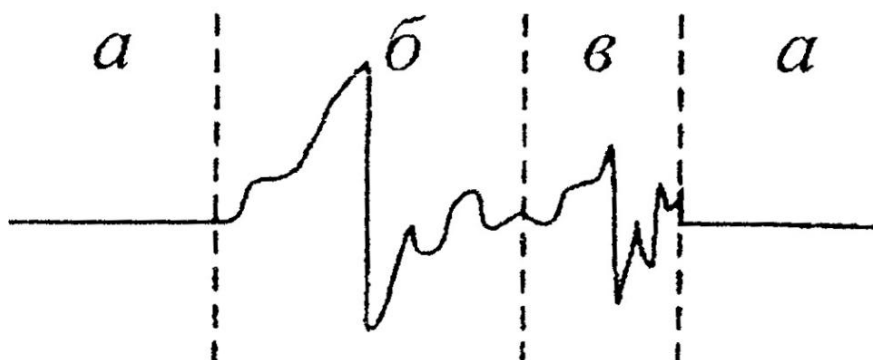
У зв'язку зі входженням України до світового економічного простору, активізацією культурних і виробничих зв'язків з іншими країнами актуальними є дослідження особливостей професійної підготовки іноземних студентів, які навчаються в українських ВНЗ. На сьогодні питання надання освітянських послуг іноземцям є перспективним напрямом розширення ринку освіти. Проблема навчання іноземних студентів посідає особливе місце у сучасній світовій педагогічній науці. Як зазначає І. Мінецька, «розширення експорту освітніх послуг в останнє десятиліття стало одним із пріоритетів державної політики США, Великої Британії, Франції, Німеччини та Австралії» [1, с. 2], що зумовлено економічними причинами: підготовка фахівців для іноземних країн є важливою статтею експорту.

Традиційно вченими наголошується на складності вивчення граматики та її базових категорій, на важливості урахування професійних потреб іноземців при вивченні мовного матеріалу та відбору лексичного мінімуму та текстів для читання протягом професійної підготовки; на складності створення такого професійно орієнтованого словника-мінімуму для іноземних студентів, який відображає понятійний апарат майбутньої професійної діяльності. Всі ці питання є надзвичайно важливими та складними у методиці навчання іноземних студентів. Вважаємо, що педагогічне забезпечення спеціальної мовної підготовки іноземців є передумовою успішного професійного зростання (йдеться про засвоєння фахових лексичних одиниць) зокрема, і на психофізіологічному рівні.

Для задоволення професійних потреб та забезпечення належної культури фахового спілкування іноземному студенту необхідно засвоїти багато нових термінів. Володіння фаховою термінологією - показник ґрунтовності підготовки фахівця, його конкурентноздатності на сучасному ринку праці. Водночас процес опанування студентами-іноземцями професійно-орієнтованою лексикою у ВНЗ освіти досить складний, що зумовлено особливостями сприймання та засвоєння звукових образів, понять іноземцями, носіями різних мовних груп.



Засвоєння нових лексичних одиниць на психо-фізіологічному рівні слідом за науковцями Санкт-Петербурзької школи Н. Бехтеревої досліджували А. Дьомін, П. Лузан та О. Дьомін [4, с. 51–62]. Науковці описали закономірності сприймання нових слів та нейроенергетичну активність головного мозку. Спостереження проводилися в Інституті нейрохірургії під керівництвом академіка Н. Бехтеревої із застосуванням приладів, що фіксують нейроенергетичну активність нейронних популяцій. Коли було тихо, прилади, як правило, не виявляли нейроенергетичної активності головного мозку пацієнтів [4]. Цей стан на рис. 1 зображено прямою лінією *a*. Коли ж експериментатор вимовляв окремі слова, фрази, то на приладах негайно з'являлися сигнали біоелектричної реакції мозку на почуті слова. Ці реакції наближено зображені на рис. 1–3. Під час сприйняття будь-якого слова в імпульсивній активності нейронних популяцій виникає так званий зовнішній розгорнутий патерн-код. Тобто, сприйняті звукові коливання вимовленого слова перетворюються у біоелектричні сигнали, що відображають собою зовнішній розгорнутий патерн-код. На прикладі він з'являється у вигляді кривої *б* (рис. 1), що відображає сприйняті вухом звукові коливання. Якщо слова добре знайомі людині, яка сприймає, то слідом за зовнішнім розгорнутим патерн-кодом з'являється внутрішній преспатерн-код *в* (рис. 1), що зберігає всі опорні елементи розгорнутого патерн-коду. Це означає, що у людини відбулося зв'язання коду, що є в її пам'яті, з тим, який надійшов іззовні. Час появи і динаміка утворення преспатерн-коду залежать від усвідомленості почутих слів. Чим більше людина тренувана у сприйнятті іншомовних слів, тим швидше слідом за розгорнутим виникає і зникає внутрішній преспатерн-код. При цьому зв'язки нейронних популяцій швидко звільнюються і готові сприймати наступні слова. Такий стан популяцій засвідчується приладами у вигляді спокійної лінії *a* (рис. 1).



*Рис. 1. Біоелектрична активність мозку на сприйняття добре знайомих слів:
а - стан спокою; б - зовнішній розгорнутий патерн-код; в - внутрішній преспатерн-код.*

Відображення на приладі внутрішнього преспатерн-коду відрізняється від зовнішнього розгорненого патерна тим, що воно значно менше за розмірами і на ньому майже відсутні другорядні деталі, які не мають відношення до семантичного змісту сприйнятих слів. У зовнішньому патерн-коді під час сприйняття сигналу відображаються фонові звуки, звукові особливості вимови,



притаманні особистості комунікаторів, експериментатора. На відображенні внутрішнього преспатерн-коду такі деталі згладжуються. Залишається практично чистий преспатерн-код, який символізує зміст почутих слів. А. Дьомін, П. Лузан та О. Дьомін описали перебіг біоелектричної реакції мозку на сприйняття іншомовного, малознайомого реципієнту слова [4]. Коли звучить незнайоме слово, імпульсивна активність нейронних популяцій після появи зовнішнього розгорненого патерн-коду не відразу реалізується внутрішнім. Перебіг біоелектричних сигналів (рис. 2) показує, що після появи зовнішнього розгорненого патерн-коду людина мимоволі силкується згадати зміст почутого слова. Її зусилля проявляються біоелектричною активністю, яка відображена кривою z_1 , тобто, деякий час відбуваються пошуки відповідного внутрішнього патерн-коду в пам'яті. В міру його згадування з'являється патерн-код β . Але він втрачає рису преспатерна та стає більш розгорнутим. Розтягненість і певна невиразність внутрішнього патерн-коду, вважають дослідники, відображає те, що він ще недостатньо сформований, ще не набув чіткої форми-копії зовнішнього патерн-коду і не має властивості швидко з'являтися на почуте малознайоме слово, бо ще не відпрацьовані відповідні міжнейронні зв'язки. Після закінчення появи внутрішнього патерн-коду в мозку певний час продовжується внутрішня біоелектрична активність, яка на рис. 2 відображена ділянкою z_2 . Якщо під час біоелектричної активності на ділянках z_1 , β із зовні надходять сигнали про нові слова, які сприймаються акустично, внутрішній патерн-код на малознайоме слово так і не з'явиться. Нові розгорнуті патерн-коди добре знайомих лексичних одиниць у цей час також не одержують відповідних преспатерн-кодів.

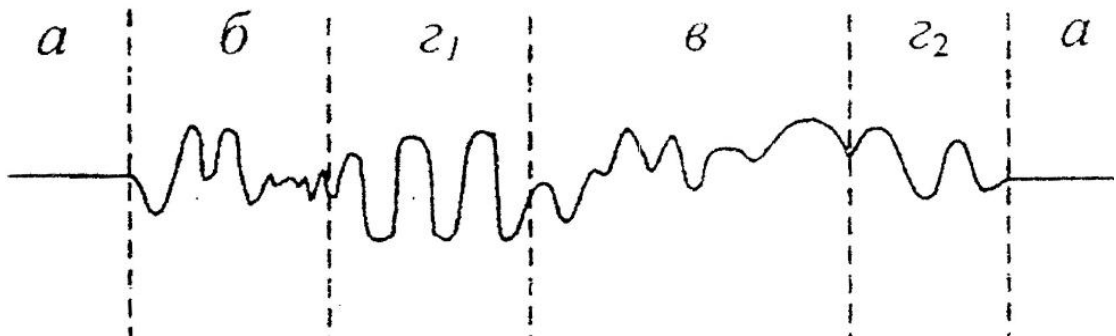


Рис. 2. Біоелектрична активність мозку на сприйняття малознайомого слова: *a* – стан спокою; *б* – зовнішній розгорнутий патерн-код; z_1 – активність у нейронних зв'язках у пошуках внутрішнього патерн-коду; z_2 – затухаюча активність у нейронних зв'язках після появи внутрішнього патерн-коду на малознайоме слово; *в* – внутрішній розтягнутий патерн-код.

Вважають, що в такі моменти припиняється реакція пам'яті навіть на знайомі лексичні одиниці, людина деякий час зовсім не сприймає інформацію. Реакція пам'яті на зовнішні патерн-коди з'являється лише на ділянці *a*. На цій ділянці зовнішні патерн-коди від добре знайомих, звичних слів знову набувають властивості супроводжуватися внутрішніми преспатерн-кодами, подібно до того, як зображено на рис. 1.



На рис. 3 показана біоелектрична реакція людини на незнайоме слово. На розгорнутий патерн-код (б) незнайомого слова активність (г) нейронних популяцій не супроводжується внутрішнім патерн-кодом, проте ця активність протягом тривалого часу не згасає.

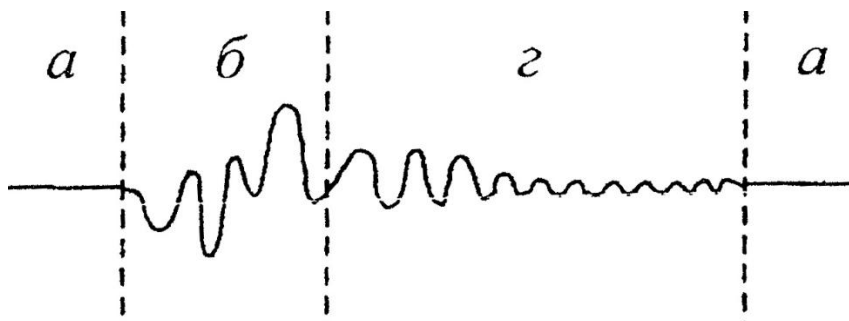


Рис. 3. Біоелектрична активність мозку на сприйняття незнайомого слова: а - стан спокою; б - зовнішній розгорнутий патерн-код; г - активність у нейронних зв'язках у пошуках внутрішнього патерн-коду.

Стан біоелектричної реакції мозку на звучання незнайомого слова і після нього на знайоме відображено на рис. 4. Спочатку спостерігається стан спокою, а потім розгорнений зовнішній патерн-код $б_1$. Але слово незнайоме, і природно, внутрішнього патерн-коду на нього не має. Але внутрішня активність нейронних зв'язків мимоволі збуджується, намагається знайти неіснуючий внутрішній патерн-код. Людина в такому стані відчуває певний дискомфорт від безплідної активності мозку. Якщо нові зовнішні подразники відсутні, то біоелектрична реакція мозку згасає до стану спокою $а$, як це зображено на рис. 3. Коли ж на ділянці біоелектричної активності $г$ (рис. 4) комунікатор промовив добре знайоме слово, то створений звучанням цього слова зовнішній патерн $б_2$ накладається на внутрішню біоелектричну активність, дещо посилює її, але внутрішній преспатерн-код не з'являється. А якщо інколи з'являється, то не відразу, а згодом, коли активність ділянки $г$ стихає. Це свідчить про те, що після звучання незнайомого слова людина певний час не з змозі свідомо сприймати навіть лексичні одиниці рідної мови, доки безплідна біоелектрична активність не згасне до стану спокою $а$.

