



ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2021:

інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації

Матеріали
V Міжнародної
науково-практичної
конференції
27–28 травня
2021 року



Київ 2021

Національна академія педагогічних наук України
Відділення загальної педагогіки та філософії освіти
Відділення загальної середньої освіти

Інститут педагогіки НАПН України
Відділ порівняльної педагогіки

Наукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației,
Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

Українська асоціація дослідників освіти

У партнерстві з відділом компаративістики інформаційно-освітніх інновацій
Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини
Тернопільським обласним комунальним інститутом
післядипломної педагогічної освіти

За фінансової підтримки Програми ЄС Erasmus + в рамках Модуля Жана
Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів»

До 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА
ОСВІТА – 2021: ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ
ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції
27–28 травня 2021 року, м. Київ

**ПЕДАГОГІЧНАЯ КАМПАРАТИВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ
АДУКАЦЫЯ – 2021: ІНАВАЦЫІ Ў АДУКАЦЫІ
Ў КАНТАКСЦЕ ЕЎРАПЕІЗАЦЫІ І ГЛАБАЛІЗАЦЫІ**

Матэрыялы V Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
27–28 мая 2021 года, г. Кіеў

**PEDAGOGIA COMPARATIVĂ ȘI EDUCAȚIE INTERNAȚIONALĂ – 2021:
INOVAȚII ÎN EDUCAȚIE ÎN CONTEXTUL EUROPENIZĂRII ȘI GLOBALIZĂRII**

Materialele a V-a Conferințe științifico-practice internaționale
27–28 mai 2021, Kiev

**COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2021:
EDUCATION INNOVATIONS IN THE CONTEXT
OF EUROPEAN INTEGRATION AND GLOBALISATION**

Book of Abstracts of the 5th International Conference
27–28 May 2021, Kyiv

В рамках модуля Жана Моне
«Європейська якість навчання
для кращої успішності учнів»
(No 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE)

With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Підтримка Європейською Комісією створення цієї публікації не передбачає підтримку її змісту, який відображає думку тільки авторів, і Комісія не може нести відповідальності за будь-яке використання інформації, яка тут міститься.

Київ 2021

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)«2021»

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 18 червня 2021 року)*

Рецензенти: **О.В. Бородієнко**, доктор педагогічних наук, старший дослідник, член-кореспондент НАПН України, провідний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

О.А. Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, координатор Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації: матеріали V Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 27–28 травня 2021 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг. ред. О.І. Локшиної. – Тернопіль : Крок, 2021. – 322 с. – DOI: <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-322>

ISBN 978-617692652-8

До збірника увійшли матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації» (Київ, 27–28 травня 2021 р.), що присвячено актуальним проблемам середньої, вищої, професійної освіти та освіти дорослих у компаративній перспективі; методологічним орієнтирам педагогічної компаративістики. Представлено матеріали щодо відповіді міжнародної спільноти на виклики COVID-19.

Для розробників освітньої політики, дослідників, управлінців, вчителів, викладачів, здобувачів вищої освіти ступенів доктора філософії та доктора наук, студентів.

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)«2021»

*За зміст публікацій і достовірність результатів досліджень
відповідальність несуть автори*

*The views and opinions expressed in this Book of Proceedings
are solely those of the authors*

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

Олег Топузов (голова), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України

Олександр Ляшенко, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України

Світлана Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

Валянціна Гінчук, кандыдат педагогічных навук, дырэктар Нацыянальнага інстытута адукацыі, Рэспубліка Беларусь

Ion Achiri, doctor în științe fizice și matematice, profesor, Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

Оксана Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, координатор Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+

Олена Локшина (співголова), доктор педагогічних наук, професор, член-корреспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

наукові співробітники відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України:

Оксана Шпарик, кандидат педагогічних наук (голова)

Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук

Світлана Кравченко, кандидат історичних наук

Оксана Максименко, кандидат педагогічних наук, доцент

Ірина Мельник, ст. лаборант

Ніна Нікольська, кандидат педагогічних наук

Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в рамках наукового дослідження «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах» 2021–2023 (Державний реєстраційний номер 0121U100246) та відповідно до плану роботи НАПН України на 2021 р., затвердженого Постановою Президії НАПН України від 17 грудня 2020 р., № 1–2/13–246

ЗМІСТ

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ ВІТАННЕ ЎДЗЕЛЬНИКАЎ КАНФЕРЭНЦЫІ FELICITĂRI PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚĂ WELCOMING ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

Олег Топузов , віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України	14
Світлана Сисоєва , академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.....	16
Олександр Ляшенко , академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України	18
Валянціна Гінчук , директор Національного інституту адукацыі, Республіка Беларусь	19
Охана Paladi , Director adjunct Cercetare și Relații Internaționale, Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova	21
Оксана Заболотна , президент Української асоціації дослідників освіти.....	22
Олена Локшина , завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України	23
Резолюція	25
Резалюцыя	28
Rezoluție	31

ФОКУС КОНФЕРЕНЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2021»

ФОКУС КАНФЕРЭНЦЫІ «ПЕДАГАГІЧНАЯ КАМПАРАТЫВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ АДУКАЦЫЯ – 2021»

FOCUSUL CONFERINȚEI “PEDAGOGIA COMPARATIVĂ ȘI EDUCAȚIE INTERNAȚIONALĂ – 2021”

FOCUS OF THE “COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2021” CONFERENCE

Світлана Сисоєва . Порівняльні педагогічні дослідження в контексті цивілізаційного розвитку суспільства: акценти.....	34
Олег Топузов . Підручникотворення в ракурсі Нової Української Школи та цілей PISA.....	39
Ион Акири . Развитие школьного куррикулума: опыт Республики Молдова.....	44

**COVID-19 TA ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ
COVID-19 I ВЫКЛИКИ ДЛЯ АДУКАЦЫИ
COVID-19 ŞI PROVOCĂRI PENTRU EDUCAȚIE
COVID-19 AND CHALLENGES FOR EDUCATION**

Mariana Batog. <i>Impactul condițiilor pandemice asupra afectivității elevilor.....</i>	49
Emilia Furdul. <i>Învățarea de la distanță – impediment în dezvoltarea relaționării elevilor.....</i>	52
Наталія Арістова. <i>Дистанційне навчання в сучасних умовах: ставлення студентів в Україні та Латвії.....</i>	54
Микола Головка, Світлана Головка. <i>Передумови та чинники реалізації дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень.....</i>	55
Ірина Іванюк. <i>Виклики організації дистанційного навчання в Україні під час пандемії COVID-19.....</i>	59
Віктор Кавецький. <i>Особливості викладання на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах пандемії.....</i>	61
Олександр Малихін. <i>Сучасний досвід організації дистанційного навчання у вищій школі: Україна–Латвія.....</i>	63
Ірина Малицька. <i>Цифрова освіта країн Європейського Союзу під час пандемії COVID-19.....</i>	65
Світлана Науменко. <i>Особливості реалізації сертифікаційних оцінювань здобувачів загальної середньої освіти в Україні та в Республіці Казахстан в умовах карантинних обмежень.....</i>	67
Анна Опришко. <i>Виклики при вивченні англійської мови в умовах пандемії COVID-19 та адаптація студентів у вищих закладах освіти.....</i>	72
Оксана Першукова. <i>Education developments in times of COVID-19.....</i>	73
Ірина Соколова. <i>Медична освіта у період пандемії COVID-19: зарубіжний досвід та напрями трансформацій.....</i>	76
Оксана Шпарик. <i>Освіта під час COVID-19: рух до цифрового та змішаного навчання.....</i>	79

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПАРАЎНАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ
PROBLEME METODOLOGICE ALE PEDAGOGIEI COMPARATIVE
METHODOLOGICAL CHALLENGES OF COMPARATIVE EDUCATION**

Валентин Алфімов. <i>Проблеми аналізу педагогічної підтримки обдарованих школярів в Україні та за кордоном.....</i>	83
Анатолій Вихрущ. <i>Закономірності розвитку педагогічної компаративістики.....</i>	86

Людмила Калініна. <i>Методи наукового пізнання в американсько-британському науково-фантастичному кінофільмі «Interstellar»</i>	88
Тетяна Лісова. <i>До проблеми порівнюваності латентних характеристик у міжнародних порівняльних дослідженнях</i>	91
Алёна Лысюк. <i>Здоровье и здоровый образ жизни как предмет комплексного междисциплинарного исследования</i>	94
Олена Мезенцева. <i>Компаративний аналіз формування освітнього середовища вальдорфських шкіл в різних історико-політичних та соціально-економічних системах</i>	96
Оксана Сухомлин. <i>Основи порівняльного дослідження шкільних систем освіти</i>	99

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ
АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫІ Ё ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ
REFORME EDUCATIONALE ŞI INOVAȚII ÎNTR-O LUME GLOBALIZATĂ
EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE GLOBALIZED WORLD**

Andrew Sachs, Щасяна Аргун, Ганна Гнатова. <i>Прогресивні підходи навчальної спільноти Nobel Explorers як крок до глобалізації освіти</i>	102
Юлія Заячук. <i>Higher education development: Finnish experience and Ukraine</i>	106
Ореста Клонцак. <i>Співробітництво університетів та громадських організацій як складова програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США</i>	107
Наталія Лісова. <i>Феномен механізмів розвитку загальної середньої освіти</i>	110
Олександра Назаренко. <i>Нові виклики для вищої освіти Південної Кореї: 2030</i>	112
Микола Піддячий. <i>Розвиток ідей компетентнісно орієнтованого навчання у загальноосвітній та вищій школі</i>	114
Людмила Пуховська. <i>Актуальні теорії, концепції і моделі навчання дорослих у контексті переосмислення освіти</i>	117
Аліна Сбруєва. <i>Римські настанови розвитку європейського простору вищої освіти</i>	120
Надія Федчишин. <i>Погляд на моральне виховання XXI ст.: європейський вимір</i>	121

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ
АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПРАФЕСІЯНАЙ АДУКАЦЫИ І АДУКАЦЫИ
ДАРОСЛЫХ Ў КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ
PROBLEME ACTUALE ALE EDUCAȚIEI PROFESIONALE ȘI
EDUCAȚIEI ADULȚILOR DIN PERSPECTIVA COMPARATIVĂ
ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION AND
EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE**

Наталія Авшенюк. <i>Акредитація в системі забезпечення якості вищої освіти зарубіжних країн: типологія і функціонал</i>	124
Наталія Білоусова. <i>Організаційно-правові аспекти підготовки медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини</i>	127
Ірина Борисенко. <i>Характеристика сучасного освітнього силабусу: досвід університетів США</i>	129
Анна Демків. <i>Використання практичних знань педагогів у професійному розвитку: зарубіжний досвід</i>	131
Валентина Жабько. <i>Использование современных средств обучения в преподавании темы «Функция»</i>	133
Неля Кінах. <i>Експірієнс-технології в освіті дорослих: ефект кластерної взаємодії</i>	135
Богдан Клик. <i>Багатогалузевість і міждисциплінарність – запорука успішної підготовки фахівців сфери туризму в університетах Італії</i>	138
Юліана Лавриш. <i>Personalized learning approach at technical universities: European dimensions</i>	142
Лариса Петренко. <i>Диверсифікація провайдерів освітніх послуг у неформальній освіті: досвід Німеччини</i>	144
Олена Проценко. <i>Організація постдокторських програм в європейських університетах: досвід Грецької Республіки</i>	146
Ірина Регейло, Наталія Базелюк. <i>Оцінювання соціогуманітарних наукових досліджень університетів світового класу</i>	149
Станіслав Сапожников. <i>Вища освіта в Україні та Грузії: порівняльний аналіз напрямів історичного розвитку</i>	155
Олексій Сисоєв. <i>Досвід Республіки Польща з підготовки фахівців з циркулярної економіки</i>	156

Світлана Федоренко. <i>Ретроспектива впровадження громадянознавчих дисциплін у закладах вищої освіти США</i>	159
Катерина Шихненко. <i>The USA university research administrators' responsibilities and functions</i>	161
Чу Їн. <i>Стратегічні пріоритети інтернаціоналізації вищої освіти Китаю</i>	163

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ

ИНАВАЦЫЙНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ, ПРАКТЫКІ І ТЭХНАЛОГІІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ Ў ЕЎРАПЕЙСКІМ І ПАЎНОЧНА-АМЕРЫКАНСКІМ РЭГІЁНАХ

TENDINȚE, PRACTICI ȘI TEHNOLOGII INOVATIVE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR GENERAL DIN EUROPA ȘI AMERICA DE NORD

INNOVATIVE TRENDS, PRACTICES AND TECHNOLOGIES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE EUROPEAN AND NORTH AMERICAN REGIONS

Оксана Глушко. <i>Компетентності в освіті в контексті сучасних освітніх реформ</i>	165
Аліна Джурило. <i>Законодавчо-стратегічний вимір політики ЄС у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти</i>	167
Світлана Кравченко. <i>Технологізація освіти і навчання як інструмент оновлення освітнього простору в країнах північноамериканського регіону</i>	170
Олена Локшина. <i>Європейський освітній простір: оновлені орієнтири</i>	172
Оксана Максименко. <i>Управління освітою у термінах у контексті новітніх освітніх орієнтирів</i>	173
Ніна Нікольська. <i>Перспективність вивчення іноземних мов за допомогою двомовного навчання в освіті України</i>	175
Оксана Шпарик. <i>Європейські стратегічні орієнтири щодо цифрової трансформації в освіті</i>	178

**МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНОСТІ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
МІЖНАРОДНЫ ВОПЫТ ПАДТРЫМКИ АДОРАНАСЦІ
І ІНКЛЮЗІЎНАЙ АДУКАЦЫІ
EXPERIENȚĂ INTERNAȚIONALĂ PRIVIND SUSȚINEREA
COPILOR TALENȚAȚI ȘI EDUCAȚIA INCLUZIVĂ
INTERNATIONAL EXPERIENCE IN SUPPORT OF TALENTED
CHILDREN AND INCLUSIVE EDUCATION**

Alexander Ostrobrod, Aglaida Bolboceanu. <i>The basics, structure and organization of school psychological services in Israel.</i>	181
Viktorija Markevičienė. <i>Project based studying and science challenging methods in work with talented students (some practical notes)</i>	184
Ангеліна Колісніченко. <i>Розвиток інклюзивних шкіл у Нідерландах у контексті реформаторського руху кінця ХХ початку ХХІ століття.</i>	186
Олена Коломієць. <i>Міжнародний досвід підтримки обдарованої молоді: інвестиція в майбутнє</i>	187
Ольга Хруль. <i>Реализация экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР»</i>	190
Татьяна Юрок. <i>Коррекционный курсикулум в условиях инклюзивного образования</i>	193

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРАКТИКИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ
СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ І ПРАКТЫКІ ЦЫФРАВІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ
TENDINȚE MONDIALE ȘI PRACTICI DE DIGITALIZARE A EDUCAȚIEI
GLOBAL TRENDS AND PRACTICES OF DIGITALISING EDUCATION**

Світлана Алексєєва. <i>Нетрадиційне навчання нового покоління дітей (покоління діджиталізації)</i>	196
Олександр Базелюк. <i>Національні ініціативи цифровізації професійної освіти в країнах ЄС</i>	199
Галина Буянова. <i>Тенденції розвитку дистанційної освіти в Європі</i>	203
Олена Гриценчук. <i>Дистанційне оцінювання у інформаційно-цифровому навчальному середовищі: досвід Нідерландів</i>	205

Денис Денисовец. <i>Использование компьютерной наглядности при обучении математике.</i>	207
Сергій Коваленко, Наталія Бовтрук. <i>Вплив цифрових технологій на процедуру визнання іноземних документів про освіту.</i>	209
Оксана Кравчина. <i>Підходи до формування підприємницької компетентності учнів в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища: досвід Швеції.</i>	212
Алина Маслова, Ольга Гончарова. <i>Особенности автономии студентов психолого-педагогических специальностей в условиях онлайн обучения английскому языку.</i>	217
Оксана Овчарук. <i>Перспективи розвитку довідкової рамки цифрової компетентності Digcomp 2.2.</i>	219
Ілона Палагута, Ольга Комар. <i>Технології викладання англійської мови в епоху цифровізації освіти.</i>	224
Наталія Сороко. <i>Використання імерсивних технологій для підтримки STEAM-освіти у закладах загальної середньої освіти (зарубіжний досвід).</i>	227
Світлана Чуканова. <i>Досвід США та Великої Британії у проведенні навчань з управління даними досліджень на прикладі он-лайн курсу «Research data management and sharing».</i>	229

**ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ
PATĂNCYJAL ADUCAŢYI BA ŪMOVAH POLIKULŢURNACŢI
POTENŢIALUL EDUCAŢIEI ÎN SOCIETATEA POLICULTURALĂ
POTENTIAL OF EDUCATION IN MULTICULTURAL SOCIETY**

Наталія Бакуліна. <i>Позитивні та проблемні чинники впровадження багатомовної освіти.</i>	232
Оксана Джус. <i>Місце і роль української діаспори у реформуванні освіти в незалежній Україні.</i>	235
Оксана Жизномірська, Ольга Пуїо. <i>Компаративний аналіз формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку: вітчизняний та зарубіжний дискурс.</i>	237
Юлія Малієнко. <i>Реалізація полікультурного підходу в змісті державного стандарту базової середньої освіти.</i>	238
Веронія Мартинюк. <i>Засоби удосконалення професійної мультилінгвальної комунікації у навчально-виробничому середовищі ЗПТО.</i>	240
Тетяна Ремех. <i>Основні підходи у навчанні учнів громадянської та історичної освіти на адаптаційному циклі.</i>	242

Олена Фідкевич. <i>Технологія CLIL в контексті реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів та національних меншин</i>	244
---	-----

**СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ –
МІЖНАРОДНИЙ АСПЕКТ
СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ –
МІЖНАРОДНЫ АСПЕКТ
STRATEGII DE DEZVOLTARE A EDUCAȚIEI
ȘCOLARE – ASPECT INTERNAȚIONAL
STRATEGIES OF SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT –
INTERNATIONAL DIMENSION**

Надія Бібік. <i>Розвиток комунікаційних умінь молодших школярів як складника соціальної компетентності</i>	248
Ганна Івашка. <i>Тэарэтэчныя асновы фарміравання экалагічнай кампетэнцыі</i>	251
Вікторія Белова. <i>Розвиток системи управління освітою України та можливості застосування успішного світового досвіду</i>	252
Михайло Бурда. <i>Порівняльний аналіз текстів підручників з математики</i>	254
Вікторія Кришмарел. <i>Сутність інтеграції в загальній освіті: основні підходи</i>	256
Світлана Луцькова. <i>Роль державних і громадських чинників у розвитку громадсько-активних шкіл України, Європи та Америки: порівняльний аналіз</i>	257
Валентина Мартиненко. <i>Читання молодших школярів в умовах глобалізаційних процесів</i>	259
Ірина Мороз. <i>Практичні аспекти інтегрованого навчання історії в 5–9 класах</i>	262
Петро Мороз. <i>Використання соціальної мережі Facebook для методичної підтримки вчителів історії, права та громадянської освіти в умовах пандемії</i>	264
Тетяна Павлова. <i>Технологія навчання в початковій освіті: аналіз зарубіжних джерел</i>	267
Сяргей Паноў. <i>Школьная гістарычная адукацыя Рэспублікі Беларусь: тэндэнцыі развіцця ў еўрапейскім кантэксце</i>	270

**ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЗАРУБІЖНОГО
ДОСВІДУ ДЛЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ
ПЕРСПЕКТИВНАСЦЬ ЗАМЕЖНАГА ВОПЫТУ
ДЛЯ АДУКАЦЫИ ВА ЁКРАІНЕ
PROSPECTIVITATEA EXPERIENȚEI STRĂINE
PENTRU EDUCAȚIE ÎN UCRAINA
PROSPECTS OF FOREIGN EDUCATIONAL
EXPERIENCE APPLICATION IN UKRAINE**

Anna Boiko. <i>Soft skills development in non-formal education: international experience</i>	272
Snizhana Leu-Severynenko. <i>Moving online in the East Ukraine: lessons learnt from the field</i>	274
Оксана Гринюк. <i>Перспективність досвіду виховання екологічної культури молоді Швеції для освіти в Україні</i>	276
Ганна Калініна. <i>Покоління peet-молоді в Японії та її особливості</i>	280
Наталія Листопад. <i>Робота з даними на уроках математики в початковій школі Англії</i>	282
Ольга Пермякова. <i>Методи сімейного виховання: досвід Франції</i>	285
Оксана Петрук. <i>Вербальне оцінювання: аналіз зарубіжного досвіду</i>	290
Наталія Семініхіна. <i>Програми підготовки магістрів освіти в університетах Австралії</i>	292
Віктор Сіткар, Степан Сіткар. <i>Особливості дистанційного (онлайн) навчання в Зоот: досвід Канади</i>	294
Тетяна Хорошковська-Носач. <i>Використання досвіду міжнародного дослідження PIRLS для реформування освіти України</i>	296
Руслан Яковичин. <i>Особливості морального впливу на процес виховання учнів у діяльності позашкільних закладів Галичини у другій половині XIX століття</i>	299

**ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В РАМКАХ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ
АДУКАЦЫЙНАЯ ПАЛІТЫКА Ё РАМКАХ ЕЎРАПЕЇЗАЦЫИ І ГЛАБАЛІЗАЦЫИ
POLITICA EDUCAȚIONALĂ ÎN CADRUL EUROPEANIZĂRII ȘI GLOBALIZĂRII
EDUCATION POLICY UNDER EUROPEANIZATION AND GLOBALISATION**

Віта Авраменко. <i>Концептуальні засади неформальної підприємницької освіти дітей та учнівської молоді: європейський досвід</i>	301
--	-----

Яна Бондарук. Проблема добору завдань і вправ для розвитку навичок говоріння на заняттях з англійської мови в умовах освітніх реформ у глобалізованому світі.....	303
Ірина Діденко, Людмила Загоруйко. Особливості навчання ділової іноземної мови студентів неповних спеціальностей ЗВО.....	306
Жанна Чернякова. Інтернаціоналізація простору вищої освіти: виклики сучасності.....	309

**ЄВРОПЕЙСЬКА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ
ДЛЯ КРАЩОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ
ЕЎРАПЕЙСКАЯ ЯКАСЦЬ НАВУЧАННЯ
ДЛЯ ПАЛЯПШЭННЯ ПАСПЯХОВАСЦІ ВУЧНЯЎ
CALITATEA EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI PENTRU
O PERFORMANȚĂ MAI BUNĂ A ELEVILOR
EUROPEAN TEACHING QUALITY
FOR THE BETTER PUPILS' PROGRESS**

Юлія Гусак. Формування освітньої автономності учнів старшої школи: актуальність дослідження проблеми.....	312
Олена Пометун. До актуальних завдань дидактики і методики навчання у контексті європеїзації української освіти.....	314
Надія Постригач. Стандартизація як механізм забезпечення якості педагогічної освіти у Туреччині.....	316
Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки.....	319

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ ВІТАННЕ ЁДЗЕЛЬНІКАЎ КАНФЕРЭНЦЫЇ FELICITĂRI PARTICIPANŢILOR LA CONFERINŢĂ WELCOMING ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

Шановний читачу!

Інститут педагогіки НАПН України — одна з провідних науково-дослідних установ в Україні, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного супроводу функціонування освітньої теорії і практики. Діяльність Інституту здійснюється відповідно до пріоритетних напрямів наукових досліджень у галузі педагогічних наук з урахуванням вітчизняних здобутків і світових тенденцій розвитку освіти.

Важливим пріоритетом розвитку Інституту педагогіки НАПН України визначено інтеграцію до європейського освітньо-наукового простору. Міжнародна наукова конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», організатором якої є відділ порівняльної педагогіки, багато років працює на цей орієнтир, підтримуючи компаративні розвідки та дискурси.

У цьому році конференція «Педагогічна компаративістика» проводиться за підтримки Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+. Реалізація Інститутом педагогіки НАПН України Модуля «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» впродовж 2021–2023 рр. сприятиме інтеграції європейських студій в освітній процес. З огляду на це для нас особливо значущою є співпраця з нашими багаторічними партнерами — Національним інститутом освіти Міністерства освіти Республіки Білорусь і Інститутом педагогічних наук Міністерства освіти, культури і досліджень Республіки Молдова, які є співорганізаторами конференції.

Переконаний, що співпраця в рамках конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021» з Українською асоціацією дослід-

ників освіти є запорукою інтеграції українських науковців в європейський дослідницький простір.

Також з приємністю відзначаю внесок Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини і Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти у розбудову дискусійного майданчика конференції.

Упевнений, що матеріали конференції сприятимуть віднаходженню спільних орієнтирів модернізації педагогічної науки та освіти країн-учасниць у глобалізованому світі у нових реаліях.

Олег Топузов,
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
віцепрезидент НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України

**Вельмишановні учасники V міжнародної конференції
«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021:
інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації»!**

Порівняльна педагогіка як самостійна гілка педагогічної науки, яка має свій об'єкт, предмет, специфічні завдання і функції, здійснює суттєвий вплив на сучасну освітню політику держав, сприяє формуванню міжнародного освітнього простору, забезпечує діалог культур, можливість обміну інноваційним досвідом щодо розвитку освітніх систем у різних країнах. Порівняльна педагогіка почала активно розвиватися в Україні тільки за часів незалежності. Перше порівняльне дослідження в Україні було здійснено лише у 1995 р. За таких умов вагомого значення набуває розвиток цієї гілки наукового педагогічного знання, її методологічних засад, осмислення багатовекторності й контекстів порівняльних досліджень.

Компаративістика у сфері освіти, як галузь наукового знання, спрямована на розкриття закономірностей функціонування освітніх систем у різних країнах, пізнання спільного й відмінного у їх розвитку. Пошуки загального і специфічного в освітніх системах різних країн, ознайомлення з міжнародним досвідом реформування освіти надають можливість осмислити й знайти наукове тлумачення освітнім традиціям, збагатити свою національну освіту й культуру. Знання оновленої теорії і практики освіти в інших країнах сприяють розумінню генезису педагогічних теорій та концепцій, використанню цього досвіду, з урахуванням вітчизняних традицій, в Україні.

Варто відзначити, що відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України з 2010 року започаткував щорічні конференції для обговорення кращих практик порівняльної педагогіки в Україні і в світі, створюючи тим самим умови для розвитку порівняльної педагогіки в Україні відповідно до вимог європейського освітнього і дослідницького простору.

Проблематика, якій присвячена цьогорічна конференція, є надзвичайно важливою і актуальною для нашої країни. Тематичні напрями роботи конференції стосуються освітніх реформ та інновацій у глобалізованому світі; освітньої політики в рамках європеїзації та глобалізації; тенденцій розвитку шкільної освіти — міжнародний аспект; актуальних проблем вищої, професійної освіти та освіти дорослих у компаративній перспективі; міжнародного досвіду підтримки обдарованості та інклюзивної освіти; потенціалу освіти в умовах полікультурності; світових стратегій і практик цифровізації освіти;

європейської якості навчання для кращої успішності учнів; освітніх феноменів у порівняльній ретроспективі; методологічних проблем педагогічної компаративістики; перспективності зарубіжного досвіду для освіти в Україні; відповідей світової спільноти на виклики COVID-19 пандемії в освіті.

До участі у конференції долучені такі провідні установи, як Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки НАПН України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (Україна), Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти (Україна), Українська асоціація дослідників освіти, Науково-метади́чна установа «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

Таке широке представництво вчених і практиків без сумніву забезпечить ефективність роботи конференції.

Визнавши освіту засобом забезпечення національної безпеки, творення людського капіталу, умовою ефективного соціально-економічного розвитку країни й добробуту населення, світове співтовариство приділяє значну увагу пошуку ефективних моделей освіти, консолідації зусиль у вирішенні проблеми якості освіти на всіх її рівнях та в усіх її ланках. Вирішення цих завдань значною мірою пов'язується з розвитком педагогічної компаративістики. Про це свідчить і той факт, що найвпливовіші міжнародні організації, як-то ЮНЕСКО та ОЕСР, мають відділи, які узагальнюють і підтримують порівняльні дослідження, мають друковані видання, у яких висвітлюються їх результати.

Переконана, що конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації» сприятиме також вирішенню основного методологічного питання компаративістики у сфері освіти, яке полягає у тому, якою мірою та у яких формах можливо й доцільно використовувати сучасний зарубіжний досвід розвитку освіти в системі освіти України.

Світлана Сисоєва,

доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
академік-секретар

Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

Шановні колеги!

Важливим чинником європейської інтеграції України є входження національної системи освіти до європейського освітнього простору, що вимагає значних зусиль з її реформування, синхронізації з європейськими освітніми стандартами. Актуальним у цьому сенсі є осмислення сутності реформ та інновацій, що впроваджуються в європейському освітньому просторі.

Національна академія педагогічних наук України, Відділення загальної середньої освіти, вчені Інституту педагогіки та інших наукових установ НАПН України здійснюють необхідне науково-методичне забезпечення реформування української освіти з багатьох напрямів. Це участь учених академії у розробленні Законів України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020); Державного стандарту початкової освіти (2018), Державного стандарту базової середньої освіти (2020); створення під керівництвом академіка О.Я. Савченко типових освітніх програм для початкової школи, розроблення типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, підготовка модельних навчальних програм, підручників та методичних розробок і рекомендацій з різних предметів, проектування сучасного освітнього середовища Нової української школи тощо.

Формат міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації», географія учасників і широке представництво закладів освіти забезпечують масштабність узагальнень та валідність висновків на основі крос-культурних порівнянь, завдяки яким можна оцінити вірність прийнятих рішень і відповідність їх світовим тенденціям розвитку освіти.

Переконаний, що результати напрацювань учасників конференції, які увійшли до цієї збірки матеріалів, стануть корисними для широкого кола дослідників, освітян, розробників освітньої політики.

Олександр Ляшенко,

доктор педагогічних наук, професор,

академік НАПН України,

академік-секретар

Відділення загальної середньої освіти НАПН України

Паважаныя чытачы!

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь з’яўляецца вядучай навуковай установай краіны, якія займаецца навукова-метадычным забеспячэннем сістэмы дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі.

Нацыянальным інстытутам адукацыі штогод праводзіцца работа па выкананні заданняў дзяржаўных праграм навуковых даследаванняў, галіновых навукова-тэхнічных праграм, звязаных з атрыманнем фундаментальных і прыкладных навуковых вынікаў па псіхалага-педагагічных і сацыяльна-філасофскіх праблемах адукацыі, пытаннях нарматыўнага і навукова-метадычнага забеспячэння дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі; ствараюцца вучэбна-метадычныя комплексы новага пакалення для ўстаноў адукацыі, праводзіцца іх вопытная праверка; ажыццяўляецца распрацоўка стратэгіі развіцця сістэмы адукацыі ў краіне і сродкаў іх рэалізацыі; вядзецца падрыхтоўка навукова-педагагічных кадраў вышэйшай кваліфікацыі для нацыянальнай сістэмы адукацыі.

У адпаведнасці з патрэбамі інавацыйнай эканомікі і патрабаваннямі інфармацыйнага грамадства Нацыянальны інстытут адукацыі праводзіць аналіз існуючай нацыянальнай практыкі ацэнкі якасці адукацыі, прымае ўдзел у міжнародных даследаваннях па ацэнцы адукацыйных дасягненняў навучэнцаў. У 2018 годзе Рэспубліка Беларусь упершыню прыняла ўдзел у міжнароднай праграме ацэнкі адукацыйных дасягненняў навучэнцаў PISA. Вынікі даследавання паказалі наяўнасць у навучэнцаў нашай краіны дастаткова высокага ўзроўню кампетэнцый па такіх напрамках, як чытацкая, матэматычная і прыродазнаўчанавуковая адукаванасць. Аналіз атрыманых даных у сукупнасці з вынікамі нацыянальных даследаванняў дазволіў выпрацаваць шэраг канкрэтных мер па далейшым развіцці агульнай сярэдняй адукацыі, павышэнні яе якасці.