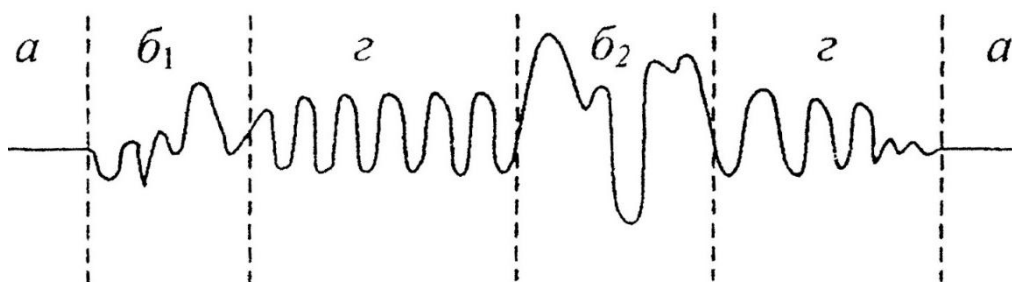


Рис. 4. Біоелектрична активність мозку на сприйняття незнайомого ($б_1$) і добре знайомого ($б_2$) слів: а - стан спокою; $б_1$ - зовнішній розгорнутий патерн-код незнайомого слова; г - активність у нейронних зв'язках у пошуках внутрішнього патерн-коду на незнайоме слово; $б_2$ - зовнішній розгорнутий патерн-код добре знайомого слова.



Тобто, сам процес напруженої роботи мозку у безплідних пошуках внутрішніх партнерів на незнайомі або малознайомі слова призводять до стану генералізації нейронних зв'язків, а астенична емоційна реакція посилює цей стан. Виникає сплеск астеничних емоцій, відчуття безсилля, роздратування.

Учені довели, що в процесі «заміщення» елементів рідної мови елементами іноземної студенти відчувають досить високий рівень мовної тривожності, яка негативно впливає на мовленнєву діяльність у широкому сенсі слова. Нова лексична одиниця у свідомості спочатку є елементарним узагальненням, і тільки поступово, у процесі її розвитку, студент-іноземець переходить до більш високих типів узагальнення. Завершується цей процес утворенням справжніх, істинних наукових понять.

Відомо, що мовний сигнал не надходить у мозок людини ізольовано, лише у вигляді мовних знаків і кодів, він завжди супроводжується масою екстралінгвістичних стимулів, і в його сприйнятті працюють відразу всі органи чуття і всі види аналізаторів. Тобто, в основі оволодіння лексичною одиницею лежить її складний слухо-зорово-моторний образ, який формується в ході введення і пояснення лексики й стабілізується в ході мовленнєвого тренування та практики. Врахування особливостей сприймання професійної лексики та фахових понять вважаємо одним із головних напрямів поліпшення процесу професійної підготовки іноземців та оволодіння ними понятійним апаратом наук, що становлять основу навчання за фахом.

Список використаних джерел:

1. Гук І. С. Проблеми ефективного викладання професійно-орієнтованої іноземної мови студентам нефілологічних спеціальностей / І. С. Гук // *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов: Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 3-4 жовтня 2013 року.* - Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. - 336 с. - с. 203-208.
2. Король Е. М. Професійно-орієнтоване навчання іноземній мові в неязыковому ВУЗе на сучасному етапі розвитку освіти / Е. М. Король // *Лінгвістична підготовка студентів нефілологічних спеціальностей вищих навчальних закладів у контексті Болонського процесу та загальноєвропейських рекомендацій з вивчення, викладання та оцінювання мов: Матеріали IV Міжнародної науково-методичної конференції, 3-4 жовтня 2013 року.* - Одеса: Видавництво «ВМВ», 2013. - 336 с. - с. 247-250.
3. Мінецька І. Українські ВНЗ щороку заробляють 65 мільонів доларів на навчанні іноземців / І. Мінецька // *Освіта України.* - 2007. - № 25. - 3 квіт. - С. 2.
4. Сухолинткий О. Шлях іноземця до українського диплома / О. Сухолинткий // *Освіта України.* - 2002. - № 55. - 12 лип. - С. 5.
5. Вікторова Л. В. Навчання професійного спілкування: психолого-педагогічний аспект / Л. В. Вікторова // *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей. Серія: Педагогіка і психологія.* - Ялта: РВНЗ «Кримський гуманітарний університет», 2014. - Вип. 44. - Ч. III. - С. 64-72.
6. Дьомін А. І. Теоретичні і методичні основи формування вмінь та навичок професійної термінології / А. І. Дьомін, П. Г. Лузан, О. А. Дьомін // *Педагогіка і психологія професійної освіти.* - 1999. - № 3. - С. 51-62.



References:

1. Huk, I. (2013) *Problemy efektyvnogo vykladannja profesijno-orijentovanoj inozemnoy movy studentam nefilologichnykh spetsial'nostej*. Odesa: "VMV».
2. Korol', E. (2013) *Professional'no-orijentirovennoje obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze na sovremennom etape razvitiya obrazovaniya*. Odesa: "VMV".
3. Minetska, I. (2007) *Ukraiynski VNZ schoroku zarobliaiyt' 65 milioniv dolariv na navchanni inozemtsiv*. *Osvita Ukrainy*. (25) p. 2.
4. Sukholytkyi, O. (2002) *Shliakh inozemtsja do ukraiynskogo diploma*. *Osvita Ukrainy*. (55) p. 5.
5. Viktorova, L. (2014) *Navchannia profesijnogo spilkuvannia: psykhologo-pedagogichnyj aspect*. *Problemy suchsnoji pedagogichnoji osvity*. (44) pp. 64–72.
6. Diomin, A. (1999) *Teoretychni I metodychni osnovy formuvannia vmin' ta navychok profesijnogi terminologiji*. *Pedagogika I psykhologija profesijnogi osvity*. (3) pp. 51–62.



УДК 81'243:371.3

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК НЕОБХІДНА ДИДАКТИЧНА СКЛАДОВА У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВНЗ

Світлана Цимбрило

У статті розглянуто самостійну роботу студентів при вивченні іноземної мови як основу навчальної діяльності. Самостійна робота сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу. Вона забезпечує зростання знань, умінь та навичок студентів. Ефективність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від організації її контролю викладачем. Мета контролю самостійної роботи студентів - допомогти студентові методично правильно, з мінімальними витратами часу засвоювати теоретичний матеріал і набути навички вирішення певних завдань знавчальних дисциплін. Самостійна робота студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, у ході якої відбувається формування навичок, умінь і знань, і надалі забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної діяльності, інтерес до творчої роботи і, зрештою, здатність вирішувати навчальні і наукові завдання.

Ключові слова: діяльність, самостійність, самостійна робота студента, іноземна мова, мотивація, професійне навчання, професійна діяльність, професійні навички, позааудиторна робота, пізнавальна діяльність.

У час інтеграції освіти, науки та виробництва постає завдання формування особистості фахівця, послідовного перетворення навчальної діяльності студента у професійну діяльність. Сучасна проблема пізнавальної діяльності студентів при вивченні іноземної мови набуває все більш актуального значення, особливо з підвищенням вимог до фахівця з вищою освітою, його культурного та професійного рівнів. Однією з якісних характеристик вищої освіти є значна частка самоосвіти. Саме вона дає можливість для забезпечення зростання професійної кваліфікації і самовдосконалення фахівця, сприяє вдосконаленню стилю діяльності, спонукає до творчого пошуку. Тому завдання вищої школи – виховання майбутнього фахівця, здатного самостійно шукати шляхи покращення свого рівня та постійно удосконалювати свої професійні навички. Поняття «самостійна робота студентів» має різні тлумачення, але використовується з єдиною дидактичною метою, а саме: трактується як специфічний вид навчальної пізнавальної діяльності, головною ознакою якої є, насамперед, відсутність безпосереднього керівництва зі сторони викладача. Студент самостійно, під дією мотивації, оцінює предмет діяльності, визначає мету і конкретні завдання, вибирає адекватні засоби їх вирішення для досягнення результату, здійснює необхідний самоконтроль. При цьому самостійна робота може вестися як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі.



Різні аспекти самостійної роботи студентів розглянуто у численних дослідженнях вітчизняних педагогів (Ф. Алексюк, В. Буряк, М. Сметанський, Л. Клименко, В. Луценко та ін.). Теоретичні питання організації самостійної роботи студентів висвітлені в працях багатьох науковців: Ю. Бабанського, А. Алексюка, В. Безпалька, П. Підкасистого, А. Петровського, С. Рубінштейна, О. Леонтєва, К. Платонова, О. Біляєва, Л. Паламар, М. Пентиліук, К. Плиско.

Будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності студента, пов'язаний із самостійною роботою. У широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність усієї самостійної діяльності студентів як в навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті з викладачем і за його відсутності [2]. Самостійна робота студента є однією з найважливіших складових навчального процесу, в ході якої відбувається формування навичок, умінь і знань і надалі забезпечується засвоєння студентом прийомів пізнавальної діяльності, інтерес до творчої роботи і, зрештою, здатність вирішувати навчальні і наукові завдання [3].

З точки зору навчального процесу, під самостійною роботою розуміють ті види завдань, які засвоюються студентами в позааудиторний час – домашні завдання, лабораторні роботи, підготовка до практичних завдань, іспитів тощо. Серед них виділяють такі види самостійної роботи, як: обов'язкова (проводиться безпосередньо в процесі підготовки до занять), допоміжна (проводиться за спеціальним навчальним планом). Під час вивчення іноземної мови саме питання організації самостійної роботи студентів є одним із найважливіших. Навчання студентів навичкам самостійної роботи як удома, так і на заняттях, пояснюється актуальною потребою оптимізувати процес навчання – раціонально перерозподілити зусилля кожного студента на незалежному рівні, прогнозувати результати діяльності окремого студента і всієї групи з метою максимального ефекту навчання. Практика активізує вивчення іноземної мови і дає змогу говорити про форми організації самостійної роботи студентів, що дають можливість найбільш повно реалізувати мету навчання. Найбільш поширені та застосовані форми самостійної роботи при вивченні іноземної мови: аудиторні під керівництвом викладача (на практичних та лабораторних заняттях); позааудиторні з викладачем (консультації, підготовка до аудиторних занять); позааудиторні без викладача (на виробничій практиці, вивчення теорії, виконання домашніх вправ, читання нової іноземної літератури зі спеціальності тощо). Для активізації самостійної роботи студентів з будь-якої дисципліни важливе значення має мотивація.

Головною метою роботи є з'ясування ролі та мети самостійної роботи студентів в освітньому процесі під час вивчення іноземних мов у технічному ВНЗ.

Одним із ефективних напрямків в активізації самостійної роботи студентів при вивченні іноземної мови у вищому ВНЗ є удосконалення навичок читання. «Згідно з новою освітньою парадигмою незалежно від спеціалізації і характеру роботи, будь-який початківець повинен мати фундаментальні знання, професійні уміння і навички діяльності свого профілю, досвід творчої і дослідницької діяльності за рішенням нових проблем, досвідом соціально-оцінної діяльності. Два останні складові утворення формуються саме в процесі



самостійної роботи студентів. Самостійна робота сприяє: поглибленню і розширенню знань; формуванню інтересу до пізнавальної діяльності; опануванню прийомів процесу пізнання; розвитку пізнавальних здібностей. Саме тому вона стає головним резервом підвищення ефективності підготовки фахівців» [4].

Головною метою самостійної позааудиторної роботи з іноземної мови є формування мовленнєвої, навчальної, професійної компетенції, розвиток самостійності як риси особистості. Сучасні вимоги до спеціаліста з вищою освітою фокусуються не тільки на рівні його фахових знань, умінь та навичок, володіння іноземною мовою також є однією з вимог, що постають перед сучасним фахівцем та підвищують його конкурентоспроможність на ринку праці. Самостійна робота студента в лабораторіях, читальних залах, участь у наукових дослідженнях формує сучасного фахівця, здатного до засвоєння та практично застосування інформації. Роль іноземної мови полягає у формуванні вмінь і навичок користування іноземною мовою як засобом створення й підтримання міжособистісних зв'язків та засобом отримання професійної інформації.

У будь-якому випадку для організації самостійної роботи студентів може бути ефективно використана «модель Уоллеса», що описує творчий процес і включає такі компоненти: «підготовка: формулювання завдання та початкові спроби його вирішення; інкубація: відволікання від завдання і переключення на інший предмет; просвітлення: інтуїтивне проникнення в суть завдання; перевірка: випробування або реалізація рішення» [1, с. 222]. При вивченні такої дисципліни, як «іноземна мова», четвертий компонент вище вказаної моделі (перевірка) буде представлений, головним чином, письмовими роботами та усними презентаціями. Відзначимо основні види мотивації студентів до самостійної роботи: зовнішня мотивація: розуміння залежності професійної кар'єри від результатів навчальної роботи у ВНЗ; внутрішня мотивація: схильності студентів, їх здатністю до навчання у ВНЗ; процесуальна мотивація: усвідомлення студентами корисності і важливості виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і для розширення кругозору, ерудиції фахівця [1, с. 223].

Зазвичай самостійна робота студентів займає значний обсяг під час оволодіння іноземною мовою, а саме: при засвоєнні та опрацюванні лексичного, граматичного матеріалу, під час читання та писемного мовлення. Підручники, словники, довідники, комп'ютерні та мультимедійні технічні засоби, мережа Інтернет сьогодні надають широкі можливості студентам самостійно опрацьовувати матеріали та удосконалювати знання з іноземної мови. Однак, попри все важливою залишається роль викладача в організації самостійної роботи студентів. Саме викладач повинен навчити студента правильно організувати його самостійну роботу, навчити користуватися різними джерелами інформації. Важливу роль у цьому процесі відіграє використання комп'ютерних технологій та мережі Інтернет, аудіо та відеоматеріалів, методу проєктів тощо. Самостійна робота може бути ефективною лише тоді, коли студенти зацікавлені у її виконанні. Самостійну роботу можна поділити на кілька видів: під час аудиторних занять, у формі консультацій, заліків та іспитів; виконання студентами домашніх завдань навчального і творчого характеру. Одним із видів самостійної роботи студента є домашня робота. Для домашньої роботи



найбільш доцільними є вправи, що вимагають роботу довгострокової пам'яті (асоціативне запам'ятовування, асоціативне мислення). Домашнє завдання створює можливості тренування рецептивних навичок, запам'ятовування лексики тощо. При виконанні домашньої роботи студент має можливість самостійно обирати теми робіт, повторювати матеріал. Сучасні навчально-методичні комплекси з іноземної мови включають матеріал для домашньої роботи, до якого включено різні вправи, що закріплюють пройдений в аудиторії матеріал, наприклад, традиційні тренувальні вправи з граматики (вживання потрібної форми, трансформація речення, виправлення помилок тощо). Домашня робота закріплює вивчене і може використовуватися на перспективу, тобто для ознайомлення з матеріалом, який буде вивчатися в аудиторії. Це вправи з пошуку й засвоєння лексики, необхідної для подальшої роботи, повторення та систематизація граматичного матеріалу. Студенти можуть отримати творче завдання, яке готує їх до роботи в аудиторії: знайти матеріал, який стосується теми наступного заняття. Однією з важливих форм домашнього завдання з іноземної мови є прослуховування радіопрограм чи перегляд телепрограм. Програма має зацікавити студентів, лише тоді буде ефект, що стимулюватиме студентів поділитися своїми враженнями від побаченого чи почутого, дискутувати в аудиторії. Використання сучасного, актуального відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, надає їм можливість отримати великий обсяг соціокультурної інформації. Завдання складаються із підготовчих вправ, переліку питань та завдань на перевірку розуміння відеоматеріалу, а також заключного комплексу вправ на обговорення побаченого та виконання творчих письмових завдань. Завдання, що використовуються перед переглядом відео, містять вправи на прогнозування змісту фільму, роботу з лексикою, налаштування студентів на сприймання відповідного матеріалу. Перевірка розуміння змісту здійснюється за допомогою вправ на визначення правильності тверджень, тестових завдань із варіантами відповідей, вправ на заповнення пропусків або вибір із низки запропонованих лексичних одиниць. Індивідуальний підхід при вивченні іноземної мови має бути реалізований як в аудиторії, так і у домашніх завданнях, які плануються як частина програми з навчальної дисципліни. Велике значення при проведенні домашньої роботи має питання її ефективності, яка залежить від низки чинників. Комп'ютерні технології, мережа Інтернет відіграють важливу роль у самостійній роботі студентів, оскільки заохочують їх до самостійної роботи завдяки багатьом факторам, оскільки вони є зручними та доступними.

Іншим засобом заохочення для самостійної роботи студентів є робота з текстами, аудіо- та відеоматеріалами, спеціальними програмами, електронне тестування знань, спілкування з носіями іноземної мови в режимі он-лайн, можливість знайти потрібний матеріал на будь-яку тему тощо. Існують комп'ютерні програми для вивчення, розвитку та вдосконалення знань, умінь та навичок студентів - електронні словники, електронні перекладачі, програми для вивчення іноземної мови, програми для тестування з іноземної мови, які застосовуються для перевірки знань та визначення рівня оволодіння іноземною мовою. Корисною є розробка комплексу завдань до тематично орієнтованих



відеоматеріалів. Обраний відеоматеріал має відповідати темам, що вивчаються згідно з програмою. Фільми добираються з урахуванням вікових особливостей студентів та ефективних чинників навчання. Використання сучасного, актуального й цікавого відеоматеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів. Доцільним також є використання компакт-дисків з курсами іноземних мов. Перевагою таких навчальних дисків є їх мультимедійна основа, яка дозволяє представити матеріал як в текстовій, звуковій, графічній, так і у візуальній формі. Інтерактивна основа компакт дисків також надзвичайно приваблива і перспективна, що відіграє важливу роль у самостійній роботі студентів. Головним завданням інтерактивного навчання є використання інтерактивних методів спілкування. Одним із них є метод проектів, що сприяє розвитку творчих здібностей студентів та викликає пізнавальний інтерес, робить вивчення іноземних мов більш цікавим, а тому широко використовується для самостійної роботи студентів. Високу ефективність у навчанні має використання можливостей телекомунікаційних мереж. Для пошуку інформації в мережі Інтернет студенти отримують певні завдання: використання web-браузерів, баз даних, користування інформаційно-довідковими системами, електронними журналами та книгами. Формами організації такого типу діяльності є: написання рефератів; аналіз та оцінювання рефератів по темі; підготовка до практичного заняття; підготовка доповіді з теми; підготовка дискусії з теми. Контроль самостійної роботи також здійснюється при проведенні навчальних занять. Методика поточного контролю передбачає: тестування, усне опитування, обговорення доповіді, активний самоконтроль. Зважаючи на те, що навчальний процес орієнтується на активну самостійну роботу студентів, необхідним є створення умов для їхнього саморозвитку, забезпечення відповідного освітнього середовища для формування їхньої особистої активності. Особистісна активність є основою активного ставлення до знань, систематичності й наполегливості в навчанні та позитивних результатів. Вона формується у процесі пізнавальної діяльності й характеризується прагненням до пізнання, розумовою напругою й проявом морально-вольових якостей студентів. У сучасній методиці виділяють три рівні пізнавальної активності: відтворювальна активність (характеризується прагненням студента зрозуміти новий матеріал, доповнити і відтворити знання, опанувати спосіб їх застосування за зразком); інтерпретуюча активність (самостійно знайти шляхи подолання труднощів, які виникають при навчанні); творчий (студенти намагаються застосувати знання в новій ситуації, тобто перенести знання й способи діяльності в нові умови, висока процесуальна та професійна мотивація).

Педагогічним засобом, який дозволяє включити вказаний механізм у дію, є організація самостійної пошукової діяльності студентів. Цей процес потребує дуже пильної уваги з боку викладача й передбачає: розробку нових методичних підходів і технологій, що дають студентам змогу швидко та ефективно сформувати навчальну компетентність; перегляд змісту навчання щодо його оновлення та перерозподілу матеріалу для самостійного засвоєння й оволодіння під керівництвом викладача; розвиток та застосування різноманітних форм самостійної роботи в умовах аудиторної й позааудиторної навчальної



діяльності студентів; модернізацію й розвиток технологій оптимального використання різних засобів навчання. При організації самостійної роботи у ВНЗ повинні бути чітко визначені зміст та мета самостійної роботи студентів, план, організаційно-методичне забезпечення та форми контролю; організація самостійної роботи у вищих технічних навчальних закладах має вдосконалюватися на сьогоднішній день. Перед викладачами постає завдання організувати процес вивчення іноземної мови в такий спосіб, щоб студенти змогли на практиці відчувати підвищення рівня їхніх знань, проте саме цей вид діяльності викликає у студентів найбільше труднощів. Тож організація самостійної роботи студента стає одним із пріоритетних завдань у роботі педагога в навчальному закладі. Самостійна робота студентів є одним з компонентів навчального процесу, отже, є системою організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку фахівців за напрямками і спеціальностями.

Отже, можна констатувати той факт, що свідомо самостійна робота, скерована викладачем, дає позитивні результати та можливість більш ефективного використання студентами інформації із джерел у їхній науково-дослідній роботі, при підготовці курсових та дипломних проектів, наукових оглядів літератури. Ефективність самостійної роботи студентів значною мірою залежить від організації її контролю викладачем. Форми контролю, як правило, залежать від конкретної навчальної дисципліни, від її змісту, обсягу годин на її вивчення, виду завдань для самостійної роботи студентів, від досвіду викладача тощо. Види самостійної роботи студентів при вивченні іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах мають бути методичні, дидактичні, з урахуванням сьогодення та технічного прогресу, оскільки вони відіграють важливу роль у підготовці фахівців високого рівня. Отже, самостійна робота студента є дуже важливою на сьогоднішній день. Вона вимагає системного підходу і має бути побудована на єдиній методологічній основі.

Список використаних джерел:

1. Абашєва Є. До питання про самостійну роботу студентів, що поглиблено вивчають іноземну мову в немовному ВНЗ / Є. Абашєва // Інститут транспорту і зв'язку. – 2012. – С. 221–223.
2. Кукушкин В.С. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. – Ростов н/Д: МарТ, 2002. – 217 с.
3. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
4. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие / М. В. Булановой-Топорковой. Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

References:

1. Abashaeva, Ye. (2012) To the question of independent work of students taking advanced level of foreign at nonlinguistic high school. Institute of transport and communication.
2. Kukushkin, V. (2002) Introduction to pedagogical activity. Rostov na Donu: MarT.
3. Pidkasytyi, P., Fridman, L., Garunov, M. (1999) Psychological and didactic manual for teacher of higher school. M: Pedagogicheskoe obshchestvo Rosii.
4. Bulanova-Toporkova, M. (2002) Pedagogy and psychology of higher school. Rosrov na Donu: Feniks.



ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Prepared by Oksana Zabolotna

Analysis of the questionnaire results for EMINENCE alumni (BA/MA, Phd, staff and postdocs who finished mobilities in 2014, 2015 and staff and postdocs who finished in 2016)

I. Introduction

After completing EMINENCE (Erasmus Mundus lot 2), the present study aims at evaluating the employability of EMINENCE graduates according to several questions to illustrate with concrete data/evidence the impact of the project to improve the employability of the students and the career development of staff involved in the mobility.

When discussing the employability of students or graduates, several perspectives have been considered:

- ❖ for BA and MA – the transition phase from university to work (so-called early career perspectives), the competences that are required in the labour market, the position that higher education graduates are supposed to fulfill and finally the role of higher education in enhancing students' employability;
- ❖ for PhD and, post-doc students – raising the quality of research and academic integrity;
- ❖ for staff – enhancing the role of highly skilled professionals in the academic community, contribution towards the development of human resources and the international cooperation capacity;
- ❖ improving language, intercultural and social competences and developing transferrable skills;
- ❖ mutual enrichment of societies by developing the qualifications of women/men so that they possess appropriate skills, particularly as regards the labour market, and are open-minded and internationally experienced

II. Methodology

There has been defined a set of categories that each shed light on a specific part of impact in the context of EMINENCE. These categories refer on the one hand to general problems raised in the context of higher education and the transition from university to work (professional orientation) and on the other hand reflect the particularities of Erasmus Mundus as educational programme (the establishing of networks between students and alumni, the issue of mobility and the impact of EM as an excellence programme).

For each topic, relevant key variables were chosen and attributed to the respective methodological instrument.



<i>Topics</i>	<i>Perspectives considered</i>	<i>BA</i>	<i>MA</i>	<i>PhD</i>	<i>Post-docs</i>	<i>Staff</i>
<i>EMINENCE to-work/ study transition</i>	the transition phase from EMINENCE to work / study					
	the position that EMINENCE alumni are supposed to fulfill					
<i>Practical orientation</i>	the competences that are required in the labour market					
<i>Training quality</i>	the role of higher education in enhancing students' employ ability					
<i>Research quality</i>	raising the quality of research and academic integrity					
<i>University role</i>	enhancing the role of highly skilled professionals in the academic community					
<i>Competences</i>	Improving language, intercultural and social competences and developing transferrable skills.					
<i>Networking and mutual enrichment</i>	contribution towards the international cooperation capacity, mutual enrichment of societies by developing the qualifications of women/men so that they possess appropriate skills, particularly as regards the labour market, and are open-minded and internationally experienced.					