Удзел інстытута ў V Міжнароднай канфэрэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя – 2021: інавацыі ў адукацыі ў кантэксце еўрапеізацыі і глабалізацыі» ў якасці партнёра стварае магчымасці для абмену думкамі па пытаннях адукацыйных інавацый, развіцця міжнароднага супрацоўніцтва. Вывучэнне міжнароднага вопыту, звязанага з развіццём агульнай сярэдняй адукацыі, рэалізацыяй інклюзіўнага падыходу ў адукацыі, падтрымкай адораных дзяцей, раскрыццём патэнцыялу адукацыі ва

ўмовах полікультурнага асяроддзя, застаецца актуальным і значным для беларускай педагогічнай навукі і адукацыйнай практыкі. Гэта абумоўлена тым, што ацэнка адукацыі з пазіцыі адкрытасці, з апорай на сістэму гуманістычных каштоўнасцей дазволіць вызначыць асноўныя перспектывы мадэрнізацыі і далейшага развіцця нацыянальнай сістэмы адукацыі.

Вынікі навуковых даследаванняў, прадстаўленых у зборніку матэрыялаў канферэнцыі, будуць спрыяць вывучэнню інавацыйнай палітыкі ў сферы адукацыі розных краін, што, несумненна, акажа станоўчы ўплыў на далейшае развіццё нацыянальных сістэм адукацыі.

Валянціна Гінчук,
кандыдат педагогічных навук,
дырэктар Нацыянальнага інстытута адукацыі

**Stimați participanți ai Conferinței Internaționale
„Pedagogia comparativă și educație internațională 2021:
inovații în educație în contextul europenizării și globalizării”!**

Dragi colegi!

Institutul de Științe ale Educației – o entitate a Ministerului Educației, Culturii și Cercetării – funcționează, ca instituție publică de stat, în baza actelor și regulamentelor legislative și a celor proprii. Institutul de Științe ale Educației este membru de profil al Academiei de Științe a Moldovei.

În arealul academic, anul 2021 semnifică un eveniment important pentru Institutul de Științe ale Educației – aniversarea a 80-a de la fondarea sa (1941–2021). Pe parcursul acestor ani, bunurile educaționale elaborate au fost transmise beneficiarilor din sistemul educațional.

Institutul reprezintă cercetarea în domeniile Științele ale Educației, Psihologie și învățământul post-universitar al cadrelor didactice în baza obiectivelor majore: cercetarea, proiectarea, implementarea și evaluarea în domeniul educației și învățământului; dezvoltarea complexă și continuă a cadrelor didactice în învățământul preuniversitar.

Una dintre prioritățile Institutului de Științe ale Educației este cooperarea internațională. Cooperarea noastră cu Institutul de pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina (Ucraina) se desfășoară de mulți ani. Instituțiile noastre au o experiență de apreciat în organizarea conferințelor comune – cu discuții eficiente privind dezvoltarea educației.

Participarea la conferința internațională „Studii comparative pedagogice și educație internațională”, realizată anual de către Institutul de pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, este un nou domeniu/aspect al colaborării noastre. Organizarea în comun a acestui eveniment oferă oportunitatea de a discuta despre provocările societale contemporane și direcțiile dezvoltării educaționale în spațiul educațional european – dimensiuni de maximă importanță pentru țările noastre.

Configurația valorilor științifice obținute de către participanții la conferință vor contribui, incontestabil, la edificarea unor viziuni comune întru modernizarea științei pedagogice și crearea inovațiilor în educație – în contextul europenizării și globalizării.

Oxana Paladi,

doctor în psihologie, conferențiar universitar,
Director adjunct Cercetare și Relații Internaționale,
Institutul de Științe ale Educației, Republica Moldova

Шановний читачу!

В ід імені команди Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Erasmus+, який Інститут педагогіки НАПН України імплементує впродовж 2021–2023 рр., щиро вітаю учасників міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021; інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації». Метою Модуля є сприяння використанню досвіду країн-членів Європейського Союзу, які є лідерами PISA 2018 для покращення успішності українських школярів. Серед завдань Проєкту: підтримка підтримка наукових досліджень і викладання, що пов'язані з проблематикою Європейського Союзу; активізація публікацій й інформування громадськості про результати наукових досліджень; розвиток інтересу до Європейського Союзу і створення умов для подальшого поширення знань про нього; створення можливостей для включення європейського виміру в дисципліни, які прямо не пов'язані з європейськими студіями, і розроблення курсу з євроінтеграційним компонентом для учителів.

Обраний формат Проєкту покликаний підвищити якість української освіти та забезпечити зв'язок між науковцями, освітніми практиками і розробниками освітньої політики. Саме тому важливим вбачаємо місію міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», яка гуртує українських і зарубіжних дослідників і практиків навколо ідеї спільного пошуку формули освіти високої європейської якості. У контексті реформи «Нова українська школа» в Україні, реформ в країнах-партнерах конференції зростає необхідність вивчення досвіду успішного реформування освіти в країнах Європейського Союзу з перспективою врахування його в практиці формування змісту навчання, обрання інноваційних форм навчальної діяльності.

Запрошуємо Вас долучитися до наукової дискусії у широкому полі поставлених питань.

Оксана Заболотна,
доктор педагогічних наук, професор,
координатор Модуля «Європейська якість
навчання для кращої успішності учнів»

Шановні освітяни!

«Педагогічна компаративістика» проводиться відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України дванадцятий рік поспіль. Упродовж 2010–2016 рр. захід «Педагогічна компаративістика» відбувався у форматі семінару, з 2017 р. – це міжнародна наукова конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта». У 2021 р. фокусом конференції стали інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації.

Пандемія COVID-19 змінила усталені формати організації освіти та наукових досліджень. Очевидно, що аналогічні зміни торкнулися й конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» – у 2021 р. вона відбулася на платформі Zoom. На жаль, це позбавило нас можливості безпосереднього спілкування, яке завжди надихає, сприяє інтенсифікації подальшої співпраці. Як позитив – ми отримали можливість ширшого залучення учасників з різних регіонів України та світу.

Що не змінилося, то це активність дискусій, перспективність ідей, продуктивність рекомендацій. Узагальнення виступів учасників уможливорює констатувати, що ключовим висновком конференції є позиція щодо спільності викликів, спільності можливостей для розвитку й необхідності співробітництва. Серед важливих акцентів – пандемія COVID-19 та вікно можливостей для освіти, подальший розвиток педагогічної компаративістики та її нові завдання, поліпшення якості і рівний доступ до освіти у нових реаліях.

Принагідно висловлюю вдячність багаторічним партнерам конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» – Науково-методичній установі «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Українській асоціації дослідників освіти, Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини, Тернопільському обласному комунальному інституту післядипломної педагогічної освіти, Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій.

З приємністю вітаю нового співорганізатора конференції – Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova.

Цінуємо підтримку Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Erasmus +, який Інститут педагогіки НАПН України імплементує впродовж 2021–2023 рр. Власне ключова ідея Модуля щодо європейської якості навчання є парасолькою усіх тематичних напрямів конференції.

Дякую всім за активну участь і цікаві результати, які представлено у цій збірці.

Олена Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-корреспондент НАПН України,
завідувачка відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

РЕЗОЛЮЦІЯ

V МІЖНАРОДНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА МІЖНАРОДНА ОСВІТА — 2021: ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації», що відбулася 27–28 травня 2021 р. у м. Києві,

організатор

Інститут педагогіки НАПН України, відділ порівняльної педагогіки
Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь
Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
al Republicii Moldova

під патронатом

Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України
Відділення загальної середньої освіти НАПН України

у партнерстві з

Українською асоціацією дослідників освіти

у співпраці з

Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, відділом компаративістики інформаційно-освітніх інновацій
Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини (Україна)
Тернопільським обласним комунальним інститутом післядипломної педагогічної освіти (Україна)

за фінансової підтримки

Програми ЄС Erasmus + в рамках Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів»

стала помітною подією в освітньому просторі України і країн-учасниць.

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіти» – це щорічна міжнародна конференція, яка проводиться з 2010 р. (2010–2016 рр. –

у форматі всеукраїнського семінару; з 2017 р. – у форматі конференції) відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Конференція є платформою для обговорення викликів і кращих практик в освіті в Україні, Європі та світі крізь призму крос культурних порівнянь.

Учасники конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації»,

- відзначаючи спільність поглядів учасників конференції на важливість кооперації в умовах європеїзації та глобалізації,
- визнаючи актуальність досліджень для розбудови теорії і практики освіти в країнах-організаторах та в країнах-учасницях конференції,
- усвідомлюючи важливість місії педагогічної компаративістики для розвитку спільного освітнього простору,
- позитивно оцінюючи зусилля організаторів конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» з щорічного її проведення,
- висловлюючи вдячність Інституту педагогіки НАПН України як приймаючій стороні за високоякісний супровід конференції

РЕКОМЕНДУЮТЬ

освітянській спільноті:

- продовжувати розвивати віртуальну платформу для обміну знаннями і досвідом у форматі щорічної міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»,
- активізувати взаємодію усіх зацікавлених сторін з розбудови плідного діалогу з метою підвищення якості національних систем освіти,
- удосконалювати форми роботи в умовах пандемії COVID-19, використовуючи світові інноваційні технології поширення знань і досвіду,
- долучатися до мережі освітян-новаторів з метою збагачення перспективними ідеями.

дослідникам-компаративістам у галузі освіти:

- активніше лобювати компаративістику у галузі освіти як науку з високим потенціалом для модернізації національної освіти,
- сприяти розвитку методологічних засад педагогічної компаративістики, інтенсифікувати публікацію праць з методології компаративіс-

тики задля підвищення якості компаративних досліджень та валідності висновків і рекомендацій,

- докладати зусиль для розбудови співпраці дослідників-компаративістів в країнах-учасницях та в європейському і світовому професійному просторах.

Перспективним вбачається:

- підготовка аналітичних/оглядових видань з проблем/тенденцій розвитку/перспектив освіти в Європі та світі задля підвищення якості національної освіти,
- підготовка довідника «Компаративістика в персоналіях» з метою представлення дослідників, які роблять внесок у розбудову педагогічної компаративістики в країнах-учасницях,
- підготовка довідника «Педагогічна персоналія» задля промоції провідних учених-педагогів країн учасниць в європейському та світовому освітньому просторах,
- узагальнення рекомендацій педагогів-компаративістів, що ґрунтуються на результатах компаративних досліджень та їх якнайширше розповсюдження в освітньому просторі країн-учасниць.

27–28 травня 2021 року
м. Київ, Україна

РЭЗАЛЮЦЫЯ

V МІЖНАРОДНАЯ КАНФЕРЭНЦЫЯ ПЕДАГАГІЧНАЯ КАМПАРАТЫВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ АДУКАЦЫЯ — 2021: ІНАВАЦЫІ Ў АДУКАЦЫІ Ў КАНТЭКСЦЕ ЕЎРАПЕІЗАЦЫІ І ГЛАБАЛІЗАЦЫІ

Міжнародная канферэнцыя «Педагогічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя — 2021: інавацыі ў адукацыі ў кантэксце еўрапеізацыі і глабалізацыі», якая адбылася 27–28 мая 2021 г. у Кіеве,

арганізатар

Інстытут педагогікі Нацыянальнай акадэміі педагогічных навук Украіны,
кафедра параўнальнай педагогікі

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі»

Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь

Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării
al Republicii Moldova

пад патранатам

аддзела агульнай педагогікі і філасофіі адукацыі Нацыянальнай акадэміі педагогічных навук Украіны

аддзела агульнай сярэдняй адукацыі Нацыянальнай акадэміі педагогічных навук Украіны

у партнёрстве з

Украінскай асацыяцыяй даследчыкаў адукацыі

ў супрацоўніцтве з

Інстытутам інфармацыйных тэхналогій і сродкаў навучання Нацыянальнай акадэміі педагогічных навук Украіны, аддзелам кампаратывістыкі інфармацыйна-адукацыйных інавацый

Уманскім дзяржаўным педагогічным універсітэтам імя Паўла Тычыны (Украіна)

Цярнопальскім абласным камунальным інстытутам паслядыпломнай педагогічнай адукацыі (Украіна)

пры фінансавай падтрымцы

Праграмы ЕС Erasmus + у рамках модуля Жана Манэ «Еўрапейская якасць навучання для паляпшэння пасяховасці вучняў»

стала прыкметнай падзеяй у адукацыйнай прасторы Украіны і краін-удзельніц.

«Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя» – штогадовая міжнародная канферэнцыя, якая праводзіцца з 2010 г. (2010–2016 гг. – у фармаце ўсеўкраінскага семінара; з 2017 г. – у фармаце канферэнцыі) отделом параўнальнай педагагікі Інстытута педагагікі Нацыянальнай акадэміі педагагічных навук Украіны. Канферэнцыя з’яўляецца пляцоўкай для абмеркавання праблем і лепшых практык у адукацыі ва Украіне, у Еўропе і свеце праз призму міжкультурнага параўнання.

Удзельнікі канферэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя – 2021: інавацыі ў адукацыі ў кантэксце еўрапеізацыі і глабалізацыі»,

- адзначаючы агульныя погляды ўдзельнікаў канферэнцыі на важнасць супрацоўніцтва ў кантэксце еўрапеізацыі і глабалізацыі,
- прызнаючы актуальнасць даследаванняў для развіцця тэорыі і практыкі адукацыі ў краінах-арганізатарых і ў краінах-удзельніцах канферэнцыі,
- усведамляючы важнасць місіі педагагічнай кампаратывістыкі для развіцця агульнай адукацыйнай прасторы,
- станю́ча ацэньваючы намаганні арганізатараў канферэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя» па яе штогадовым правядзенні,
- выказваючы падзяку Інстытуту педагагікі Нацыянальнай акадэміі педагагічных навук Украіны ў якасці прымаючага боку за якаснае суправяджэнне канферэнцыі,

РЭКАМЕНДУЕМ

адукацыйнай суполцы:

- працягваць распрацоўваць віртуальную платформу для абмену ведамі і вопытам у фармаце штогадовай міжнароднай канферэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя»,
- актывізаваць узаемадзеянне ўсіх зацікаўленых бакоў у пабудове плённага дыялогу з мэтай павышэння якасці нацыянальных сістэм адукацыі,
- удасканаліць формы працы ва ўмовах пандэміі COVID-19, выкарыстоўваючы сусветныя інавацыйныя тэхналогіі для распаўсюджвання ведаў і вопыту,

- далучыцца да сеткі педагогаў-наватараў з мэтай выкарыстання перспектыўных ідэй;

даследчыкам-кампаратывістам у галіне адукацыі:

- больш актыўна лабіраваць кампаратывістыку ў галіне адукацыі як навуку з высокім патэнцыялам для мадэрнізацыі нацыянальнай адукацыі,
- садзейнічаць распрацоўцы метадалагічных прынцыпаў педагогічнай кампаратывістыкі, актывізаваць публікацыю прац па метадалогіі кампаратывістыкі з мэтай павышэння якасці кампаратыўных даследаванняў і абгрунтаванасці высноў і рэкамендацый,
- прыкласці намаганні для наладжвання супрацоўніцтва паміж даследчыкамі-кампаратывістамі ў краінах-удзельніцах і ў еўрапейскай і сусветнай прафесійнай прасторы.