Given the fact that alumni of EMINENCE constitute an international and very widespread target group, the data was collected via an online survey conducted in English. This target group is expected to reveal specific information regarding the competences acquired during the mobility, on professional plans and perspectives and on the effects of this project on the labour market and academic field.

The study relies on self-assessment by the respondents. Guaranteeing the technical functioning and the comprehensibility of questions and items, the time necessary to complete this survey was reduced to less than 15 minutes. The survey was implemented through the open source software docs.google.com/forms.



III. Coverage of the survey

1. Response

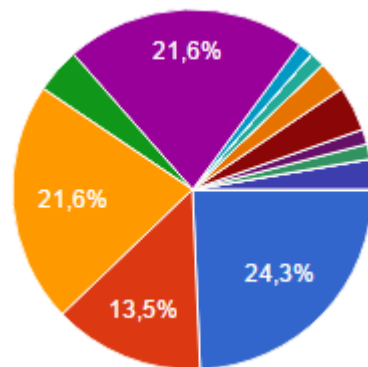
In April 2016 the invitation was sent out via a list of EMINENCE contacts to 118 alumni. The *online survey* was filled in by 74 EMINENCE alumni (63%).

2. Respondents' background

2.1. Distribution by host universities.

The respondents have distributed as follows:

- ❖ Adam Mickiewicz University (24,3%)
- ❖ University of Porto (21,6%)
- ❖ Malmö University (21,6%)
- ❖ Mogilev State A. Kuleshov University Belarus
- ❖ Rovira i Virgili University
- ❖ Vitebsk State University named after P. M. Masherov
- ❖ Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
- ❖ State University of Medicine and Pharmacy (2,7%)
- ❖ Yerevan «Northern» University (1,4%)
- ❖ Sokhumi State University
- ❖ Azerbaijan Teachers Institute
- ❖ University of Montpellier 2 (13,5%)
- ❖ Technical University of Torino (4,1%)
- ❖ Babeş-Bolyai University (1,4%)
- ❖ Institution of Education «Polessky State University» Belarus
- ❖ Baranovichi State University
- ❖ Trade Co-operative University of Moldova
- ❖ Shota Meskhia State Teaching University of Zugdidi (1,4%)
- ❖ Vanadzor State University (4,1%)
- ❖ Sumy State University (1,4%)
- ❖ Grigol Robakidze University (2,7%)
- ❖ Azerbaijan Technical University



- Adam Mickiewicz University
- University of Montpellier 2
- University of Porto
- Technical University of Torino
- Malmö University
- Babeş-Bolyai University
- Rovira i Virgili University
- Institution of Education "Polessky :

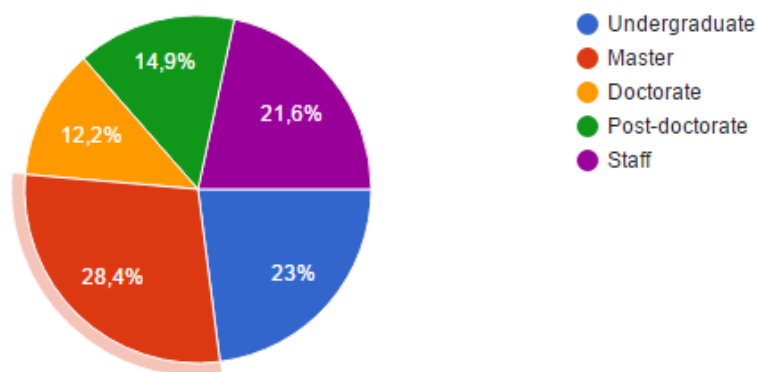
- Mogilev State A. Kuleshov Universi
- Baranovichi State University
- Vitebsk State University named aft..
- Sumy State University
- Pavlo Tychyna Uman State Pedag..
- Trade Co-operative University of M.
- State University of Medicine and P.
- Vanadzor State University
- Yerevan „Northern” University
- Shota Meskhia State Teaching University of Zugdidi
- Sokhumi State University
- Grigol Robakidze University
- Azerbaijan Teachers Institute
- Azerbaijan Technical University

Thus, the host universities have been presented by EU countries (86,5%) and EaP countries (13,5%).



2.1. Distribution by level of mobility.

There are alumni of all the categories: undergraduate (23%), master (28,4%), doctorate (12,2%), post-doctorate (14,9%), and staff (21,6%), which can give a comprehensible picture of EMINENCE impact.



IV. Findings

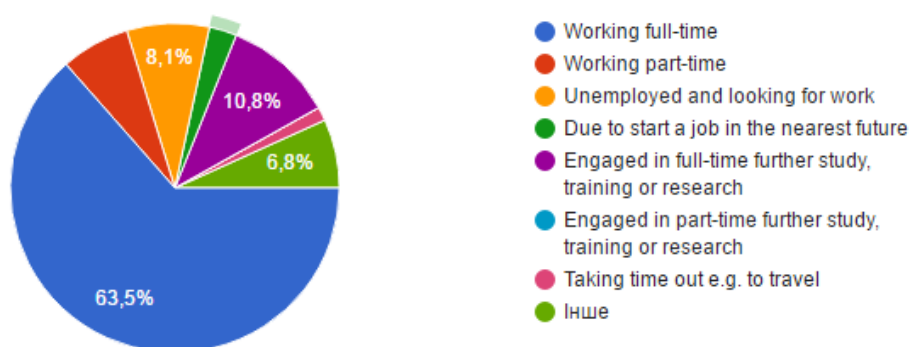
1. EMINENCE-to-work/ study transition

When analyzing different factors of EMINENCE impact, the important factors are: smooth transition phase from EMINENCE to work/ study and the position that EMINENCE alumni are supposed to fulfill.

A question addressing the issue concerned the alumni current occupation. The answers demonstrated that the vast majority of the alumni (74.3%) are working full-time or engaged in full-time further study, training or research (63.5% and 10.8% respectively). 6.8% of the respondents are working part-time, 2.7% are due to start work in the near future. 8.1% of the respondents are unemployed and 6.8% have not identified their current occupation or classified them inappropriately (E.g. Erasmus Mundus EMINENCE MA - might be regarded as full-time study etc.).

Thus, EMINENCE shows a high level of employment.

What is your current occupation (74 відповіді)



The next question addressed was about the connection of work/study programme with the current occupation.

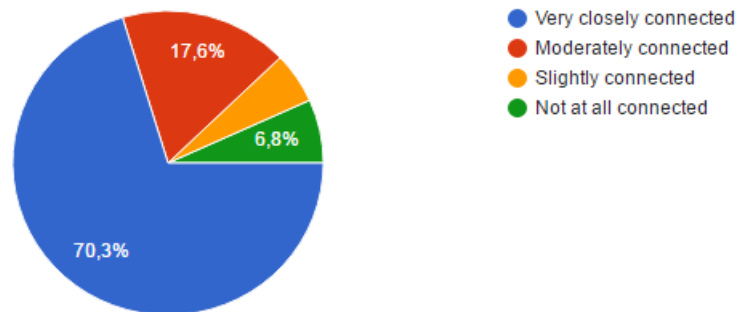
In general, the answers showed that there was a connection (87,9%) close or moderate (70,3% and 17,6% respectively). Though there is some percentage of alumni



(12,2%) whose activities in the mobility period were slightly or not at all connected with their current occupation. This can mainly be due to the category of the alumni who have identified themselves as unemployed.

2. To what extent is the experience gained through EMINENCE connected with your current occupation?

(74 відповіді)



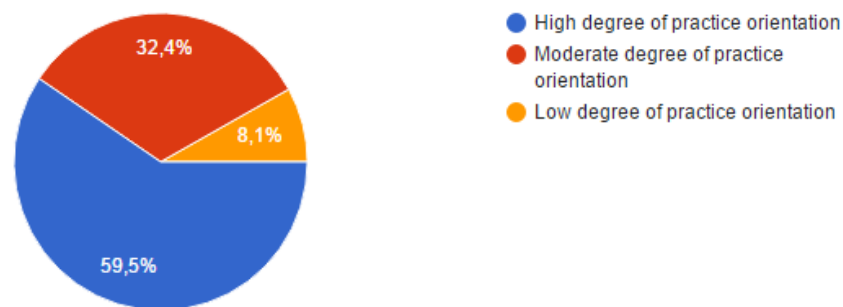
2. Practical orientation

The issue was addressed in terms of the overall working orientation and the practice-related elements offered within the programme. So, this section deals with the students' impression of the EMINENCE in general and more specifically with the different practical elements of the mobility.

Answering the question about the degree of EMINENCE practical orientation, most alumni noted its high level (59,5%) or moderate level (32,4%).

5. What degree of practice-orientation did your EMINENCE academic mobility programme have?

(74 відповіді)

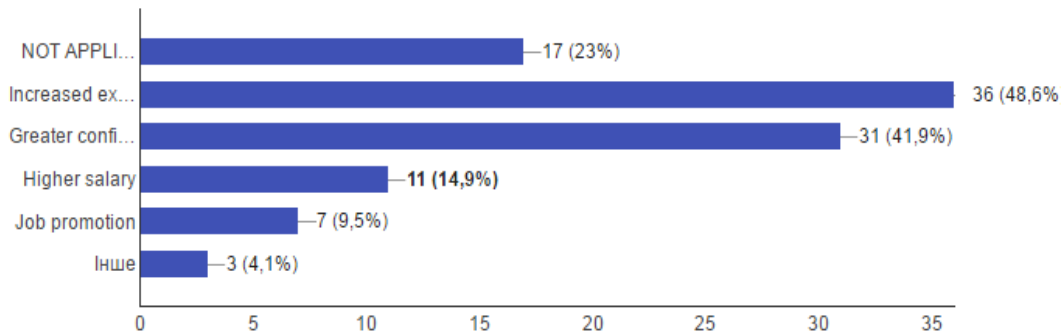


The respondents note that that they have benefitted from EMINENCE in terms of increased expertise in the field (48,6%), greater confidence (41,9%), higher salary (14,9%), and job promotion (9,5%).



6. If you are working, have you benefited from the EMINENCE scholarship in any of the following ways?

(74 відповіді)

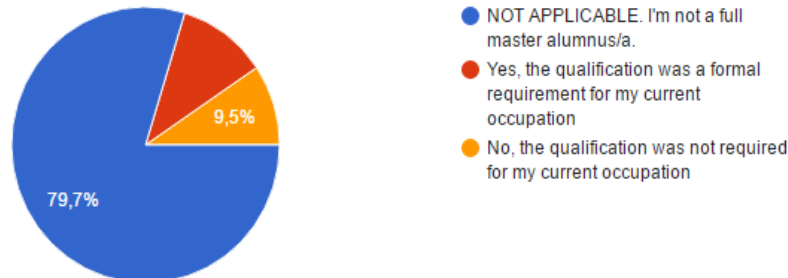


3. Training quality

This section deals with the role of higher education in enhancing students' employability. It mainly concerns master students. For half of them the gained qualification was a formal requirement for their current occupation.

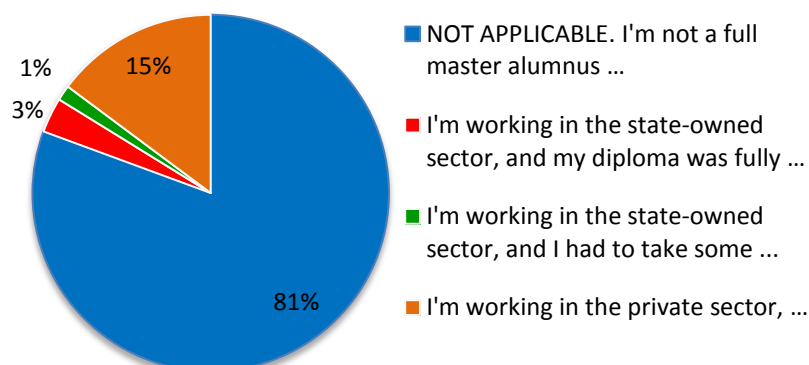
9. FOR FULL MASTERS ONLY - If you gained a Master's degree, has it helped you to get your current occupation?

(74 відповіді)



The matter of qualification recognition is connected with the sector the alumnus is working in. In most cases, with some exceptions (7%) the diplomas are fully recognized in private sector (85%), only in some cases (13%) they are fully recognized in state owned sectors.