Бачыцца перспектыўнай:

- падрыхтоўка аналітычных/аглядных выданняў па праблемах/тэндэнцыях развіцця/перспектыў адукацыі ў Еўропе і свеце з мэтай павышэння якасці нацыянальнай адукацыі,
- падрыхтоўка даведніка «Кампаратывістыка ў асобах» з мэтай прадстаўлення даследчыкаў, якія ўносяць свой уклад у развіццё педагогічнай кампаратывістыкі ў краінах-удзельніцах,
- падрыхтоўка даведніка «Педагогічныя персаналіі» для прасоўвання вядучых вучоных-педагогаў краін-удзельніц у еўрапейскую і сусветную адукацыйную прастору,
- абагульненне рэкамендацый педагогаў-кампаратывістаў, што грунтоўна на аснове вынікаў кампаратыўных даследаванняў, і іх максімальна шырокае распаўсюджванне ў адукацыйнай прасторы краін-удзельніц,

27–28 мая 2021 года
Кіеў, Украіна

REZOLUȚIA

A V-A CONFERINȚE INTERNAȚIONALĂ PEDAGOGIA COMPARATIVĂ ȘI EDUCAȚIE INTERNAȚIONALĂ — 2021: INOVAȚII ÎN EDUCAȚIE ÎN CONTEXTUL EUROPENIZĂRII ȘI GLOBALIZĂRII

Conferința internațională „Pedagogia comparativă și educație internațională – 2021: inovații în educație în contextul europenizării și globalizării”, care a avut loc în perioada 27–28 mai 2021 la Kiev,

organizatori

Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, Departamentul de Pedagogie Comparată

Instituția științifică și metodologică „Institutul Național de Educație”

Ministerul Educației al Republicii Belarus

Institutul de Științe ale Educației Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova

sub patronajul

Departamentului de Pedagogie Generală și Filosofie a Educației al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina

Departamentului de învățământ secundar general al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina

în parteneriat cu

Asociația ucraineană a cercetătorilor din educație

în colaborare cu

Institutul de tehnologii informaționale și mijloace didactice al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, Departamentul de Studii Comparative de Informații și Inovații Educaționale

Universitatea Pedagogică de Stat „Pavel Tychna” din Umani (Ucraina)

Institutul municipal regional de învățământ postuniversitar Ternopil (Ucraina)

cu sprijinul financiar acordat de

Programele UE Erasmus + în cadrul modulului Jean Monnet „Calitatea europeană a educației pentru o performanță mai bună a elevilor”

a devenit un eveniment notabil în spațiul educațional al Ucrainei și al țărilor participante.

„Pedagogia comparativă și educație internațională” este o conferință internațională anuală, care se desfășoară, începând cu 2010 (2010–2016 – sub forma unui seminar integral ucrainean, iar din 2017 – sub forma unei conferințe), de către Departamentul de pedagogie comparată al Institutului de Pedagogie a Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina. Conferința este o platformă pentru discutarea provocărilor și a celor mai bune practici în educație din Ucraina, Europa și lume, prin prisma comparațiilor interculturale.

Participanții la conferința „Pedagogia comparativă și educație internațională – 2021: inovații în educație în contextul europenizării și globalizării”,

- evidențiind opiniile comune ale participanților la conferință cu privire la importanța cooperării în contextul europenizării și globalizării,
- recunoscând relevanța cercetării pentru dezvoltarea teoriei și practicii educației în țara gazdă și în țările care participă la conferință,
- fiind conștienți de importanța impactului studiilor pedagogice comparative pentru dezvoltarea unui spațiu educațional comun,
- apreciind pozitiv eforturile organizatorilor conferinței „Pedagogia comparativă și educație internațională” privind desfășurarea anuală a acesteia,
- exprimând recunoștință Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina ca parte gazdă pentru susținerea de înaltă calitate a conferinței,

RECOMANDAM

comunității educaționale:

- să continue dezvoltarea unei platforme virtuale pentru realizarea schimbului de cunoștințe și experiență în formatul conferinței internaționale anuale „Pedagogia comparativă și educație internațională”,
- să intensifice interacțiunea tuturor părților interesate în construirea unui dialog fructuos pentru a îmbunătăți calitatea sistemelor naționale de educație,
- să îmbunătățească formele de lucru în condițiile pandemiei COVID-19, utilizând tehnologiile inovatoare pentru diseminarea cunoștințelor și experienței,

- să se alăture rețelei de pedagogi-inovatori cu scopul de a se îmbogăți cu idei performante.

cercetătorilor din domeniul educației comparative:

- să promoveze mai activ pedagogia comparativă ca știință cu potențial avansat pentru modernizarea educației naționale,
- să contribuie la dezvoltarea fundamentelor metodologice ale pedagogiei comparative, să intensifice publicarea lucrărilor privind metodologia pedagogiei comparative pentru a îmbunătăți calitatea cercetărilor din domeniul pedagogiei comparative și validitatea concluziilor și recomandărilor;
- să depune eforturi pentru a construi și dezvolta cooperarea cercetătorilor din domeniul pedagogiei comparative din țările participante și din spațiul profesional european și mondial.

Considerăm binevenite pentru perspectivă:

- pregătirea publicațiilor analitice/de prezentare privind problemele / tendințele de dezvoltare / perspectivă a educației în Europa și la nivel mondial, pentru a îmbunătăți calitatea educației naționale;
- pregătirea unui manual de referință „Personalități în pedagogia comparativă” pentru a prezenta cercetătorii care contribuie la dezvoltarea studiilor din domeniul pedagogiei comparative din țările participante;
- pregătirea manualului „Personal pedagogic” pentru promovarea oamenilor de știință și a cadrelor didactice performante din țările participante și spațiul educațional european și mondial;
- generalizarea recomandărilor pedagogilor, fundamentate pe rezultatele cercetărilor din domeniul pedagogiei comparative, și diseminarea cât mai extinsă a acestora în spațiul educațional al țărilor participante.

27–28 mai 2021
Kiev, Ucraina

**ФОКУС КОНФЕРЕНЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА
КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2021»**

**ФОКУС КАНФЕРЭНЦЫІ «ПЕДАГАГІЧНАЯ
КАМПАРАТЫВІСТЫКА
І МІЖНАРОДНАЯ АДУКАЦЫЯ – 2021»**

**FOCUSUL CONFERINȚEI “PEDAGOGIA
COMPARATIVĂ
ȘI EDUCAȚIE INTERNAȚIONALĂ – 2021”**

**FOCUS OF THE “COMPARATIVE AND
INTERNATIONAL EDUCATION –
2021” CONFERENCE**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-34-38>

**ПОРІВНЯЛЬНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ
В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО
РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА: АКЦЕНТИ**

**Світлана Сисоєва, д.пед.н., проф.,
академік НАПН України**
Президія НАПН України
м. Київ, Україна

Порівняльна педагогіка, яка почала активно розвиватися як гілка педагогічної науки з 1950 року, пройшла кілька етапів свого становлення й утвердження власного об'єкту й предмету, на які значною мірою впливали зміни у цивілізаційному розвитку людства. Широке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізація всіх сфер суспільної діяльності, зокрема й освіти, тенденція уніфікації підходів до освітньої діяльності й розвитку сфери освіти, яка стала наслідком

процесів глобалізації й інтеграції в світі, не могли не привести до зміни акцентів у компаративістських дослідженнях.

Перше, на що варто звернути увагу, це те, що дослідники, порівнюючи системи освіти в різних країнах, почали використовувати наукові досягнення як педагогіки, так і суміжних наук, створюючи нові теоретичні концепції та дослідницькі технології. Порівняльна педагогіка все більше утверджується як самостійна міждисциплінарна галузь педагогічної науки і все менше розглядається як складова педагогіки (науки дисциплінарної). Міждисциплінарний характер порівняльної педагогіки особливо виявляється у взаємодоповнюваності різних парадигм, що використовуються при здійсненні порівняльних досліджень останніх десятиліть, розробленні дослідниками підходів, які спираються на досягнення багатьох наук та теоретичні концепції різних наукових галузей.

По друге, вибудовується європейська дослідницька технологія до проведення порівняльного дослідження. Узагальнюючи її, ми пропонуємо виділити такі основні етапи порівняльного педагогічного дослідження відповідно до європейського досвіду:

- дефініювання – вибір проблеми дослідження, обґрунтування її актуальності, доведення еквівалентності обраних країн для дослідження, визначення базових понять дослідження й здійснення порівняльного аналізу їхнього змісту у науковому просторі країн, обраних для дослідження;
- дескрипція – полягає у зборі та описі даних та педагогічних явищ, що відповідають проблемі дослідження (ми вважаємо не доцільним називати цей етап «опис», оскільки збір даних передує їхньому опису й становить значний пласт діяльності дослідника);
- інтерпретація – дослідницьке оцінювання даних, що були зібрані, на основі різних критеріїв та контекстів дослідження;
- юкстапозиція (протиставлення, зіставлення) – співставлення між собою інформації про досліджувані явища в контексті різних аспектів суспільної та освітньої реальності, що дозволяє обґрунтувати й визначити критерії порівняння;
- монографічна сепарація – дослідження і опис обраної проблеми в кожній країні окремо (монографічне дослідження) відповідно до напрямів, що регламентуються визначеними критеріями порівняння;
- порівняння – здійснення порівняльного аналізу предмету обраної проблеми, вивченої у різних країнах у ході монографічного дослідження,

відповідно до визначених критеріїв порівняння; виокремлення відмінного і подібного між освітніми системами, явищами, процесами;

- генералізація — узагальнення, логічний перехід від часткового до загального, виокремлення властивостей, що поширюються на кожне окреме досліджуване явище — має на меті одночасне порівняння досліджуваних проблем, формулювання загальних висновків, загальних закономірностей і тенденцій.

Третій наш акцент стосується необхідності приділення у порівняльних педагогічних дослідженнях значної уваги взаємозв'язку освіти та розвитку суспільства, сучасним проблемам і запитам освіти з метою формулювання чітких рекомендацій для освітньої політики та впровадження освітніх інновацій в Україні. Варто відзначити, що ще у 80-х роках ХХ століття пройшла хвиля сильної критики існуючих на той час методів та цілей порівняльної педагогіки. Водночас — і на цьому варто наголосити — цей період був періодом песимізму у сприйнятті розвитку порівняльної педагогіки, хоча попередні десятиліття характеризувалися великим оптимізмом і вірою в те, що порівняльні дослідження в сфері освіти можуть бути фактором соціальних змін і чинником розвитку суспільства, оскільки освіта сприймалася як інструмент боротьби з бідністю, запорукою економічного розвитку та створення національно-політичного консенсусу. У вісімдесятих роках минулого століття такий спосіб мислення був поставлений під сумнів (Г.П. Келлі). Відбувся зсув у використанні термінів в освіті. Терміни «модернізація», «розвиток», «соціальні зміни» відходили, поступаючись таким термінам в освіті, як: «основні потреби», «працевлаштування», «виробництво», «дохід» тощо. Це було доказом розчинення ілюзії щодо ролі освіти як чинника змін (Г.П. Келлі).

Отже, враховуючи те, що в Україні тільки формується методологія порівняльної педагогіки і ми «йдемо» із запізненням у її розвитку, порівняльні дослідження у сфері освіти повинні максимально відповідати вимогам часу, тим трансформаціям, які відбуваються у суспільстві, цивілізаційним змінам, які викликають нові глобальні явища, і враховувати світовий досвід розвитку цієї педагогічної галузі.

Четверте — стосується врахування сучасних викликів існуючим традиціям, які склалися у порівняльних педагогічних дослідженнях. Важливим викликом є виклик нації / державі як ексклюзивній, що традиційно є «параметром» дослідження порівняльної педагогіки. Замість цього

пропонується розглядати й узагальнювати освітні проблеми в країнах зі схожими культурами, історією чи економічною та політичною структурою, вивчати зовнішні фактори і зовнішні детермінанти розвитку освіти, організації навчання тощо.

Залежність розвитку освіти в окремих країнах від зовнішніх факторів (П.Г.Альтбах і Г.П. Келлі) викликає необхідність переорієнтації порівняльних досліджень щодо виявлення цих зовнішніх детермінант, виведення порівняльної педагогіки за межі категорії «нація / держава», визнання регіональних різновидів освіти, расових груп, соціальних класів, тобто явищ, які ми сьогодні називаємо терміном «глобальний простір». Сучасний цифровий світ створює умови для порівняльних досліджень в іншому масштабі, в перспективі регіонів світу або цілих континентів. У таких дослідженнях здійснюються значні узагальнення, спрямовані на вирішення проблем (або більшості з них) для всіх (або більшості) країн, регіонів або всього континенту, звертається увага на соціальну, економічну, культурну чи політичну специфіку окремих країн. Точкою відліку для цього підходу, як вважають європейські компаративісти, є культурні явища, які у сучасному світі виходять далеко за національні межі.

Наступний виклик стосується дослідницької моделі «вхід-вихід», у якій використовуються виключно кількісні методи, що на практиці призводить до дослідницького редукціонізму (наприклад, зосередження досліджень на результатах тестування, кількості годин у класі або роки навчання, аналіз офіційної програми або аналіз характеристик вчителя). Вважають, що на сьогодні актуальним є проведення різновекторного порівняльного аналізу, що включає значний культурний компонент, соціальні та політичні наслідки від розвитку сфери освіти, вивчення довговічності або мінливості даних структур або проблем, взаємозв'язку між різними інститутами всередині системи (наприклад, вплив різних інститутів суспільства на навчання в школі).

Вагомого значення набуває аналіз виявлених причин та зв'язків, оскільки метою порівняльного дослідження стає не лише сам опис, а й формулювання рекомендацій, орієнтованих на зміни, важливі з точки зору планування освітніх реформ.

Викликом є також доповнення структурно-функціональної перспективи порівняльних досліджень постулатом визнання інших перспектив в порівняльній педагогіці, що дозволить відповісти на запитання,

як освітні системи по-різному обслуговують різні соціальні групи і як породжується соціальна нерівність на регіональному та міжнародному рівнях.

Розширення тематики порівняльних досліджень, впровадження нових дослідницьких напрямів у порівняльній педагогіці — ми визначаємо як сучасний дослідницький виклик. Компаративістам необхідно мати справу з набагато ширшими питаннями, абсолютно новими аспектами розвитку освіти, зокрема: дослідження гендерних аспектів в освіті, дослідження процесів створення (розроблення), поширення та застосування знань, нової інтерпретації відносин «школа-суспільство» тощо. Отже, на сьогодні необхідно розвивати нові типи й підходи до досліджень та їх проблематики.

Здається сучасним і актуальним — сформульований кілька десятиліть тому висновок Г. Дж. Ноаха (H.J. Noah), що саме порівняльні дослідження є найбільш бажаним підходом до розуміння освіти. Водночас мотиви порівняльних досліджень, масштаби проблем, обраних для вивчення, їх проблематика суттєво змінюється. І це треба враховувати у розвитку педагогічної компаративістики в Україні.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; порівняльне педагогічне дослідження; юкстапозиція; монографічне дослідження.

Література:

1. Bray, M., Thomas, R. M. Levels of comparison in educational studies: different insights from different literatures and the nature of multilevel analyses, «Harvard Educational Review», 1995. — т. 65. — nr 3, 475 s.
2. Gmerek, T. (2016). Badania edukacji z perspektywy pedagogiki porównawczej — kilka uwag teoretycznych. Jakościowe Badania Pedagogiczne, Tom I. № 1. S. 15–35.
3. Sysoieva, S. (2020). Metodolohichni superechnosti porivnialnoi pedahohiky. In Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita 2020: hlobalizovanyi prostir innovatsii: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kyiv, 28 trav. 2020 r. (pp. 64–66). Kyiv; Bila Tserkva: Avtorytet.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-39-44>

ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ В РАКУРСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ТА ЦІЛЕЙ PISA

Олег Топузов,
дійсний член НАПН України,
д. пед. н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Якісна освіта передбачає не лише наявність знань, а й компетентностей, які також можна і варто вимірювати. Компетентності учнів на основі погоджених на міжнародному рівні показників уже майже 20 років тестує Програма міжнародного оцінювання учнів (PISA). (<http://pisa.testportal.gov.ua/populyarni-zapytannya/>). Результати PISA – 2018 є оприлюдненими (рис. 1).

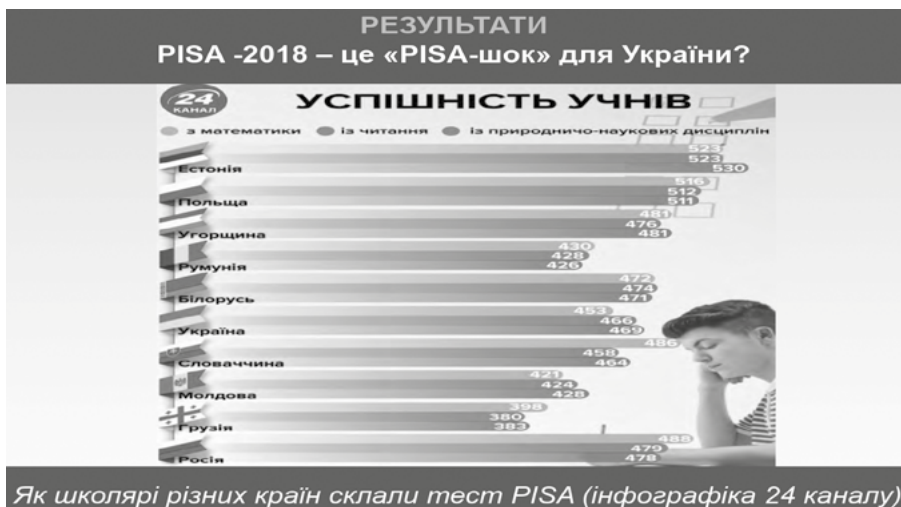


Рис. 1.Результати PISA-2018¹

1 Топузов О. М. Навчально-методичне забезпечення закладів загальної середньої освіти в ракурсі цілей PISA. URL: http://new.undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/1_Topuzov_Oleh_Mykhaylovych.pdf

Надважливим завданням стала не просто інтерпретація результатів PISA (рис. 2), а з'ясування, які саме чинники вплинули на нього.

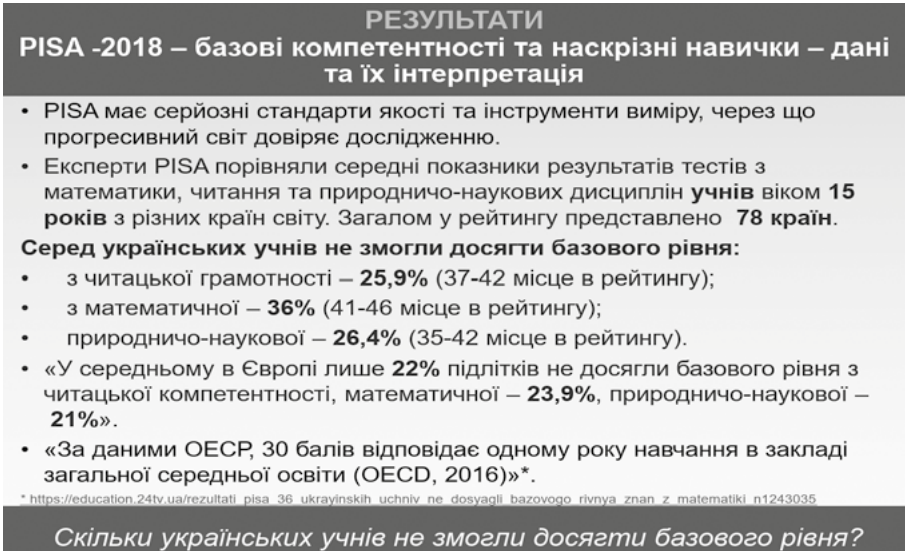


Рис. 1. Результати PISA-2018: базові компетентності та наскрізні навички ²

Результати PISA використовують не лише урядовці для ухвалення обґрунтованих політичних рішень, а й освітянська та наукова спільнота для поліпшення шкільного курикулуму в контексті PISA.

Одним із чинників впливу на якість освіти є підручники та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в закладах ЗСО. Упродовж 4 років функціонування НУШ авторські колективи Інституту педагогіки підготували 46 підручників і 58 посібників, для закладів ЗСО – 65 посібників та 106 посібників (рис. 3).

2 Топузов О. М. Навчально-методичне забезпечення закладів загальної середньої освіти в ракурсі цілей PISA. URL: http://new.undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/1_Topuzov_Oleh_Mykhaylovych.pdf

	Підручники		Посібники	
	1–4 класи	5–11 класи	1–4 класи	5–11 класи
2018	10	25	13	40
2019	10	26	16	36
2020	16	8	29	30
2021	10	6	–	–
2018–2021	46	65	58	106

Рис. 3. Навчально-методичне забезпечення³

Понад 55% учителів початкової школи в Україні (за даними Інституту освітньої аналітики) працюють за типовими освітніми програмами, розробленими під керівництвом О.Я. Савченко. Програми затверджено наказами МОН України (№ 1272 від 08.10.2019 р. і № 1273 від 08.10.2019 р.).

Так результати вибору проєктів підручників закладами освіти у 2018–2021 рр. дають змогу зробити висновок, що нині в Україні понад 62 відсотки учнів початкової школи навчаються математики за підручниками, створеними науковцями НАПН України.

Чотири роки поспіль науковці НАПН України здійснюють дидактико-методичний супровід навчання початкової школі в умовах реформи. З метою реалізації Державного стандарту початкової освіти та типових освітніх програм для 1–2 і 3–4 класів закладів загальної середньої освіти, розроблених у НАПН України під керівництвом О.Я. Савченко, представники НАПН стали авторами та співавторами підручників з української мови (Савченко О.Я., Пономарьова К.І., Вашуленко М.С., Вашуленко О.В.), у тому числі для закладів із викладанням мовами національних меншин (Богданець-Білоskalенко Н. І., Петрук О.М.); математики (Онопрієнко О.В., Скворцова С.О., Листопад Н.П.); курсу «Я досліджую світ» (Бібік Н.М., Андрусенко І.В.), інформатики (Н. Морзе), іноземної мови (В.Г. Редько), мистецтва (Л.М. Масол), які перемогли у всеукраїнських конкурсах проєктів підручників у 2018, 2019, 2020, 2021 роках і були видані коштом держави. Підручники четвертий рік поспіль лідирують за кількістю вибору вчителів

3 Топузов О. М. Навчально-методичне забезпечення закладів загальної середньої освіти в ракурсі цілей PISA. URL: http://new.undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/1_Topuzov_Oleh_Mykhaylovych.pdf

країни. Так за підручниками науковців НАПН України в третьому класі навчаються українській мові та читанню понад 260 тисяч учнів, математики — понад 290 тисяч, курсу «Я досліджую світ» — понад 110 тисяч учнів.

Із затвердженням Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) і нових типових освітніх програм, особливо актуальною стала необхідність створення сучасного шкільного підручника, де буде розгорнуто оновлений зміст навчання молодших школярів на засадах компетентнісного підходу. Основною новацією у цьому контексті вважаємо орієнтацію навчальної книги на досягнення учнями очікуваних і обов'язкових результатів навчання. Нові цілі початкової освіти й зумовлені ними результати навчання призвели до змін методичних підходів до реалізації функцій підручників, а саме: встановлено курс на зменшення питомої ваги готової інформації на користь засвоєння учнями особистісно значущого, емоціогенного навчального матеріалу, набуття особистого досвіду творчої діяльності.

У побудові концепцій підручників автори-співробітники НАПН України, використали наукові напрацювання в галузі підручникотворення, дидактики початкової школи, методик навчання предметів та інтегрованих курсів. Змістове наповнення підручників і їх методичний апарат розробляли з урахуванням нормативних вимог до змісту й результатів навчання молодших школярів, науково обґрунтованих поглядів на побудову освітнього процесу та цілей PISA (рис. 4).



Рис. 3. Навчально-методичне забезпечення від фахівців НАПН України⁴

4 URL: <http://pisa.testportal.gov.ua/materialy-dlya-osvityan-vid-nacjonalnoyi-akademiyi-pedagogichnyh-nauk-ukrayiny/>

Ученими Інституту педагогіки НАПН України проведено дослідження з оцінювання здобувачами загальної середньої освіти інформативності чинних підручників фізики, хімії, біології та географії для 9 класу за факторами «важливий» (вдалий, новаційний, захоплюючий, багатоплановий), «природний» (близький, конкретний) та «простий». Було встановлено інформативність цих факторів для різних підручників. Зокрема біології: важливість – 18,9%; простота – 18,8%; природність – 21,1%; географії: важливість – 27,9%; простота – 26,5%; природність – 16,7%; фізики: важливість – 25,1%; простота – 19,5%; природність – 14,9%; хімії: важливість – 24,1%; простота – 17,8%; природність – 36,6%. За результатами дослідження встановлено, що шкільний підручник у свідомості учня є фрагментом того середовища навчання, у якому здійснюється його навчальна діяльність. Саме в процесі активного використання підручника як інструмента пізнання, знаряддя діяльності в учня формується власне ставлення до цього об'єкта реальної дійсності.

Результати дослідження надали змогу зробити висновки для досягнення належної якості української навчальної книги. Зміст підручника має бути соціально ефективним, що досягається розширенням його функцій, та має бути спрямованим на життєдіяльність учнів у подальшому житті.

Зміст підручника має мати прикладну спрямованість. Навчальний матеріал має відповідати процесу застосування змісту предмета на практиці та сприяти виробленню не лише суто предметних умінь, а й умінь застосовувати знання в нетипових ситуаціях, працювати з проблемами, що пов'язані зі змістом інших предметних галузей, із реальними життєвими контекстами, узагальнювати та використовувати інформацію на основі власних досліджень, оперувати різними джерелами інформації.

Зміст підручників має забезпечувати діяльнісний підхід до навчання. Передбачати постійне залучення учнів до різних видів навчально-пізнавальної діяльності; засвоєння оперативних знань, способів міркувань, прийомів діяльності; створення методичних ситуацій, які стимулюють самостійні відкриття учнями навчальних фактів; перенесення акцентів зі збільшення обсягу навчальних текстів на вироблення вмінь використовувати їх для досягнення певних цілей. Навчальний матеріал підручників потребує укрупнення. У навчальному часі не варто віддаляти вивчення аналогічних, схожих понять, взаємно обернених тверджень, операцій, що сприятиме цілісності знань. Групування завдань за спільними способами

розв'язання (ідеями, планами) та систематизація понять, властивостей, способів розв'язування задач (інфографіка, таблиці, графіки, діаграми, гістограми, схеми, класифікації) значно покращуватиме застосування знань до розв'язування задач, зокрема практичного змісту.

Інтеграція змісту – важлива вимога до шкільних підручників. Наразі суттєве посилення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків, створення інтегрованих курсів завдяки введенню узагальнюючих понять відповідної науки.

Візуалізація навчальних текстів підручника. Забезпечується використанням комп'ютерних презентацій, програмних засобів навчального призначення. Супровід навчальних текстів новими інформаційними технологіями дає змогу викликати інтерес до навчання, активізувати навчально-пізнавальну, дослідницьку, проєктну діяльність учнів, посилити самостійність в опануванні компетенціями (сервіси для онлайн-навчання, для підтримки уроків або окремих його етапів, ППЗ для різних тем, типів задач).

Ключові слова: підручник; зміст освіти; цілі; якість.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-44-48>

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОГО КУРРИКУЛУМА: ОПЫТ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Ион Акири, д. физ.-мат.н.

Институт педагогических наук
г. Кишинев, Республика Молдова

В Республике Молдова внедряется четвертое поколение школьного куррикулума (Куррикулум (лат.) – путь, пробег, маршрут). Если первые два поколения (1999–2000 гг. и 2006 г.) основывались на конечные образовательные результаты, определяемыми системами целеполаганий, то школьные куррикулумы 2010 г. и 2018–2019 гг. основываются на формировании компетентностей.

Под Национальным куррикулумом, т.е. под куррикулумом в общем смысле, понимают философию образования и образовательную политику государства и все меры, предпринимаемые государством для их реализации. В этом контексте на национальном уровне осуществляется

системный подход к куррикулуму. То есть, куррикулум одновременно рассматривается как: образовательная парадигма, область образования, система документов, система содержаний, система процессов, система результатов.

Развитие Национального куррикулума, а также школьного куррикулума, не является изолированным процессом в рамках международного и национального контекста. Оно не может быть эффективным без учета:

- проблем современного мира: глобализации, технологизации, кризиса ценностей, пандемии и т.д.;
- национального контекста: социально-политического кризиса, экономического кризиса, демографического кризиса и т.п.;
- текущего состояния куррикулума: высокой степени теоретизации куррикулумов по учебным предметам, недостаточного уровня реализации межпредметных связей в рамках куррикулума, низкой синхронизации между первичным, текущим и итоговым оцениванием и т.д.;
- развития европейских и мировых образовательных стандартов: развития понятий компетенция и компетентность, развития систем компетенций, модернизации образовательных стандартов и т.д.

Таким образом, потребность/необходимость развития школьного куррикулума определяется:

- регулированием куррикулумной политики в соответствии с национальными и международными образовательными стандартами;
- обеспечением преемственности в развитии реформы куррикулума и образовательной политики;
- обеспечением функциональности куррикулумных циклов в соответствии с тенденциями развития куррикулума на национальном и международном уровнях;
- коррекцией содержания куррикулума в соответствии с проблемами, выявленными в процессе мониторинга [2].

Формирование и развитие компетентностей – основа куррикулумной образовательной парадигмы Республики Молдова. Понятие школьная компетенция определяется следующим образом:

Школьная компетенция – это целостная система знаний, навыков и ценностных отношений, добытых, сформированных у учащихся и развитых в процессе обучения, мобилизация которых позволит идентифицировать и решить различные проблемы, в различных контекстах и ситуациях [2].

Кодекс Образования Республики Молдова определил следующую систему ключевых компетенций:

- компетенции общения на румынском языке;
- компетенции общения на родном языке;
- компетенции общения на иностранных языках;
- компетенции в математики, естествознании и технологии;
- цифровые компетенции;
- компетенция научиться учиться;
- социальные и гражданские компетенции;
- компетенции предпринимательства и инициативности;
- компетенции культурного выражения и осознанности культурных ценностей [1].

Рекомендации Парламента Европы и Совета Европы относительно ключевых компетенций, рекомендованных для формирования на протяжении всей жизни (Брюссель, 2018) включают 8 ключевых компетенций:

1. Компетенция грамотности;
2. Лингвистические компетенции;
3. Компетенции в математики, естествознании, технике и инженерии;
4. Цифровые компетенции;
5. Личные, социальные и учебные компетенции, чтобы учиться;
6. Гражданские компетенции;
7. Предпринимательские компетенции;
8. Компетенции восприятия культуры и культурно выражаться.

Сравнив, делаем вывод, что образовательная система Республики Молдова направлена, в основном, на реализации рекомендаций Парламента и Совета Европы, принятых в 2018 году. Недостающие компетенции в инженерии частично формируются посредством проектов STEM, STEAM и в рамках учебного предмета Роботика.

В узком смысле куррикулум, т.е. куррикулум школьной дисциплины, представляет собой совокупность нормативных и регламентирующих документов, на которых основывается учебно-воспитательный процесс по соответствующему учебному предмету.

Основополагающим образовательным документом, в этом контексте, является школьный куррикулум по каждому предмету, включенному в Учебный план.

Школьный куррикулум по учебному предмету представляет собой документ, необходимый учителям по всем учебным дисциплинам всех уровней и школьных ступеней для проектирования образовательной деятельности.

В частности:

Школьный куррикулум по математике для V-IX классов является основным дидактическим инструментом и нормативным документом, содержащим основные требования к изучению математики и результаты, которые должны быть достигнуты учащимися гимназии, выраженные соответствующими компетенциями, единицами компетенций, содержаниями и видами учебной и оценочной деятельности [3].