8. FOR FULL MASTERS ONLY - If you gained a Master's diploma, how was it perceived at the labour market?

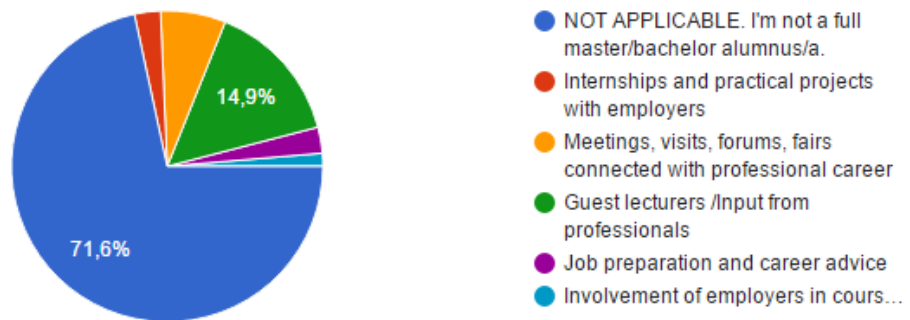




The quality of training depends on the variety of forms used. The respondents marked the extensive use of guest lecturers. Input from professionals (52%), meetings, visits, forums, fairs (24%), some of them noted Internships and practical projects with employers (9,5%) and Job preparation and career advice (9,5%). In rare cases there was involvement of employers in course planning (5%)

10. FOR MASTER/BACHELOR PROGRAMS ALUMNI ONLY -Which of the following were used during your MA?

(74 відповіді)



4. Research quality

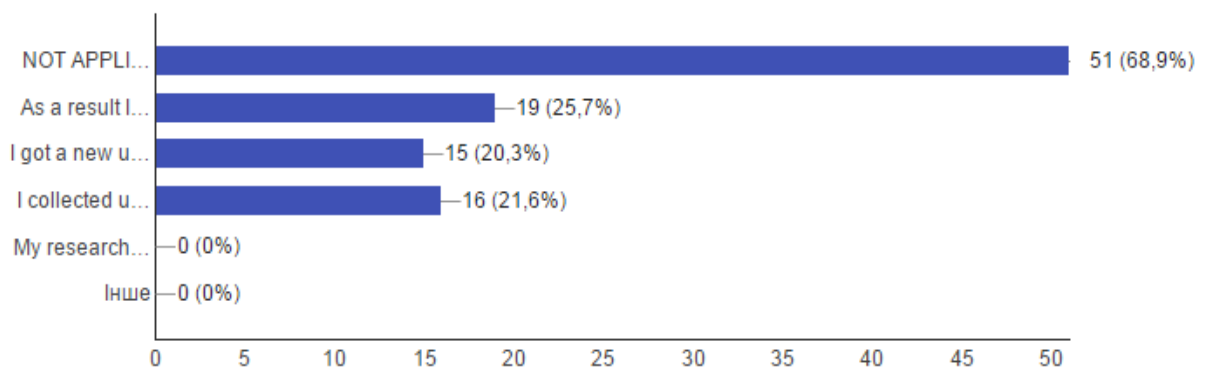
This section deals with raising the quality of research and academic integrity and mainly concerns PhD and post-doc students, as well as academic staff.

First of all, It studies the increase in the research output in terms of academic publications and conference presentations.

The respondent self-assessment demonstrated that they have prepared for publishing 1 or more papers (90%), got a new understanding of the quality of academic publications (71%), and collected useful material for further research (76%).

13. FOR POST-DOC AND PhD ONLY - How has the EMINENCE scholarship affected your output regarding publishing?

(74 відповіді)

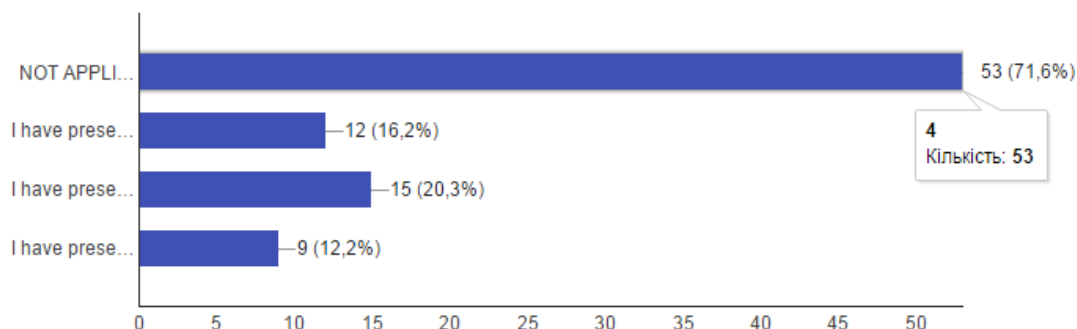




As to conference presentations, they reported presenting EMINENCE research project at 1 or more conferences in the host country (57%), presenting EMINENCE research project at 1 or more conferences in the home country (71%), and presenting EMINENCE research project at 1 or more conferences in the country other than home or host (42%).

14. FOR POST-DOC AND PhD ONLY - How has the EMINENCE scholarship affected your output regarding preparing conference lectures?

(74 відповіді)



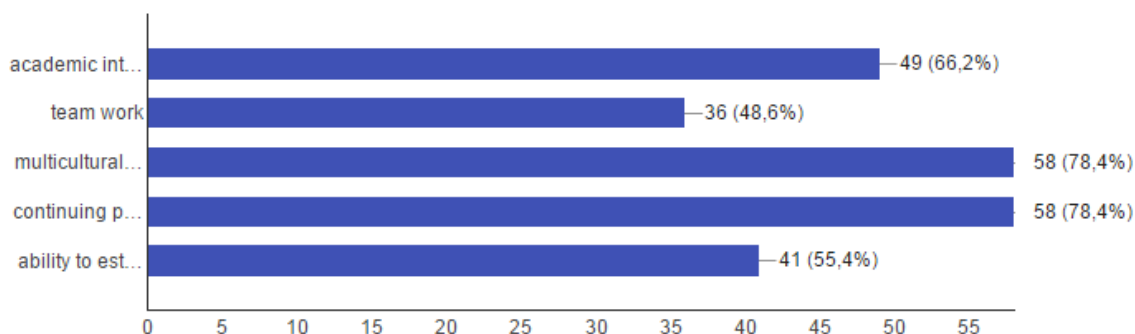
5. University role

This section reveals enhancing the role of highly skilled professionals in the academic community through EMINENCE impact.

The respondents see the impact on different dimensions crucial in academic area and in other spheres: academic integrity (66,2%), team work (48,6%), multicultural environment (78,4%), continuing professional development (78,4%), establishing partnerships (55,4%)

3. My EMINENCE experience had an impact on my: (please select all that apply)

(74 відповіді)

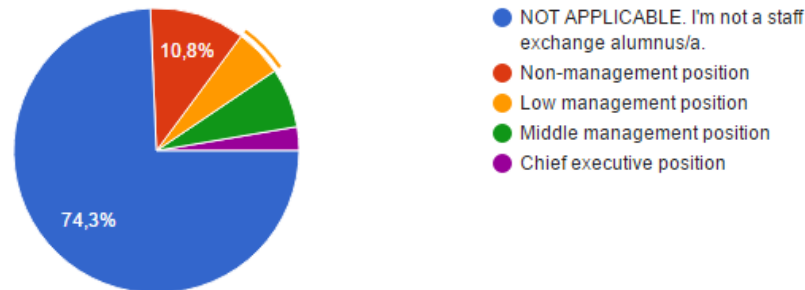


The staff (academic and administrative) who have benefitted from EMINENCE reported that their current position in the organization is chief executive (10%), middle management position (26%), low management position (21%), non-management position (42). With quite a high percentage of managers in the academic field, there may appear new prospects for their acting as agents of change.



11. FOR STAFF ONLY - What is your current position within your organization?

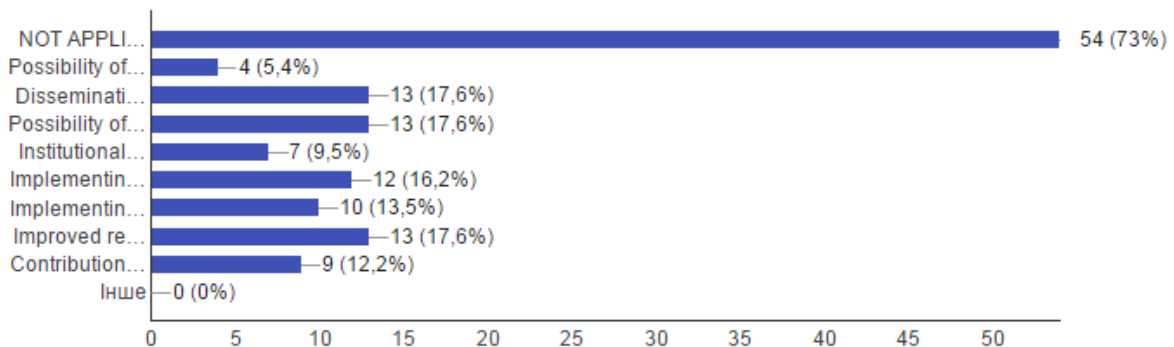
(74 відповіді)



Moreover, they reported that they regard Possibility of returning to the host university in the future (21%), Disseminating the good practices acquired during the mobility period at their place of work (68%), possibility of further collaboration with peers at the host university (68%), institutional cooperation with other consortium members (37%), implementing new learning/teaching approaches (63%), implementing new administrative/professional technics (53%).

12. FOR STAFF ONLY - Has your EMINENCE mobility contributed to any of the following? (please choose all that apply)

(74 відповіді)



6. Competences

This section deals with the impact EMINENCE had on improving language, intercultural and social competences and developing transferrable skills.

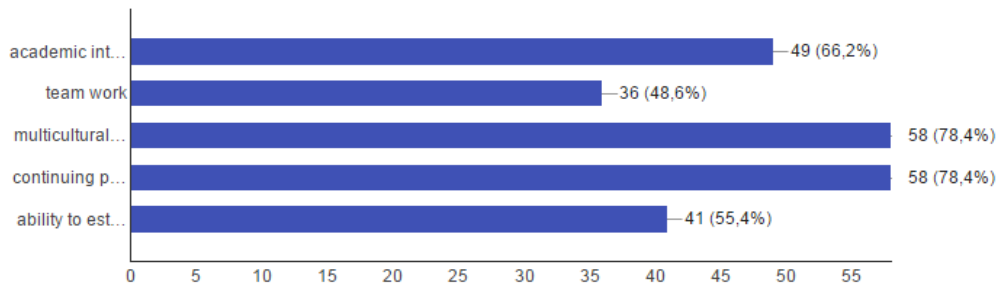
Obviously, the impact of EMINENCE is defined by the alumni's their skills (soft and hard) and the special qualifications that make them different from their competitors. The assessment of competences is a crucial element of the present study. For this purpose, the alumni were asked what competences they acquired during the EMINENCE, and which of these are the influential for their present position. The competences were grouped around academic integrity, ability to work in a team, ability to work in multicultural environment, realizing the necessity for continuing professional development, and establishing partnerships.



The answers distributed as follows: multicultural environment and continuing professional development (78,4% each), academic integrity (66,2%), ability to estimate partnerships (55,4%), team work (48,6%).