Структура куррикулума школьной дисциплины включает следующие элементы:

1. Введение
2. Концептуальные основы школьной дисциплины
3. Администрирование школьной дисциплины
4. Специфические компетенции школьной дисциплины
5. Единицы содержания (Единицы компетенций-Единицы содержания-Рекомендуемые виды учебной деятельности и её результаты/продукты) (по классам)
6. Методологические основы преподавания-учения-оценивания
7. Литература

Основные результаты обучения по каждой школьной дисциплины определены соответствующими специфическими компетенциями.

Специфические компетенции вытекают из ключевых компетенций и представляют собой целостную систему знаний, навыков и ценностных отношений, запланированных для формирования каждой школьной дисциплины на протяжении всего периода обучения в начальной школе, в гимназии и в лицее.

Учитель обязан, в своей профессиональной деятельности, реализовать требования школьного куррикулума по своей дисциплине.

На уровне образовательной политики необходимо периодически, в контексте повышения качества образования, вовремя внести коррективы в школьный куррикулум. Меняется Мир, меняется и образование.

Ключевые слова: школьний куррикулум; развитие школьного куррикулума; компетенция; ключевые компетенции; специфические компетенции; компетентность; Республика Молдова.

Литература

1. Kodeks Obrazovaniya Respubliki Moldova (2014). Kishineu, ([www. continent-online.com](http://www.continent-online.com) Kodeks Respubliki Moldova ot 17 iyulya 2014 goda #152 «Ob obrazovanii»)
2. Ministerstvo Prosvescheniya. (2018). Kulturyi i Issledovaniy Respubliki Moldova Osnovyi natsionalnogo kurrikuluma. Kishineu, Lyceum, 104 s. (www.mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul-de-referința-final-rus-tipar.pdf)
3. Ministerul Educației. (2019). Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Curriculum Național MATEMATICA V–IX классы. Curriculum disciplinar. Ghid de implementare. Chișinău, Lyceum, 196 s. www.mecc.gov.md/ro/content/invațamint-general/Curricula-disciplinare-și-Ghiduri-de-implementare, 2019)

COVID-19 TA ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ

COVID-19 I ВЫКЛИКИ ДЛЯ АДУКАЦЫИ

COVID-19 ȘI PROVOCĂRI PENTRU EDUCAȚIE

COVID-19 AND CHALLENGES FOR EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-49-51>

IMPACTUL CONDIȚIILOR PANDEMICE ASUPRA AFECTIVITĂȚII ELEVILOR

Mariana Batog, cercetător științific

Master în științe sociale, doctorandă

Institutul de Științe ale Educației

Chișinău, Republica Moldova

Transformările rapide și imprevizibile din sfera educațională, provocate de pandemia Covid-19 au impus elevii să se adapteze la situații de învățare la distanță, ce au implicat la rândul lor numeroase dificultăți de ordin psihologic, material, social etc.

Actualmente, cercetările științifice realizate în domeniul psihologiei, atestă faptul că problemele afective cu care se confruntă elevii în cadrul procesului educațional realizat în condiții pandemice sunt în creștere (Psihologii, 2021), iar specialiștii psihologi sunt tot mai solicitați.

Analiza profilului psihoemoțional al adolescenților și tinerilor în condiții pandemice denotă prezența stărilor de neliniște, fricii și frustrării în legătură cu aspecte ce țin de viitor, de propria utilitate și capacitate de a fi echilibrați, creșterea pesimismului, stărilor de inutilitate sau tensiune emoțională, tristeții, crizelor de nervi (Covrig, Buzu, Cantarji, 2020: p. 15–18). Ponderea elevilor cu un nivel redus al stării psihologice de bine este în creștere.

Una din direcțiile de cercetare promovate în cadrul Sectorului „Psihologie» al Institutului de Științe ale Educației din Republica Moldova se concentrează pe stabilirea problemelor și nevoilor de asigurare psihologică a afectivității

elevilor din învățământul general în contextul noilor provocări societale. Iar una dintre cele mai recente și cumplite provocări remarcate la nivel global este pandemia Covid-19. În acest context, în cadrul Sectorului „Psihologie» a fost elaborat un chestionar complex și aplicat online pe un grup de 67 psihologi din țară. Totodată, prin aplicarea altui chestionar s-a solicitat opinia a 106 cadre didactice și 102 elevi din diverse instituții educaționale, cu privire la problema abordată.

În opinia psihologilor, cele mai frecvente probleme afective depistate la elevii de vârstă școlară mică constituie: timiditatea, frica, neliniștea, anxietatea, stresul școlar, crizele emoționale. La vârsta preadolescenței problemele afective ce predomină la elevi sunt: neliniștea, anxietatea; crizele emoționale, furia, sentimentul singurătății, frica. La adolescenți prevalează problemele afective ce țin de neliniște, anxietate, crize emoționale, stări depresive, sentimentul singurătății.

Chestionarea grupului de cadre didactice a reliefat prezența următoarelor probleme emoționale la elevi: neliniștea și anxietatea (24,5%); crizele emoționale (16,7%); timiditatea (12,7%); suspiciunea Covid (7,8%), singurătatea (7,8%); stările depresive (6,9%); stresul școlar (6,9%), furia (6,9%); frica (4,9%), panica (4,9%). Cadrele didactice afirmă că încurajează frecvent elevii să vorbească despre problemele sale emoționale (72,5%), uneori încurajează elevii să vorbească despre aceste probleme (24,5%) cadre didactice. În opinia cadrelor didactice elevii au nevoie de asistență psihologică pentru a soluționa problemele de ordin emoțional (87,3%), nu au nevoie elevii de asistență psihologică doar 9,8% din subiecți.

În opinia elevilor, cele mai frecvente probleme afective cu care se confruntă ei în ultima perioadă sunt: stările depresive (23,2%), suspiciunea Covid (18,2%), neliniștea, anxietatea (13,1%), stres școlar (12,4%), probleme ce țin de sentimentul dragostei (7,1%), crize emoționale (4%), timiditatea (4%), furia (4%), singurătatea (4%), frică (3%), panică (2%), un amalgam din mai multe stări negative (3%), surmenaj din cauza programei încărcate (1%). Elevii consideră că au nevoie de asistență psihologică în soluționarea problemelor emoționale (51,5%), periodic au nevoie de asistență psihologică în acest sens 39,6% subiecți, nu au nevoie de asistență psihologică 8,9% subiecți. Învățarea strategiilor de gestionare a emoțiilor vor ajuta să aibă abilități de viață și vor contribui la reducerea impactului asupra sănătății lor mintale (Batog, 2020: p. 104–108).

În concluzie menționăm că adaptarea la noile realități solicită un efort psihologic considerabil din partea elevilor. Este importantă accesibilitatea și calitatea asistenței psihologice în condițiile pandemice, în vederea depășirii dificultăților ce țin de afectivitatea elevilor și crearea bunăstării emoționale a elevilor în școală. De asemenea, optimizarea competențelor socio-emoționale a actorilor educaționali constituie un punct forte în crearea stării de bine și dezvoltarea personală a elevilor. În acest sens, considerăm relevante promovarea proiectelor, activităților ce ar implementa acțiuni cu privire la educația emoțională, cultura și sănătatea emoțională, atât în cadrul național cât și internațional.

Cuvinte cheie: condiții pandemice; problemele afective ale elevilor; bunăstare emoțională.

Bibliografie

1. Batog, M. (2020) Gestionarea stărilor emoționale în contextul noilor provocări societale - premisă a sănătății mintale. În: Perspectivele și problemele integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației. Materialele Conferinței Științifice internaționale USC „B.P. Hasdeu» din 5 iunie 2020. Vol. 7, partea 2. Cahul: tipografia Centrografic, 2020, p.104–108.
2. Covrig, N., Buzu, A., Cantarji, V. (2020). Covid 19 și tinerii: efectele pandemiei asupra bunăstării psihoemoționale. 28 p. Disponibil: <https://moldova.unfpa.org/en/node/53486>
3. Psihologii: Lecțiile online afectează sănătatea elevilor. (2021). Disponibil: <https://stiri.md/article/social/psihologi-lectiile-online-afecteaza-sanatatea-elevilor>

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifrul: 20.80009.1606.10.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-52-53>

ÎNVĂȚAREA DE LA DISTANȚĂ – IMPEDIMENT ÎN DEZVOLTAREA RELAȚIONĂRII ELEVILOR

Emilia Furdui, cercetător științific

Institutul de Științe ale Educației,
Chișinău, Republica Moldova

Pandemia cu COVID-19 a avut un impact semnificativ asupra sistemului educational (psihologic, profesional, social) din țară în general și asupra promovării educației incluzive în particular.

Lipsa interacțiunii directe cu colegii și profesorii a afectat profund starea de bine a copiilor/elevilor, generând stres și acutizarea problemelor psihiofizice, mai ales pentru cei care deja manifestau vulnerabilități.

Scopul lucrării constă în aplicarea strategiilor specifice, flexibile, de ordin psihologic, pentru a le asigura tuturor copiilor o educație de calitate, astfel, încât să fie eliminate majoritatea barierelor privind dezvoltarea sferei relaționale a elevilor în învățământul de la distanță.

Premisele esențiale ale învățământului de la distanță constau în:

- Accesul la educație pentru toți copiii/elevii, de toate vârstele;
- Asistență psihologică tuturor elevilor, părinților, cadrelor didactice;
- Asigurarea de oportunități reale de comunicare clară și regulate;
- Consolidarea comunicării școală-familie și implicarea părinților în procesul de educație de la distanță.

Metodologie. Administrarea online a chestionarului în format Google Drive. Subiecții studiului au fost: psihologi (67), cadre didactice (45) și elevi din clase de gimnaziu și liceu (31) din învățământul general.

Rezultate. Cele mai frecvente probleme de adaptare psihosocială (adaptare școlară) cu care se confruntă în perioada de epidemie psihologii sunt: frica, neliniștea, anxietatea, incertitudinea înregistrate de 58,2% respondenți, deficit de socializare și comunicare – 44,7%, lipsa interacțiunii directe cu elevii – 43,2%, izolare – 37,3%, flexibilitate - 31,3%.

Cadrele didactice au menționat următoarele: nu au beneficiat de educație la distanță în sistem online circa 30,2% elevi, motivul invocat fiind lipsa accesului la tehnologie; plictiseala și lipsa atenției s-a înregistrat la 37,5%,

scăderea motivației externe pentru învățare – 27,7%, lipsa sprijinului familiei – 30,5%, sprijin psihologic necesită 43,7% elevi.

Grupul de elevii: 46,4% consideră că pedagogii ar trebui să fie mai eficienți în relaționarea cu elevii, lipsă de interes menționează 30,7 %, lipsa de intimitate asociată cu comunicarea fizică, direct 37,7% intervievați. nu au survenit schimbări la nivelul comunicării menționează 25.0% elevi.

Concluzii. Deși, învățarea la distanță prin platformele online oferă avantaje certe profesorilor și elevilor (continuitate, flexibilitate și sprijin reciproc), oportunități de socializare variate, s-a demonstrat că ele nu pot suplini efectele comunicării și relaționării tradiționale, îndeosebi în cazul școlărilor mici, formarea competențelor de relaționare depinzând fundamental de interacțiunea directă, de tip față în față.

Indiferent de performanțele și abilitățile profesorilor, de gradul de adaptare a conținuturilor la noul context, procesul de învățare la distanță, interrelaționare, evaluare este diminuat, pierde din consistență, calitate, naturalitate (poziția a circa 52,0% respondenți).

În aceste condiții, actul educațional se repliază într-o colaborare strânsă între toți actanții procesului educativ (cadrelor didactice, psihologilor, elevilor, părinților).

Cuvinte cheie: învățământul de la distanță; competențe de relaționare; elevi; asistență psihologică.

Bibliografie

1. Ministry of Education, Culture and Research. (2020, March 27). Instrucțiunea privind organizarea asistenței psihologice copiilor/elevilor, părinților și cadrelor didactice pe perioada suspendării procesului educațional. Retrieved from <https://mecc.gov.md/ro/content/ministerul-educatiei-culturii-sicercetarii-aprobat-instructiunea-privind-organizarea>/Accesat: aprilie, 20, 2021.

Notă: Lucrarea a fost efectuată în cadrul Proiectului Bazele teoretice și metodologice ale asigurării activității psihologice în sistemul de învățământ general din perspectiva abordărilor societale contemporane. Cifrul: 20.80009.1606.10.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-54-55>

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ: СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ В УКРАЇНІ ТА ЛАТВІЇ

Наталія Арістова, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Після запровадження заходів щодо запобігання розповсюдженню коронавірусу і викладачі, і студенти в усьому світі зіткнулися з низкою проблем, пов'язаних із переходом освітнього процесу в дистанційний формат. Науковцями відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці й відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було проведено дослідження, спрямоване на виявлення ставлення латвійських та українських студентів щодо трансформації традиційного (очного) освітнього процесу в закладах вищої освіти, спричиненого пандемією Covid-19. 207 студентів із України та Латвії взяли участь в онлайн-опитуванні, яке проходило протягом жовтня-грудня 2020 року. Опитувальник, який містив п'ять запитань, було розроблено українською та латишською мовами.

Проведене дослідження доводить, що проблеми, з якими зіткнулися українські та латвійські студенти після закриття університетів, були приблизно однаковими. Так, у своїх відповідях студенти з обох країн вказували на надмірне навчальне навантаження; проблеми доступу до високошвидкісного Інтернету; недостатній рівень власної цифрової компетентності; неможливість живого спілкування з однокурсниками; використання різних освітніх платформ для роботи; відсутність належного технічного обладнання для дистанційного навчання; відтермінованість зворотного зв'язку, який надається викладачами університету; стрес, пов'язаний із навчанням, а також поява певних проблем зі здоров'ям. Отримані результати дають змогу стверджувати, що оцінюючи зміни, які відбулися в сфері вищої освіти в обох країнах одразу після переведення освітнього процесу в дистанційний формат, студенти були не дуже задоволені якістю освітніх послуг, котрі їм надавалися. Проте, визнаючи складність ситуації, у своїх коментарях як українські, так і латвійські студенти зазначили, що це, передусім, пов'язано з надзвичайними умовами, у яких опинилися всі учасники освітнього процесу. Варто також зауважити, що незважаючи на

негативні проблеми, з якими зіткнулися студенти в обох країнах, відбулися певні позитивні зміни, а саме: можливість підвищити рівень цифрової компетентності; відкритий доступ до відео-лекцій, розроблених викладачами в різних країнах; збільшення часу, проведеного в колі родини; можливість покращити навички розподілу бюджету часу та безпечного користування Інтернетом тощо.

У загальному висновку зазначаємо: і українські, і латвійські студенти висловили надію продовжити навчання й спілкування з однокурсниками та викладачами в аудиторіях, хоча абсолютно зрозумілим є той факт, що дистанційний формат організації освітнього процесу в університетах – це формат майбутнього.

Ключові слова: студенти; заклад вищої освіти; пандемія Covid-19; Латвія; Україна.

ПЕРЕДУМОВИ ТА ЧИННИКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

Микола Головка, к.пед.н., ст.наук.сп.,

Світлана Головка, к.іст.н., доц.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення організаційно-методичних особливостей реалізації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в мовах карантинних обмежень. Під час пандемії коронавірусної інфекції освітня галузь зазнала чи не найсуттєвіших змін у порівнянні з іншими сферами суспільного та соціо-економічного життя. З огляду на карантинні обмеження суб'єкти освітнього процесу були змушені принципово змінити традиційні способи та інструменти комунікацій. Відтак одним із провідних трендів загальної середньої освіти в Україні стає дистанційне навчання.

Осними напрямками реалізації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти можна виокремити такі.

1. Удосконалення організаційно-правових аспектів функціонування закладів загальної освіти та управління ними в умовах дистанційного навчання.

Удосконалення нормативно-правових аспектів, пов'язаних із організацією взаємодії суб'єктів освітнього процесу, стало одним із ключових моментів у забезпеченні ефективного функціонування вітчизняної освітньої галузі в умовах карантину.