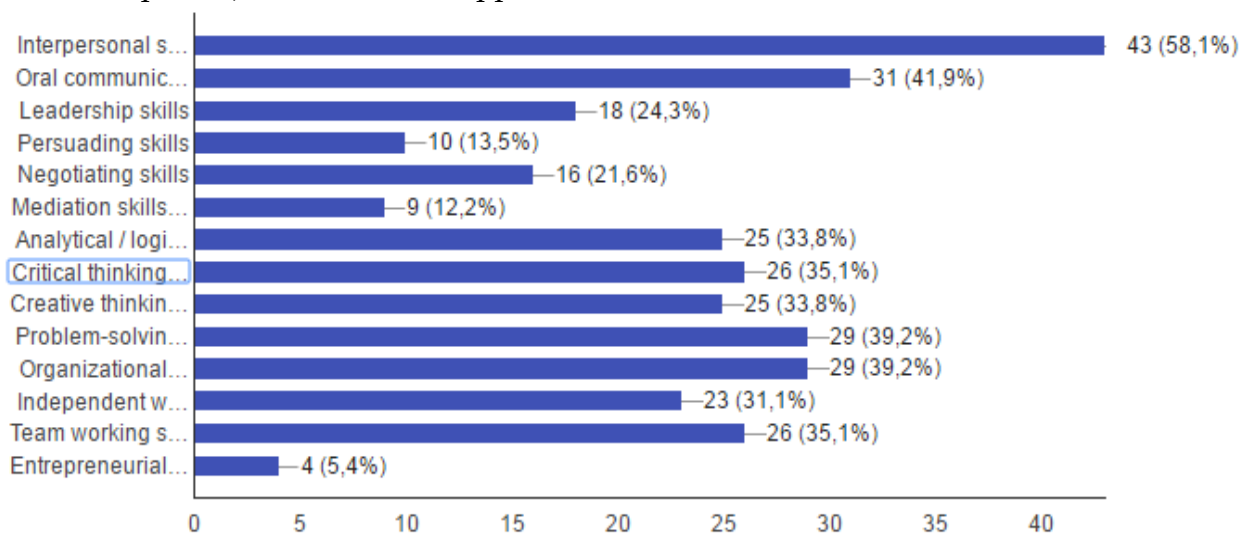
3. My EMINENCE experience had an impact on my: (please select all that apply)

(74 відповіді)



The next analysed question focused on transferrable skills gained during the mobility. The overall provision of competences in EMINENCE is assessed highly *positively*. Out of all items, «Interpersonal skills (ability to interact successfully with a wide range of people)» has the highest rating (58,1%). Further competences which alumni appraise highly are: Oral communication skills (41,9%), Problem-solving skills (39,2%), Organizational skills (39,2%), critical thinking skills (35,1%), team working skills (35,1%), Analytical/logical thinking skills (33,8%), independent working skills (31,1%), leadership skills (24,3%), negotiating skills (21,6%). Turning towards the deficits, persuading skills (13,5%), mediation skills (12,2%), entrepreneurial skills (5,4%) show lower rates. Nonetheless, they are still in the positive range.

4. Which transferable skills gained in the EMINENCE program have helped you to adapt more efficiently to the labor market's needs? (choose no more than 3 options, that are most applicable)





7. Networking and mutual enrichment

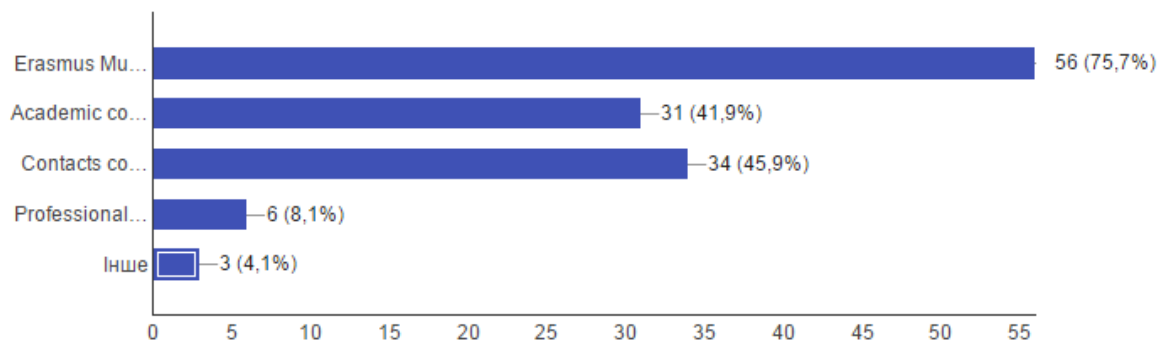
This section deals with contribution towards the international cooperation capacity, mutual enrichment of societies by developing the qualifications of women/men so that they possess appropriate skills, particularly as regards the labour market, and are open-minded and internationally experienced.

Based on the fact that network-building with professionals is one of the most important sources of future perspectives and one of the issues EMINENCE should provide for, the

Alumni were asked if they have established or participated in any *professional networks during their academic mobility*. The vast majority of alumni stated that they have established Erasmus Mundus contacts (75,7%). The next broad groups are Contacts connected with social activities, hobbies etc. (45,9%) and Academic community (other than Erasmus Mundus) (41,9%). Smaller groups are Professional club membership (8,1%) and other contacts.

15. Which professional networks did you create or participate in during your academic mobility?

(74 відповіді)



The main benefits from EMINENCE can also be understood from the alumni's extended answers to the question: What is the most valuable gain or benefit to your professional career from EMINENCE? We'll provide the most typical answers:

«The feeling that you too can be a part of Europe and can have an access to its unique culture»

«Personal and professional elevation that creates the final product which can meet the challenges of new era»

«Increased expertise in the field of Information Systems»

«Improving communication skills in French, acquiring skills of analysis and critical thinking, increase confidence in my professional potential and ability to integrate in different communities and establishing partnerships»

«Independence in Life»

«Changed perception of myself, other people and the world in overall»

«Continual improvement of my teaching and research skills in an academic environment by keeping up on new and innovative teaching methods and strategies with a main focus on a modern European experience in the organization of the educational process»



«Personal and professional growth, experience gained and travelling»

«Being involved in the local coordination team of the project I have gained a lot of experience in the mobility projects. At the University of Porto I acquired new approaches of teaching a foreign language and methods and ways of holding lectures in an interesting way. I am going to share my experience among my colleagues and hope to make some changes in the field of effective teaching. I am grateful to the selection committee and to the organizers of my mobility»

«Experience of living independently gained through studying abroad»

«My understanding of mobility, research activity and teaching has been changed into a positive one. My self-appraisal as a researcher and scientists is now better, and I am now highly-motivated, as I have never been at my Home University. I found a friendly environment and brilliant professionals that supports interesting topics in my field of interests. Now I know exactly that the life goals are achievable and I established higher goals, as a person and as a researcher»

«The most valuable gain, benefit to my professional career from EMINENCE is the experience, gained in Malmo Sweden University, positively influence to my work. First of all I tried to bring my teaching methods to methods that are used in foreign European universities and, in particular, Malmo University. Thank You!»

«Eagerness to participate in other international programs and create my own international research team»

«2 years of my full MA studies at Adam Mickiewicz University had an important overall impact on my personal and professional growth. I improved my Polish language, communication and time-management skills that I find very important for my current life in Poland, as well as for the future in general»

«Finding the true passion and ways of achieving things»

Conclusions

Though EMINENCE shows a high degree of employment and the alumni report smooth transition from EMINENCE to work / study some improvements are recommendable:

- The correlation of the work/ study program with further career prospects should be taken into account at the selection stage
- The higher level of practice orientation through links to professionals and work experience (a kind of internship) during the mobility course of studies could be assured by host universities
- The involvement of previous alumni in course planning (e.g. participation in the advisory board) can be a useful instrument in order to adapt the programme to the participants' expectations and needs
- More active forming international groups for further projects; providing more skills for applying for research funding.



АВТОРИ НОМЕРА

ПЕРШУКОВА
Оксана Олексіївна

доктор педагогічних наук, доцент, Інститут педагогіки НАПС України, Україна
Контакти:
ORCID: 0000-0002-9717-778X
E-mail: pershoksy@mail.ru

ОРОСОВА
Рената

доктор педагогіки, завідувач кафедри педагогіки, Кошицький університеті ім. П. Й. Шафарика, Словаччина
Контакти:
E-mail: renata.orosova@upjs.sk

СТАРОСТА
Володимир Іванович

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології, Ужгородський національний університет, Україна
Контакти:
ORCID: 0000-0002-5880-2482
E-mail: starostavl@mail.ru

КОЛЯДА
Тетяна Василівна

кандидат педагогічних наук, старший викладач, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна
Контакти:
ORCID: 0000-0002-3515-9842
E-mail: zuka777@ukr.net

БЯЛИК
Оксана Василівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Україна
Контакти:
ORCID: 0000-0001-8200-6358
E-mail: byalik_o@mail.ru

ВІКТОРОВА
Леся Вікторівна

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри української та класичних мов, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Україна
Контакти:
ORCID: 0000-0002-4072-974X
E-mail: vika.lesya@yandex.ru



ФЕДОРЕНКО
Світлана Вікторівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут», Україна

Контакти:

ORCID: 0000-0001-8517-9975

E-mail: 4me@ukr.net

УЛАНОВСЬКА
Анна Сергіївна

аспірант кафедри педагогіки, Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка, Україна

Контакти:

ORCID: 0000-0001-9472-1033

E-mail: proskurina.anna@gmail.com

Менглінг
СЮЙ

аспірант лінгвістичного відділу, Університет Лідса, Великобританія

Контакти:

E-mail: ml12mx@leeds.ac.uk

БЕРЕЗА
Людмила Олександрівна

викладач, кафедра української мови та загального мовознавства, Черкаський державний технологічний університет, Україна

Контакти:

ORCID: 0000-0002-7142-6952

E-mail: abtschinez@ukr.net

КОРОТУН
Олена Олександрівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов. Українська та російська мови як іноземні, Київський національний торговельно-економічний університет, Україна

Контакти:

ORCID: 0000-0001-9600-1849

E-mail: olena_korotun@ukr.net

ЦИМБРИЛО
Світлана Михайлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Національний університет «Львівська політехніка», Україна

Контакти:

ORCID: 0000-0001-5756-6388

E-mail: svitlana.ts77@gmail.com



АННОТАЦІИ

Оксана ПЕРШУКОВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СРАВНИТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ МНОГОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В СТРАНАХ ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЫ

Статья посвящена анализу методологических подходов к проведению сравнительно-педагогического исследования и их практическому применению. Автором обосновано и создано методологическую модель сравнительно-педагогического исследования по определению тенденций развития образовательного направления, цель которого состоит в формировании многоязычия школьников у странах Западной Европы. Для создания теоретического фундамента использовано руководящие принципы и положения, а также интеграцию исследовательских подходов. На каждом из этапов исследования использованы общенаучные и конкретно-научные подходы. Созданная модель опирается на европейскую традицию сравнительно-педагогических исследований и учитывает опыт компаративистов, которые проводили исследования в отрасли языкового образования в европейских странах. Для поисков действенных путей усовершенствования в основу исследования положены потребности и противоречия, существующие в среднем образовании Украины.

Ключевые слова:

сравнительная педагогика; методология сравнительной педагогики, методологическая модель исследования, методы исследования, руководящие принципы и положения исследования, формирование многоязычия, многоязычное образование, образование школьников в странах Западной Европы, исследования в отрасли языкового образования.

Рената ОРОСОВА, Владимир СТАРОСТА

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ КОШИЦКОГО УНИВЕРСИТЕТУ ИМЕНИ ПАВЛА ЙОЗЕФА ШАФАРИКА, СЛОВАЦКАЯ РЕСПУБЛИКА)

Проведено обобщение основных диагностических заданий и приведены методики их выполнения в процессе психолого-педагогической практики студентов – будущих учителей на примере Кошицкого университета имени Павла Йозефа Шафарика (Словацкая Республика), а именно: исследование подходов к мотивации и активизации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке; наблюдение и анализ нестандартных (сложных) ситуаций с точки зрения ученика; взаимодействие (интеракция) учителя и ученика в нестандартных (сложных) ситуациях; исследование стиля преподавательской деятельности учителя. Для выполнения заданий студенты используют педагогическое наблюдение и другие методы исследований в реальных условиях учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова:

диагностические задания, педагогическое исследование, метод наблюдения, психолого-педагогическая практика.



Татьяна КОЛЯДА

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ЭЛИТНОЙ ШКОЛЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ В XIX В.

В статье рассмотрено внеурочную деятельность в элитных школах типа «паблик скулз» в Великобритании в период XIX - нач. XX в. Учитывая обобщения научных позиций установлено разницу между внеклассной и внешкольной работой в «паблик скулз», охарактеризованы индивидуальные, групповые и массовые формы внеклассной работы, раскрыта специфика их деятельности. На основе исследования определено содержание и цель внеурочной деятельности «паблик скулз» указанного периода, установлено их основные принципы.

Ключевые слова: *внеурочная деятельность, внешкольная деятельность, элитная школа, «паблик скулз», индивидуальные, групповые и массовые формы работы.*

Оксана БЯЛИК

ПОЛОВОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕРВОЙ ВОЛНЫ ВСТУПЛЕНИЯ В ЕВРОПЕЙСКОЕ СООБЩЕСТВО

В статье сделана попытка раскрыть особенности осуществления полового воспитания в разных странах Евросоюза, ориентируясь на страны-учредители и волны вступления стран в европейское сообщество и акцентируя внимание на наиболее характерных признаках стран первой волны вступления в этом аспекте. Внимание автора сосредоточено на Великобритании, Греции, Дании, Испании и Португалии в сфере полового воспитания учащейся молодёжи, так как именно в этом макрорегионе распространяется международное педагогическое движение по сохранению репродуктивного и сексуального здоровья молодёжи, обосновано целесообразность международного сотрудничества в сфере полового воспитания.

Ключевые слова: *половое воспитание, учреждения образования, учащиеся, первая волна вступления в Евросоюз, Великобритания, Греция, Дания, Испания, Португалия.*

ЛЕСЯ ВИКТОРОВА

КОМПАРАТИВНЫЙ АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ США, ВЕЛИКОЙ БРИТАНИИ И АВСТРИИ

В статье рассматриваются вопросы содержания иноязычной подготовки сотрудников спецслужб США, Великобритании и Австрии. Освещены основные стратегии, тренды и формы иноязычной подготовки, цель и структура языковых курсов специальных и военных ведомств сферы национальной безопасности США, Великобритании и Австрии. Описаны особенности работы центров лингвистической подготовки для различных категорий военнослужащих, особенности функционирования переводческих служб.

Ключевые слова: *иноязычное образование, стратегии обучения, зарубежный опыт, иностранный язык.*



Светлана ФЕДОРЕНКО

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ США

В статье освещены организационно-педагогические условия для обеспечения формирования гуманитарной культуры студентов в учебно-воспитательном процессе высшей школы США, в частности утверждение студентоцентрированного подхода к образовательному процессу, обеспечение интеграции знаний на основе трансдисциплинарного подхода к содержанию и организации учебно-воспитательного процесса, внедрение курсов-семинаров, специально разработанных для студентов первого года обучения. Отмечено, что образовательный процесс, построенный на основе студентоцентрированности, требует от студентов ответственности за полученные знания и приобретенный опыт. Утверждается, что применение трансдисциплинарного подхода предполагает выстраивание взаимосвязей между различными путями познания и учебными дисциплинами, создает дополнительные возможности для студентов реализовать свой личностный потенциал. Рассмотрены особенности учебных курсов-семинаров в системе общеобразовательной подготовки на бакалавриате в высшей школе США, которые ориентированы на адаптацию студентов к академической среде учебного заведения и создают благоприятную развивающую-воспитательную образовательную среду для самопознания, саморазвития, самосовершенствования студентов, привлекая их к духовно направленной деятельности, что в целом обеспечивает формирование гуманитарной культуры студентов.

Ключевые слова:

высшая школа США, гуманитарная культура студентов, общеобразовательная подготовка, студенты бакалавриата, студентоцентрированный подход, трансдисциплинарность, междисциплинарность, учебные курсы-семинары.

Анна УЛАНОВСКАЯ

ОСОБЕННОСТИ ВОВЛЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ СТУДЕНЧЕСКИХ СОЮЗОВ СТРАН БОЛОНСКОГО КЛУБА В УПРАВЛЕНИЕ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ

В статье определены и охарактеризованы основные уровни деятельности Национальных студенческих союзов и организационно-процессуальные особенности их привлечения к управлению высшим образованием в странах Болонского клуба. Осуществлен сравнительный анализ основных моделей взаимодействия государственных органов управления и студенческих союзов в процессе выработки национальной образовательной политики, а также выяснены механизмы студенческого влияния на процесс принятия важных решений в контексте модернизации образования. Исследованы особенности деятельности крупнейших европейских студенческих организаций, которые стали мощными субъектами развития образования на общегосударственном уровне.

Ключевые слова:

национальный студенческий союз, управления высшим образованием, модернизация высшего образования, образовательная политика, субъекты развития образования.



Менглинг СЮЙ
ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ПРЕПОДАВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассмотрены современные подходы к преподаванию иностранного языка. На основе анализа научной литературы определены сущность, основы, принципы, средства и методы реализации функционального и коммуникативного подходов к обучению языку, которые помогают усвоить язык как средство общения на основе практического использования языкового материала. Автор предлагает лингвистическое обоснование преподавания второго языка с помощью четко определенных задач. Внимание акцентируется на обучении выбору из системы языковых средств функционально взаимосвязанных форм и использовании их в конкретной ситуации общения.

Ключевые слова: функциональный подход, носитель языка, ученик, теория взаимодействия, система упражнений.

Людмила БЕРЕЗА
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена вопросам организации и реализации целенаправленной работы по формированию лингвострановедческой компетентности студентов технических специальностей, изучающих украинский язык как иностранный. Анализируется ряд психолого-педагогической литературы, на основании чего выделены условные этапы формирования лингвострановедческой компетентности студентов-иностранцев в процессе обучения украинскому языку. Предлагается методика обучения, которая обведи-няет традиционные аудиторные занятия в рамках Госстандарта, обогащенные страноведческим материалом, и внеаудиторные мероприятия воспитательного характера. Содержится комплекс упражнений, способствующих эффективному формированию лингвострановедческой компетентности иностранных студентов в процессе обучения украинскому языку. Затрагиваются проблемы, связанные с учебными текстами страноведческого характера, и предлагается методическая система работы с ними. Рассматриваются возможные способы семантизации лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики.

Ключевые слова: лингвострановедческая компетентность, семантизация, лексические единицы, национально-культурный компонент семантики, организация учебного процесса, комплекс упражнений.

Елена КОРОТУН
МЕХАНИЗМ УСВОЕНИЯ СТУДЕНТАМИ-ИНОСТРАНЦАМИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ТЕРМИНОЛОГИИ

Проанализированы умственные процессы усвоения лексических единиц иностранного языка и нейрофизиологические механизмы перехода от чувственного восприятия иноязычной лексики к их пониманию и употреблению в речи, причины возникновения «языковой тревожности» и «языковых барьеров», негативно влияющих на процесс усвоения иноязычной лексики.

Ключевые слова: усвоение иностранного языка, ощущение, восприятие, названия и понятия.



Светлана ЦЫМБРЬЛЮ

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК НЕОБХОДИМАЯ ДИДАКТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В статье рассмотрена самостоятельная работа студентов при изучении иностранного языка как основа образовательного процесса. Самостоятельная работа способствует активизации познавательной деятельности студентов, индивидуализации и интенсификации учебного процесса. Она обеспечивает рост знаний, умений и навыков студентов. Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса, в ходе которой происходит формирование навыков, умений и знаний, и в дальнейшем обеспечивается усвоение студентом приемов познавательной деятельности, интерес к творческой работе и, наконец, способность решать учебные и научные задачи.

Ключевые слова:

деятельность, самостоятельность, самостоятельная работа студента, иностранный язык, мотивация, профессиональное обучение, профессиональная деятельность, профессиональные навыки, внеаудиторная работа, познавательная деятельность.



ANNOTATIONS

Oksana PERSHUKOVA

METHODOLOGICAL MODEL OF COMPERATIVE PEDAGOGICAL INVESTIGATION ON TENDENCIES OF SCHOOLCHILDREN'S PLURILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT IN WESTERN EUROPEAN COUNTRIES

The article deals with the analysis of methodological approaches to the conducting the comparative pedagogical investigation and their practical application. The author substantiated and created the methodological model of comparative educational research on the trends identification concerning educational direction aiming schoolchildren's plurilingualism formation in the countries of Western Europe. To outline the theoretical basis of the research the guidelines and regulations are applied as well as the integration of exploratory approaches. At each stage of the investigation the general scientific and the specific exploratory methods are used.

The model is based on the European tradition of comparative educational research and takes into account the experience of comparative educational researchers, who conducted investigations in the field of language education in European countries. Among the main features there are: 1) understanding the differences in the interpretation of scientific and pedagogical terms, definitions and judgments; 2) general disclosure of contemporary and historical forms of education on mastering languages based on socio-cultural characteristics and traditions of schooling; 3) studying the process of mastering languages both in terms of theory and practice; 4) taking into account the opinions of experts concerning not only current state of education but reflection and analysis on trends of desired improvements. In addition to the above, to find effective ways of improvement the needs and contradictions that exist in the secondary schools of Ukraine are included in the main content of this comparative educational investigation. The author hopes that the proposed model will be useful for further comparative researches. However it is designed for implementing specific research tasks and it does not offer general tools for comparative analysis of any educational systems. It is not universal and can be used as a comparative benchmark for other investigators.

Key words: *comparative education; methodology of comparative education; methodological model of investigation; methods of research; the guidelines and regulations of the investigation; formation of plurilingualism; plurilingual education; education of school children in Western European countries; investigations in language education.*

Renata OROSOVA, Volodymyr STAROSTA

DIAGNOSTIC TASKS IN THE PROCESS OF STUDENTS' PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PRACTICE (BASED ON THE EXAMPLE OF PAVOL JOZEF ŠAFÁRIK UNIVERSITY IN KOŠICE, SLOVAK REPUBLIC)

During their passive pedagogical and psychological practice the students of Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovak Republic) receive diagnostic tasks and investigate such aspects as approaches to motivation and intensification of teaching and learning activities at the lesson; difficult situations; a teacher's reaction and response to pupils' misconduct (interaction of teachers and students in standard and non-standard situations during studies); teaching styles; organization and stages of lessons; estimation of pupils' educational activities.

Lesson observation and analysis, teaching practice seminar, individual study are among the main forms of pedagogical and psychological practice. Students receive detailed diagnostic tasks and methods (schemes) of psychological and pedagogical research. They use techniques for studying,



recording and the analysing the results. They also have a list of questions for reflection during and after diagnostic observation in the classroom. Students use the method of Ned Flanders to determine teaching style. As a result of observation of the lessons of 50 teachers the proportion of teachers with appropriate teaching style was found. Most of teachers use either Nondirective style (46%) or Medium directive style (30%).

It is shown that for professional training of teachers at Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovak Republic) during pedagogical and psychological practice the distinct system of teaching and research tasks were developed. To fulfil them students use observation and other methods for the analysis of teachers, students, fellow trainees and their own educational activities.

Key words: diagnostic tasks, method of observation, pedagogical research, pedagogical and psychological practice, future teachers' training.

Tetiana KOLIADA

EXTRACURRICULAR ACTIVITY AT ELITE SCHOOLS OF GREAT BRITAIN IN THE 19th CENTURY

The educational process of modern schools demands to create the conditions that allow developing pupils' personal and creative skills and ability to put acquired at the lessons knowledge into practice. The article deals with extracurricular activities at elite schools like the public schools in Great Britain during the period of the 19th and early 20th centuries. The definition of the term «public schools» is given. Today, schools of this type are considered to be independent and elite, as they are not affordable for all social strata of population. Based on the generalization of scientific positions the difference between extra-curricular and out-of-school activities at public schools is presented. Individual, group and mass forms of extracurricular work are characterized, the peculiarities of such activities are revealed. The article determines the content and objectives of the extracurricular activity at public schools during the mentioned period, presents its basic principles. The content of extracurricular work is stated as adapted social experience, emotionally experienced and implemented aspects of student life, the interaction between people, morality, etc. The content was characterized by improving various skills and by emotional aspect. Hence the purpose of extracurricular work is students' assimilation of social experience necessary for successful functioning in the society, formation of leadership system and the system of accepted by the society values, and the ability to apply skills in practice. It is shown that extracurricular activity was based on the basic principles of education, but it had its own specific principles: the voluntary nature of participation, participatory activities, the development of initiative and resourcefulness, connection with academic work.

Key words: elite schools, public schools, extracurricular activity, individual forms of work, group forms of work, mass forms of work, meaning, purpose, principles.

Oksana BYALIK

STUDENTS' SEX EDUCATION IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE FIRST WAVE ACCESSION TO THE EU

The article attempts to find out the features of sex education in various EU countries considering country-founders and the waves of countries' accession to the EU and to focus on the most characteristic peculiarities of the first wave of accession to the European community. The author's attention in particular is focused on the UK, Greece, Denmark, Spain and Portugal as the international educational movement for reproductive and sexual health of young people is expanded in this macro region. The necessity of international cooperation in the sphere of sex education is proved.



It is shown that modern politics of sex and sex education are generally homogeneous in the UK, but there are features that vary between the countries of the United Kingdom (England, Northern Ireland, Scotland and Wales). Sex education is obligatory in Greece, but today a questionable issue remains because of the position of religious organizations and society. In Spain, the Roman Catholic Church influences the perception of sex education in the community and in Portugal the modernization of the country in recent decades results in reviewing of values and issues mentioned in the article.