Зауважимо, що базове законодавство про освіту містить норми, що забезпечують можливість формування ефективних інструментів організації освітнього та наукового процесу під час карантинних обмежень. Важливим кроком у запровадженні дистанційного навчання стало ухвалення нової редакції «Положенням про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти» (2020). Воно встановило нормативне визначення таких категорій, як: дистанційне навчання, суб'єкти дистанційного навчання, інформаційно-комунікаційні технології дистанційного навчання, синхронний та асинхронний режими взаємодії суб'єктів освітнього процесу, електронне освітнє середовище, електронні освітні ресурси з навчальних предметів (інтегрованих курсів) тощо.

Таким чином, організаційно-правове забезпечення функціонування освітньої галузі в умовах карантинних обмежень у цілому є сформованим, а напрями його розбудови відповідають міжнародним трендам сучасного освітнього простору (Holovko, 2021).

2. Готовність суб'єктів освітнього процесу до запровадження дистанційного навчання.

Близько 20 % ЗЗСО не змогли забезпечити повне дистанційне навчання з усіх предметів у зв'язку з відсутністю відповідного обладнання, доступу до швидкісного інтернету та недостатнім рівнем цифрової компетентності вчителів (Hrynevych, L. et al., 2020). За даними Державної служби якості освіти України для 55,5 % шкіл дистанційне навчання було проблемою, а 47,5 % вчителів відзначили, що не мають досвіду організації дистанційного навчання (Analitchna dovidka).

При цьому успіх дистанційного навчання на думку педагогів визначається, першою чергою, рівнем володіння методами та засобами його організації та технічними можливостями. Тому важливим чинником організації дистанційного навчання є рівень сформованості в суб'єктів освітнього процесу цифрової компетентності.

Для учнів основною перевагою дистанційного навчання стала можливість виконувати завдання в зручний для них час, а також використовувати різні джерела інформації та необмеженість часу на їх виконання. Відтак більшість учнів відзначають відсутність безпосереднього спілкування з друзями та педагогами, а також недостатні вміння організації самостійної роботи.

3. Навчально-методичне забезпечення дистанційного навчання.

Дослідження показало, що більшість педагогів (понад 50 %) оцінюють якість доступних навчальних матеріалів для дистанційного навчання як середню, наголошуючи на необхідності їх вдосконалення.

Понад дві третини вчителів у 2020–2021 навчальному році використовували разом із готовими власні навчально-методичні розробки для дистанційного навчання. Відзначається, що в умовах дистанційного навчання зростає актуальність використання технології QR-кодів у підручниках, з якими учні працюють самостійно.

4. Особливості організації роботи вчителя та учнів у процесі дистанційного навчання.

Незважаючи на труднощі, переважна більшість учителів вважають, що дистанційне навчання є перспективною та достатньо ефективною технологією навчання. При цьому важливою умовою його успішної реалізації визначено доцільність розроблення науково-методичного супроводу освітньої діяльності із використанням інформаційно-комунікаційних технологій (Yatsenko & Mishchenko, 2020).

Широкого використання набули такі електронні ресурси, як Moodle, Google Classroom, Lingolia, Microsoft Teams, Skype, ZOOM, Viber, Мій Клас, На Урок, Google Meet.

Основними формами організації навчальних занять стали онлайн-уроки, відео конференції, тестування, індивідуальні консультації.

При цьому біля 10 % педагогів надсилали учням скан (фото) завдань, які учні повертали в такому ж форматі (це вдвічі менше, ніж на початку організації дистанційного навчання). Більшість педагогів вважають, що потрібно розробити онлайн-платформу на державному рівні для організації підтримки дистанційного навчання.

Суттєвим позитивом є те, що понад 60 % педагогів активно займаються самоосвітою з метою забезпечення ефективної реалізації дистанційного навчання (Ovcharuk & Ivaniuk, 2020).

5. Проблема якості освіти в умовах дистанційного навчання.

Оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах дистанційного навчання педагоги здійснювали переважно в «Google Classroom», за допомогою електронної пошти, «Skype», «Viber». Найбільш поширеними формами онлайн оцінювання були тестування, виконання написання самостійних, контрольних, творчих робіт у режимі надсилання фото-звітів. Оцінювання було переважно асинхронним. Близько 25 % вчителів здійснювали оцінювання безпосередньо в режимі онлайн, а близько 10 % педагогів практично не оцінювали результати навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, упродовж 2020–2021 навчального року в системі загальної середньої освіти дистанційне навчання ствердилося як одна з достатньо ефективних технологій, що дає можливість підтримувати доступне навчання в умовах карантинних обмежень. При цьому потребують подальшого унормування організаційно-правові аспекти функціонування закладів освіти, взаємодії суб'єктів освітнього процесу, забезпечення якості освіти тощо.

Ключові слова: дистанційне навчання; базова середня освіта; готовність суб'єктів освітнього процесу; карантинні обмеження.

Література

1. Analitichna dovidka shchodo orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvityv umovakh karantynu (za rezultatamy onlain-anketuvannia uchasnykiv osvitnoho protsesu). Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy. Retrieved from <http://www.sqe.gov.ua/images/materials/>.
2. Holovko, S. H. (2021). Orhanizatsiino-pravovi zasady funktsionuvannia naukovo-osvitnoi haluzi Ukrainy v umovakh pandemii COVID-19. Naukovi pratsi Natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. Serii: Yurydychnyi visnyk «Povitriane i kosmichne pravo», 1(58), 208–215.
3. Ovcharuk, O. V., Ivaniuk, I. V. (2020). Rezultaty on-lain opytuvannia «Potreby vchyteliv u pidvyshchenni fakhovoho rivnia z pytan vykorystannia tsyfrovych zasobiv ta IKT v umovakh karantynu»: analitichni materialy. Kyiv: IITZN NAPN Ukrainy. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/719908/>.
4. Hrynevych, L. et al. (2020). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v shkolakh Ukrainy v umovakh karantynu: analitichna zapyska. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka,.

5. Yatsenko, T. O., Mishchenko, O. V. (2020). Shkilne dystantsiine navchannia literatury: vid mozhlyvosti do neobkhidnosti. Ukrainska mova i literatura v shkoli, 4, 20–29.

ВИКЛИКИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Ірина Іванюк, к.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Проблема створення умов та забезпечення організації дистанційного навчання школярів постала як в Україні, так і у всьому світі при запровадженні карантинних заходів у зв'язку з поширенням COVID-19.

Учені відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України у січні 2021р. провели дослідження серед 1463-х педагогічних працівників з різних областей країни шляхом онлайн-анкетування (Ivaniuk, Ovcharuk). Проведене дослідження мало на меті реалізацію низки завдань, одним з яких було виявлення громадської думки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти щодо проблем і викликів, що виникають під час здійснення дистанційного та змішаного навчання в умовах карантину.

Аналіз відповідей респондентів дозволив визначити 10 основних проблем та викликів під час організації та впровадження на практиці дистанційного навчання, зупинимось їх детальніше.

Основною проблемою, що зазначили респонденти, є недостатнє матеріально-технічне забезпечення учнів. Не всі учні мають персональний комп'ютер дома, тому вимушені працювати з різних гаджетів (планшетів, смартфонів). Але не всі родини, особливо багатодітні, мають фінансову спроможність придбати їх для всіх дітей. Через цю причину багато учнів не мають можливість отримувати освітні послуги дистанційно.

Друге місце серед найбільш часто зазначених проблем є відсутність якісного інтернету. Ця проблема стосується всіх областей України. У сільській місцевості слабкий зв'язок або взагалі відсутній. У східних областях України часто вимикається електропостачання. У містах спостерігається

падіння швидкості в першій половині робочого дня, коли велике навантаження через масове підключення до мережі.

Педагоги звертають увагу, що проблемою є брак часу через збільшення навантаження для вчителя. Більше часу доводиться витратити на підготовку до онлайн-уроків, бо це вимагає створення презентацій, запис відеоматеріалу, постійну перевірку письмових робіт.

Недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення шкіл змушує багатьох вчителів використовувати власні персональні комп'ютери для організації дистанційного навчання. Педагоги зазначають, що на робочих місцях використовується застаріла техніка і програмне забезпечення, проблема з проплаченим інтернетом.

Важливою складовою освітнього процесу є співпраця всіх учасників, включаючи учнів і батьків. Низький рівень самоорганізованості та мотивації учнів є також проблемою під час організації дистанційного навчання. Педагоги зазначають, що не всі учні присутні на онлайн-уроках, пасивно відповідають, не виконують домашні завдання. Спостерігаються прояви безвідповідальності, відсутність навичок самоорганізації та самостійної роботи.

Педагоги скаржаться на відсутність підтримки з боку батьків. Це проявляється в такому: відсутність контролю за дітьми щодо того, як виконується домашнє завдання; відсутність бажання допомогти дітям; незацікавленість у продуктивному навчанні дітей; виконання домашніх завдань за своїх дітей; безвідповідальне ставлення до онлайн-навчання своїх дітей; негативне ставлення та неготовність до дистанційного навчання.

Однією з проблем є недостатній рівень цифрової компетентності вчителів, що проявляється в недосконалому володінню цифровими інструментами, вмінням використовувати онлайн-платформи тощо.

Вчителі зазначають про труднощі і неможливість здійснення дистанційного навчання для учнів початкової школи. Учні початкових класів без батьків не можуть підключитись до онлайн-уроків, зважаючи на вікову категорію, в них відсутні навички самостійної роботи, вони потребують постійної присутності та підтримки з боку дорослих.

Будь-які незвичні умови викликають стрес і це нормальна реакція організму людини. Головне зрозуміти, що саме викликає стрес, які внутрішні ресурси при цьому витрачаються та як їх відновлювати. Респонденти зазначають про психологічні труднощі під час дистанційного навчання. Вони виникають у вчителів, коли є спостереження, що втрачається зво-

ротній зв'язок з учнями, тому що учні не включають камери під час занять і пасивно відповідають; відчувається відсутність активного спілкування, що призводить до певної соціальної дистанції та емоційного виснаження; з'являється тривога, що тривале використання пристроями та обмеження фізичного руху призведе до погіршення стану здоров'я. Все це може привести до професійного вигорання педагогів, якщо вони не отримають відповідну психологічну підтримку та супервізію.

Окремою проблемою визначено зниження рівня якості надання освітніх послуг. Це пов'язано з багатьма аспектами: регулярні пропуски занять учнями, бо на онлайн-уроки підключаються не всі учні; нерозуміння вчителями яким чином здійснювати контроль та оцінювання знань учнів під час дистанційного навчання; відсутність співпраці між вчителями та батьками; неможливість проведення практичних робіт; неякісне подання тем і засвоєння матеріалу призведе до проблем під час проведення зовнішнього незалежного оцінювання та підсумкової державної атестації тощо.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище; освіта; дистанційне навчання; цифрова компетентність; COVID-19.

Література

1. Ivaniuk, I. V., Ovcharuk, O. V. (2021) Results of an online survey of teachers' readiness and needs for the use of digital tools and ICT during quarantine: 2021. Analytical materials. Institute of Information Technologies and Learning Tools of the NAES of Ukraine, <https://lib.iitta.gov.ua/724564/> (In Ukrainian)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Віктор Кавецький, к.пед.н.

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Поширення коронавірусної інфекції COVID-19 зумовлює пошук нових підходів до організації як освітнього процесу загалом, так і процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників у закладах

післядипломної освіти зокрема. Тож метою дослідження є визначення особливостей наповнення лекційного матеріалу курсів підвищення кваліфікації в умовах нових суспільних викликів.

Досвід проведення навчання педагогічних працівників в онлайн-форматі виявив актуальність і ефективність подання інформаційного матеріалу за такими тематичними напрямками: «Особистісна і професійна самореалізація педагога», «Педагог як особистість і професіонал в умовах нових суспільних викликів».

Отож педагоги мають можливість ознайомитися з сучасними підходами до визначення поняття «професійна самореалізація», розглянути її характерні атрибути та механізми, що тісно пов'язані з такими поняттями, як самоідентифікація (самовизначення, самоаналіз), самопроєктування (самопланування, самоорганізація, самоуправління); самоактуалізація, саморозвиток, самовдосконалення, саморегуляція, самовиховання тощо. Також передбачено розгляд варіанта групування фаз життєвого шляху професіонала (оптант, адепт, адаптант, інтернал, майстер, авторитет, наставник) за Є. Клімовим, тож педагоги мають можливість визначити, якого етапу розвитку професіоналізму вони досягли.

При організації дистанційного навчання в умовах пандемії необхідно ретельно проаналізувати нові виклики перед освітою та визначити варіанти розв'язання завдань, що виникають під час освітнього процесу в новій соціокультурній реальності. Виконуючи інтерактивні вправи, слухачі мають змогу самостійно визначити свій варіант професійної ідентичності, дослідити наявність тих чи інших професійно значущих якостей та проаналізувати особливості індивідуального стилю педагогічної діяльності.

За реалізації навчального матеріалу варто наголосити, що нові умови слід розглядати як можливість переосмислити своїх життєвих цінностей і пріоритетів. Виконуючи інтерактивні вправи, педагоги мають змогу дослідити особливості своєї життєвої позиції, виявити у себе ознаки екзистенційного вакууму та «біографічних криз» за Р.Ахмеровим, а також визначити власний унікальний сенс буття через призму підходу В. Франкла, відповідно до якого унікальні сенси буття розпадаються на три основні категорії: сенси, які ми здійснюємо або даємо світові як свої творіння; сенси, які ми отримуємо у формі зустрічей і досвіду; сенси, які проглядаються у нашій позиції стосовно страждання, стосовно долі, яку ми не можемо змінити. Водночас педагогам пропонується розглянути запропоновані І.

Яломом секулярні дії або стани дій, що дають людині відчуття життєвої цілі: альтруїзму, відданості певній справі, творчості, насолоди життям, самоактуалізації, самотрансценденції.

Отже, розгляд особливостей професійної і особистісної самореалізації педагога через призму сучасних суспільних викликів сприяє засвоєнню ним досвіду через рефлексію, створює сприятливі умови для реалізації творчого потенціалу в професії та інших сферах життєдіяльності, надає можливість зв'язати свою компетентність з вимогами часу та завданнями, що стоять сьогодні перед освітою.

Ключові слова: професійна самореалізація; особистісна самореалізація педагога; життєвий шлях професіонала.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-63-64>

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: УКРАЇНА-ЛАТВІЯ

Олександр Малихін, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Пандемія Covid-19 внесла значні корективи в усі сфери людської діяльності, у тому числі й в освітню. Протягом жовтня-листопада 2020 року науковцями відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці й відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України було проведене дослідження, спрямоване на виявлення й порівняння проблем, з якими зіткнулися викладачі закладів вищої освіти в Україні й Латвії, та котрі було спричинено переведенням освітнього процесу в дистанційний формат, зумовленим пандемією Covid-19, яку можна трактувати як непередбачуваний глобальний вплив на систему освіти. Дослідження також спрямовувалося на вивчення й позитивного досвіду, здобутого викладачами двох країн у процесі дистанційного навчання. Задля отримання необхідної інформації було розроблено онлайн-опитувальник трьома мовами (українська, латишська, англійська). Загалом в опитуванні взяли участь шістдесят українських і латвійських викладачів.