The article states that the countries pay attention to sex education of students as an important value of society, which is connected with reproductive and sexual health of citizens, the formation of readiness for marriage and responsible parenthood. It is found that the development of gender policy in each country is important for improvement of national systems of school sex education in EU countries.

Key words: *sex education, educational institutions, students, the first wave of accession to the EU, United Kingdom, Greece, Denmark, Ireland, Portugal.*

Lesia VIKTOROVA

COMPARATIVE ANALYSIS OF MODERN APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION OF USA, UK AND AUSTRIA

In the paper the problems of the foreign language training of USA, UK and Austria security service personnel are analyzed. The main strategies, trends and forms of foreign language training are highlighted; the objective and structure of the language courses in special and military departments in the US and UK national security sphere are investigated. We describe the features of the language training centers for different categories of servicemen, the peculiarities of translation services.

Analysis of the foreign practice of language teaching of special and military departments personnel shows that in the world leading countries and in military (intelligence) blocks there is an active, complex and systematic policy in the sphere of linguistic maintain of the national security.

Modern foreign language training of the security sector specialists in different countries can be characterized by: a) multi-level structure that assumes the formation of different levels of professional communicative competence on the different stages (courses) of training (need in common communication, professional terminology, coordination with other departments, translation of technical or diplomatic documents etc); b) complex goal that is directed on professional, social and personal development of the employees while studying foreign languages by means of formation of the corresponding competences according to the given tasks; c) systematization that is reached by gradual implementation of profession-oriented foreign language teaching in secondary and professional education at all levels taking into consideration the peculiarities of organization and contents of training, specific character of the activity.

Urgent for the implementation and improvement of the departmental programs (concepts) of foreign language training considering the existing foreign experience are modernization and optimization of the educational model: involving and rational usage of the native speakers and highly-qualified linguists, systematic usage of forms and methods of competence, communicative and profession- and personal-oriented education (learning in small groups, training levels, penetration into the language environment, studying abroad etc); elaboration of standardized teaching methods and assessment of academic progress on the different levels of professional foreign language competence, financial and technical support of the departments that perform language training of the employees, introduction of new teaching services (courses, seminars, trainings) according to needs of practical departments. Content of professional foreign language training in France special and military departments offer different training strategies for their students: meta-cognitive techniques for organization, focusing and self-assessment; affective strategies for processing emotions or circumstances;



social strategies for cooperation with other participants of the learning process; cognitive strategies for obtaining new information and implementing it into the existing schemes, its analysis and classification; memorizing strategies for implementing new information into memory, its storage and with drawal in case of necessity; compensation strategies (guessing or using gestures) to fight the imperfections and gaps in the current language proficiency.

Key words: *foreign language teaching, learning strategies, intelligence service, national security, military departments, foreign experience, foreign language.*

Svitlana FEDORENKO

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR STUDENTS' LIBERAL CULTURE FORMATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE US COLLEGES AND UNIVERSITIES

The article highlights the organizational and pedagogical conditions for the formation of students' liberal culture in the US colleges and universities. These conditions are influenced by student-centered approach to the educational process, integration of knowledge mainly based on trans-disciplinary approach to the content and organization of the educational process, and organization of seminars for the first-year students. It is indicated that student-centered instruction requires students' responsibility for the acquired knowledge and gained experience. It gives students opportunities to manage their learning activities, explore topics that interest them, and generally contribute to the design of their own course of study. Students become active agents of the educational process adjusting it and realizing the goals and outcomes of learning and development they are expected to achieve. The student-centered approach is increasingly encouraged in the US higher education. Trans-disciplinary approach as one of the most effective ways of knowledge integration in the educational process of the colleges and universities provides relationships between different ways of learning and academic disciplines, creates more opportunities for students to identify and realize their personal potential and for shaping their liberal culture as well. The article states that seminars in the system of the US general education for first-year students are intended to facilitate thought-provoking academic discussion, respectful interaction, to introduce and support the institutional value of academic achievement through close student-faculty relationships. These seminars assist students' adaptation to the academic environment and create favourable educational learning environment for self-knowledge, self-development, and self-improvement, involving students in spiritually directed educational activities, which altogether result in shaping students' liberal culture.

Key words: *the US higher education, students' liberal culture, general education, first-year students, knowledge integration, student-centered approach, transdisciplinary approach, interdisciplinary approach, seminars.*

Anna ULANOVSKA

PECULIARITIES OF STUDENTS' NATIONAL UNIONS ENGAGEMENT INTO HIGHER EDUCATION GOVERNANCE IN THE BOLOGNA COUNTRIES

By joining the Bologna process, Ukraine has committed to adhere to European principles of higher education sustainable development, one of which is the recognition of students as key actors and equal partners of educational policies production and implementation. Despite some positive results of the process of student engagement at the institutional level, the impact of student representative organizations at the national arena remains quite low due to the lack of legal, financial and



procedural provision for their functioning and inclusion into the higher education governance system. In our opinion, the case study and comparative analysis of organizational and procedural aspects of the largest National Unions of Students in Europe will definitely contribute to the growth and qualitative development of the Ukrainian student movement.

In the article main levels of Students' National Unions' activities are defined and characterized. At the basic level there are local or institutional student organizations, which are aimed at protecting the interests of their members within the faculty, university or local associations. These students form the basis of the NUS and determine its policies and priorities according to their goals and values. At the national level, defending the rights of students, the NUS interacts with the Ministry of Education and other representative organizations, quality assurance agencies which have their visions of the educational sector and their own interests in the process of its modernization. It is obvious that contemporary national HE systems are influenced by international tendencies and strategies of HE development, such as the Bologna Process. Thus, it can be stated that the formation, development and functioning of NUSes are impacted nowadays by the variety of internal and external factors.

As a result of the conducted research study, it was found that in Europe there are two different models of cooperation between the state and non-governmental structures in the process of educational policy production – neo-corporatist and pluralist. It was determined that neo-corporatist model is a system of student representation with a limited number of organizations that are officially recognized by the state as representative agents. Pluralist model is based on the interaction of many representative organizations that compete or cooperate in the process of defending students' interests and rights on the national level. It was proven, that each model has its advantages and disadvantages. Besides, according to the legislative framework in both models student unions may have formal and informal channels of influence on decision-making.

Based on the case study of the largest and most influential NUSes in Europe (l'UNEF (France) and NUS-UK (UK)) representing different models of public cooperation, we can state that each of them has unique organizational and procedural characteristics and progressive experience which can be used in the development of a strong student representation system in Ukraine at the national level.

Key words: *National Union of Students, higher education governance, modernization of higher education, educational policy, subjects in higher education.*

MENGLING XU

A FUNCTIONALIST VIEW OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING

The article deals with a functionalist view of task-based language teaching. It is said that the functionalist view of language and the interaction hypothesis provide not only a linguistic rationale, but also some empirical evidences for task-based language teaching which focuses on the interaction process and emphasizes communication and learning. The article describes the interaction hypothesis and states that learners acquire a second language through the process of interacting, negotiating and conveying meanings in the language in purposeful situations.

The interaction hypothesis is characterized to attempt to account for second language acquisition through learner's exposure to language, production of language, and negotiation on that production also has pedagogical implications on task-based second language teaching in which meaningful interaction and negotiation between two or more speakers can take place.

The author comes to the conclusion that integrating both theoretical and empirical foundations of second language acquisition and learning, task-based language teaching has benefits in promoting language acquisition by providing learners with opportunities to receive input in the target language, produce and modify their output, shift their attention to notice the problem in comprehension or



production, and receive negotiation on their communicative efforts and in communicative meaningful tasks. Second language learners learn the active use of language depending on comprehensible input, output and negotiation of meaning by engaging in a lot of naturalistic and meaningful communication activities and tasks through task-based language teaching.

Key words: *functionalist approach, language carrier, a student, theory of interaction, system of exercises.*

Liudmyla BEREZA

THE FORMATION OF COUNTRY LINGUISTIC COMPETENCE IN FOREIGN STUDENTS OF TECHNICAL PROFESSIONS BY MEANS OF THE UKRAINIAN LANGUAGE LEARNING

The article is devoted to the issue of organization and realization of purposeful work for forming linguistic country competence in students of technical profession, who learn the Ukrainian language as foreign. The method of studies, which combines traditional audience employments within the limits of national Standard, country research material, and extracurricular employments and measures of an educative character, is offered. The author developed the complex of exercises, which facilitates the effective forming of foreign students' country linguistic competence in the process of learning Ukrainian, promotes their motivation and allows to achieve aims, fixed in State Standard and Conception of Foreign Language Learning. Problems related to educational texts of country research maintenance and the methodical system of work with them are discovered. The article outlines the ways of educational activities with students-foreigners. The importance of permanent improvement of content of students' independent work in the process of learning the Ukrainian language is stressed. It is marked that foreign students learn country linguistic material by means of the expansion of the thematic material, the increase of independent work and extracurricular activities, and during the study of the special course «Country's Linguistic Studies».

The article gives the analysis of the experiment, the purpose of which was to saturate the content of the course «Ukrainian language» with country linguistic material. It could be possible by introducing different forms of performances, application of exercises complexes promoting the level of forming students' country linguistic competence. Stage-by-stage work with new country linguistic material is presented.

Key words: *country linguistic competence, semantization, lexical units, national cultural component of semantics, organization of educational process, complex of exercises.*

Olena KOROTUN

MECHANISMS OF PROFESSIONAL TERMINOLOGY LEARNING BY FOREIGN STUDENTS

The article deals with the mental processes of lexical units' assimilation in a foreign language and neurophysiological mechanisms of the transition from sensory perception of foreign vocabulary to its understanding and use in speech. The causes of «language anxiety» and «language barriers» that negatively affect the process of foreign language vocabulary learning are analyzed.

The different strategies for foreign students are proposed: 1) meta-cognitive techniques for organization, focusing and self-assessment; 2) affective strategies for processing emotions or circumstances; 3) social strategies for cooperation with other participants of the learning process; 4) cognitive strategies for obtaining new information and implementing it into the existing schemes, its analysis



and classification; 5) memorizing strategies for implementing new information into memory, its storage and withdrawal in case of necessity; 6) compensation strategies (guessing or using gestures) to fight the imperfections and gaps in the current language proficiency.

For the first time scientific essence, content and structure of professional terminological competence have been revealed as professional's ability to correspond to the vocational requirements and demonstrate proper personal qualities in professional communication, mobilizing for this knowledge of terminology, abilities and skills to use it properly and linguistically correctly in both oral and written communication (due to the required norms), basing on own internal motivation and experience, realizing the necessity of self-improvement and self-development.

Key words: learning a foreign language, sensation, perception, names and concepts.

Svitlana TSYMBRYLO

STUDENTS' INDEPENDENT WORK AS AN INTEGRAL DIDACTIC PART OF FOREIGN LANGUAGE STUDYING AT HIGHER TECHNICAL SCHOOL

The article considers the independent work of students studying foreign language as the basis of educational process. It is stated that students' independent work promotes the activation of students' cognitive activity as well as individualization and intensification of educational process. It provides the growth of students' knowledge, skills and habits. The efficiency of students' independent work to a large extent depends on the organizing of its control by a teacher. The aim of control of students' independent work is to ensure methodologically correct, quick and efficient grasping of theoretical material as well as acquiring skills for solving certain tasks set by academic disciplines. The forms of control usually depends on specific academic discipline, its content, the amount of academic hours for its study, types of task for independent learning, teacher's experience etc. The main purpose for extracurricular activity in the process of foreign language study is to form language, professional and learning competence as well as to develop independence as a personal trait. The up-to-date requirements a qualified specialist must meet focus not only on the level of professional skills and knowledge.

Foreign language competence is one of the requirements a contemporary professional faces. A good command of foreign language makes specialists more attractive for their prospective employer and increases their competitiveness at labour market. Students' independent work in laboratories, reading rooms, participation in research work form an advanced specialist who is able to acquire information and apply it to practice. Foreign language plays an important role in obtaining information, establishing and maintaining interpersonal contacts. Types of students' independent work must be methodological and didactic, taking into account modern realities and technological progress. Students' independent work is an integral part of educational process aiming at obtaining knowledge, skills and habits as well as mastering methods of cognitive activity. It awakes interest into creative activity and develops ability to solve educational and scientific tasks and problems.

Key words: activity, independence, students' independent work, foreign language, motivation, training, professional activity, professional skills, extracurricular activity, cognitive activity.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ СТУДІЇ

Науково-педагогічний журнал