З'ясовано, що в умовах дистанційного формату організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, зумовленого пандемією COVID-19, викладачі в Україні та Латвії зіткнулися з наступними проблемами, а саме: збільшення фізичного навантаження; нерівні технічні можливості задля здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі; погіршення стану здоров'я; недостатній рівень сформованості цифрової компетентності; невідповідний рівень наявних теоретичних знань і практичних умінь працювати в дистанційному форматі; неналежне володіння технологіями, методиками, формами організації, методами, прийомами і засобами дистанційного навчання; відсутність досвіду застосовування онлайн-методів інтерактивного навчання; відсутність повноцінного спілкування з колегами та студентами; відсутність емоційного контакту зі студентами; збільшення обсягів звітності; нездатність і неготовність більшості студентів здобувати, опрацьовувати та засвоювати необхідний навчальний матеріал самостійно; неможливість забезпечити студентів певними ліцензійними програмами, необхідними для опрацювання навчального матеріалу; неузгодженість щодо використання додатків-месенджерів задля організації онлайн-лекцій, семінарських і практичних занять; відсутність дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу в сучасних реаліях, пов'язаних з переходом до дистанційного або змішаного навчання. Щодо позитивного досвіду, здобутого українськими та латвійськими викладачами в процесі дистанційного навчання, виокремлено суттєве підвищення рівня сформованості цифрової компетентності, яке на сьогодні виявляється в їхній здатності застосовувати та поєднувати різні онлайн-методи та прийоми організації інтерактивної взаємодії під час проведення онлайн-лекцій, семінарських і практичних занять; можливість підвищувати професійний рівень, працюючи в домашніх умовах.

У висновку зазначимо, що незважаючи на наявність певних проблем, як українські, так і латвійські викладачі відмітили, що здобули позитивний досвід щодо організації освітнього процесу в дистанційному форматі, а також усвідомили необхідність удосконалення пов'язаних із цим професійно-орієнтованих знань, умінь і навичок.

Ключові слова: дистанційне навчання; викладачі закладів вищої освіти; пандемія COVID-19; Латвія; Україна.

ЦИФРОВА ОСВІТА КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Ірина Малицька

Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення тенденцій розвитку цифрової освіти у країнах Європейського Союзу під час пандемії, визначення цифрових ресурсів, запропонованих і впроваджених Комісією ЄС, з подальшим їх використанням в освітній практиці України.

З'ясовано, що План дій з цифрового навчання (The Action plan on Digital Learning, 2018), розроблений у 2018 році, який мав такі пріоритетні напрямки як: ефективне використання цифрових технологій для викладання та навчання; розвиток цифрових компетентностей; покращення освіти шляхом аналізу даних та планування, має своє продовження у Плані дій щодо цифрової освіти (2021–2027) (The Digital Education Action Plan (2021–2027)), розширеному і затвердженому у 2020 році відповідаючи проблемам і потребам, які виникли під час пандемії, перед якими опинилися системи освіти. Відповідно до оновленого Плану дій щодо цифрової освіти (2021–2027) Європейська Комісія окреслила два стратегічні пріоритетні напрями: сприяння розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти; підвищення рівня цифрової компетентності, цифрових навичок задля цифрової трансформації.

Пандемія COVID-19, вимушений карантин, зміна форм навчання підтвердили важливість і необхідність пришвидшення цифровізації європейського суспільства, в якому цифрові технології надають нові шляхи для навчання, роботи, здійснення планів з особистого та професійного розвитку. Сьогодні ЄС окреслює свої пріоритети в освітній діяльності, спрямовуючи їх на: цифрову грамотність населення та підготовку висококваліфікованих фахівців з цифрових технологій; створення безпечних цифрових інфраструктур; цифрову трансформацію бізнесу; цифровізацію державного сектору.

Відповідна підготовка до використання ІКТ, обізнаність з освітніх онлайн ресурсів та платформ, вміння їх успішно використовувати, проведення дистанційного або змішаного навчання стали одними із основних

цілей у професійному розвитку вчителів різних предметів, адміністраторів шкіл, освітян різних ланок систем освіти. З огляду на ситуацію, що склалася, Європейська Комісія наголошує на створенні сприятливих умов для вчителів й учнів, розробці і підтримці освітніх платформ, проведенні проєктів, які б допомогли підвищити їх рівень цифрової грамотності.

Одними з найбільш затребуваних освітніх проєктів у рамках Erasmus+ є :

Європейська онлайн платформа для шкільної освіти School Education Gateway (<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/index.htm>) яка надає можливість: пройти онлайн курси; познайомитися та обмінюватися досвідом з колегами з різних куточків світу, удосконалюючи свої вміння та навички; пройти вебінари за різними освітніми тематиками; знайти необхідні освітні онлайн ресурси;

платформа eTwinning (<https://www.etwinning.net/en/pub/community.htm>) підтримує спілкування вчителів, обмін освітніми ресурсами, досвідом викладання, проведення освітніх проєктів, розвиваючи професійні навички;

SALTO-YOUTH (<https://www.salto-youth.net/about/>) мережа з семи ресурсних центрів, надає неформальні навчальні ресурси для молодіжних працівників та молодіжних лідерів, організовує навчальні заходи для підтримки організацій та національних агентств в рамках програми Erasmus + Youth та European Solidarity Corps.

Європейська платформа Learning Corner (https://europa.eu/learning-corner/home_en) надає доступ до навчальних матеріалів, інтерактивних книг, онлайн-ігор для учнів усіх вікових груп з метою ознайомлення з діяльністю ЄС. EU Code Week (<https://codeweek.eu/>) – ініціатива, підтримана Європейською Комісією, спрямована на формування та удосконалення навичок з програмування, обчислювального мислення, підвищення рівня цифрової грамотності як вчителя, так і учня.

Зроблено висновок, що у сучасному світі цифрові технології забезпечують якість освіти та навчання. Рівень підготовки вчителів до їх використання у навчальному процесі впливає на розвиток ІК-компетентності учнів, цифрова освіта стає одним з головних напрямів розвитку систем освіти. Визнаючи важливість і необхідність підвищення рівня ІК-компетентності громадян Європи, особливо під час пандемії COVID-19, приділяючи особливу увагу освітній сфері, Європейська Комісія фінансує і підтримує доступні, безкоштовні освітні онлайн ресур-

си, які мають можливість застосовувати у своїй професійній діяльності й освітяни України.

Ключові слова: цифрова освіта; Європейська Комісія; ІК-компетентність; цифрова грамотність.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-67-71>

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СЕРТИФІКАЦІЙНИХ ОЦІНЮВАНЬ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ ТА В РЕСПУБЛІЦІ КАЗАХСТАН В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ

Світлана Науменко, к.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення особливостей реалізації сертифікаційних оцінювань здобувачів загальної середньої освіти (випускних іспитів по завершенню базової та повної загальної середньої освіти та вступних іспитів у заклади вищої освіти) в Україні та в Республіці Казахстан у 2020 і 2021 рр. в умовах пандемії COVID-19.

Виявлено, що у 2020 і 2021 рр. пандемія COVID-19 та введені через неї карантинні обмеження вплинули на реалізацію сертифікаційних оцінювань здобувачів освіти різних рівнів у країнах світу. Основними тенденціями 2019/2020 навчального року стала відміна випускних іспитів на рівні базової середньої освіти та проведення іспитів по завершенню повної загальної середньої освіти, які є вступними іспитами у заклади вищої освіти, у пізніші терміни та з посиленими заходами санітарної безпеки (Науменко, 2020: 49). Зокрема, у 2020 р. в Україні здобувачі початкової, базової та повної загальної середньої освіти (4, 9 та 11-го класів) на законодавчому рівні були звільнені від обов'язкового проходження державної підсумкової атестації, зокрема, й у формі зовнішнього незалежного оцінювання (Закон України, 2020). При цьому здобувачі повної загальної середньої освіти мали право за власним бажанням складати державну підсумкову атестацію (далі – ДПА) у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО).

Натомість ЗНО залишилось обов'язковою умовою вступу до закладів вищої освіти як єдиний об'єктивний інструмент оцінювання результатів навчання та механізм прозорого конкурсу до закладів вищої освіти. Скасування ЗНО, згідно із заявою МОН України, створює значні корупційні ризики під час вступу до закладу вищої освіти і тому є неприпустимим (MON hotove, 2020). Проведення ЗНО у дистанційному (онлайн) форматі є перспективним, проте, на думку МОН України, нині передчасним, оскільки відсутні відповідні технічні умови для його проведення. Адже такий формат потребує запровадження низки заходів, пов'язаних із забезпеченням неупередженості й об'єктивності результатів ЗНО, ідентифікацією учасників та протидією списуванню й іншим проявам недоброчесності (Provesty ZNO, 2020).

У 2020 р. через пандемію COVID-19 іспити ЗНО в Україні проводилися у пізніші терміни (їх початок було перенесено більш ніж на місяць). Так, у 2019 р. ЗНО проводилося з 21 травня по 11 червня, у 2020 р. – з 25 червня по 17 липня.

З'ясовано, що у 2020 р. в Україні певних змін зазнало пробне ЗНО. Воно проводилося у дистанційному форматі. Тобто, здобувачі освіти заходили у свій кабінет учасника пробного ЗНО, розміщеного на сайті відповідного регіонального центру оцінювання якості освіти, завантажували тестовий зошит і бланк відповідей з обраного предмету (обраних предметів), виконували завдання тестового зошита та вносили результати у «Сервіс визначення результатів», а потім через певний час отримували свої результати за тестування (іспит) (Naumenko, 2020: 46).

Виявлено, що у 2021 р. в Україні, як і в 2020 р., через пандемію COVID-19 було скасовано проведення ДПА для учнів 4, 9 та 11-го класів (Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2021). ЗНО планують провести з 21 травня по 15 червня (Novatsii, n.d.). Також у 2021 р., як і в 2020 р., відбулися певні зміни у проведенні пробного ЗНО в Україні. Проте у 2021 р., на відміну від 2020 р., воно проводилося в очному (офлайн) форматі, але кожен учасник (учасниця) могли обрати і скласти лише один предмет (Zapytannia, n.d.). Також кожен учасник (учасниця) пробного ЗНО могли додатково завантажити тестові зошити з усіх навчальних предметів із переліку предметів ЗНО-2021 та пройти тестування вдома. Через карантинні обмеження було перенесено дату пробного ЗНО в м. Києві та Чернігівській і Миколаївській областях.

З'ясовано, що у 2020 р. в Республіці Казахстан, як і в Україні, були відміннені шкільні випускні іспити (державна підсумкова атестація) для здобувачів освіти II та III ступенів (9 і 11 (12-го) класів) (підсумкова атестація здійснювалася на основі річних оцінок) та перенесено на пізніший термін проведення державних випускних іспитів – Єдиного національного тестування (далі – ЄНТ), яке зараховується як вступні іспити у заклади вищої освіти: у 2019 р. ЄНТ проводилося з 20 по 30 червня, у 2020 р. – з 21 червня по 05 липня (Edinoє nacional`noє testirovanie, 2020). Також у 2020 р. в Республіці Казахстан, як і в Україні, було змінено формат пробного тестування ЄНТ. Воно проводилося в режимі онлайн. Тобто, здобувачі освіти відразу після тестування отримували свої результати за тест та бачили правильно чи не правильно вони відповіли на кожне завдання тесту і правильні відповіді.

У 2021 р. в Республіці Казахстан не планують відміняти підсумкову атестацію випускників 9 і 11 (12-го) класів. Вона пройде у звичному (очному) форматі (три іспити для випускників 9-го класу та чотири – для 11 (12-го) класу) та у звичний термін (в кінці травня – на початку червня). Натомість відбудуться суттєві зміни в організації і проведенні ЄНТ. У 2021 р. воно буде проводитися в електронному форматі (не онлайн) (Urpankueva, 2021). При цьому на його складання відводиться три місяці (з квітня по червень) та не має графіку проведення іспитів. Тобто, випускники 11 (12-го) класу складатимуть ЄНТ невеликими групами в спеціалізованих центрах тестування за допомогою комп'ютера. При цьому дату, час і місце проведення ЄНТ кожен учасник (учасниця) обирає самостійно під час подання електронної заяви для участі в тестуванні, що здійснюється на сайті Національного центру тестування Міністерства освіти і науки Республіки Казахстан. В центрах тестування зв'язок з регіональними центрами буде проводитися за допомогою закритого VPN-каналу, в який неможливо «врізатися» ззовні. На комп'ютерах будуть відсутні роз'єми для флеш-карт та USB. Ідентифікацію тестовані проходять за допомогою технології Face-ID і над кожним тестованим розташовуватиметься камера спостереження. Тобто, ЄНТ буде проводитися за принципом «один тестований – один комп'ютер – одна камера». При цьому здобувач освіти матиме дві безкоштовні спроби скласти тестування.

Зроблено висновок, що у 2020 і 2021 рр. пандемія COVID-19 та карантинні обмеження, які були введені через неї, вплинули на технології

та методології проведення сертифікаційних оцінювань здобувачів загальної середньої освіти в Україні та в Республіці Казахстан. При цьому в Україні у 2020–2021 рр. та в Республіці Казахстан у 2020 р. було відмінено проведення випускних іспитів (державної підсумкової атестації) для здобувачів базової та повної загальної середньої освіти, але не відмінено проведення іспитів, які зараховуються як вступні іспити у заклади вищої освіти (ЗНО в Україні та ЄНТ в Республіці Казахстан). Натомість в Республіці Казахстан у 2021 р. планується проведення випускних іспитів не лише по завершенню повної загальної середньої освіти, а й по завершенню базової середньої освіти. Проте відбудуться вони чи ні – залежатиме від епідеміологічної ситуації в країні.

Цікавим з точки зору удосконалення української моделі ЗНО є досвід Республіки Казахстан, де у 2021 р. ЄНТ буде проводитися в електронному форматі (не онлайн). Звичайно, відразу перевести в електронний формат 13 предметів, з яких складають ЗНО в Україні, дуже важко, але спочатку можна це зробити або з іспитами з обов'язкових предметів, або, навпаки, з іспитами з предметів на вибір, де кількість учасників тестування набагато менше ніж під час складання іспитів ЗНО з обов'язкових предметів.

Ключові слова: сертифікаційне оцінювання; базова середня освіта; повна загальна середня освіта; здобувачі освіти; іспити; пандемія COVID-19.

Література

1. Naumenko, S. O. (2020). Vitchyzniani ta zarubizhnyi dosvid realizatsii sertyfikatsiinoho otsiniuvannya zdobuvachiv serednoi osvity v umovakh pandemii COVID-19 [Domestic and foreign experience in the implementation of certification assessment of applicants for secondary education in the context of the pandemic COVID-19]. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference «Science and Practice: Implementation to Modern Society». Manchester, Great Britain : Peal Press Ltd., 44-53. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/704566/>. (in Ukrainian).
2. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakoniv Ukrainy shchodo okremykh pytan zavershennia 2019/2020 navchalnogo roku» (2020) [The law of Ukraine «About the amendments in certain laws of Ukraine as to some issues

- of completion of the 2019/2020 academic year»]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/725-20#Text>. (in Ukrainian).
3. MON hotove provesty ZNO u bezpechnykh umovakh, yoho skasuvannia ye neprypustymym i mozhe stvoryty koruptsiini ryzyky pid chas vstupu – zaiava MON. (2020). [The Ministry of Education and Science is ready to conduct external assesment in the safe conditions, its abolition is unacceptable and may create corruption risks during accession – the statement of the Ministry of Education and Science]. Ministry of Education and Science of Ukraine : website. Retrieved from <https://bit.ly/332FVQM>. (in Ukrainian).
 4. Provesty ZNO na stadiony nemozhlyvo, – MON. (2020). [It is impossible to conduct external assesment at the stadium, – the Ministry of Education and Science]. Osvita.ua : website. Retrieved from <https://osvita.ua/test/73240/>. (in Ukrainian).
 5. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zvilnennia vid prokhozhenia derzhavnoi pidsumkovoї atestatsii uchniv, yaki zavershuyut zdobuttia pochatkovoї ta bazovoї zahalnoi serednoї osvity, u 2020/2021 navchalnomu rotsi» (2021) [The order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On exemption from passing the state final certification of students who are completing primary and basic general secondary education in the 2020/2021 academic year»]. Retrieved from <https://bit.ly/3xEVTP8>. (in Ukrainian).
 6. Novatsii, hrafik, predmety. ZNO/DPA-2021. (n. d.). [Innovations, schedule, subjects. independent external assesment/State final examination]. Ukrainian Center for Educational Quality Assessment : website. Retrieved from <https://testportal.gov.ua/novatsiyi-grafik-predmety/>. (in Ukrainian).
 7. Zapytannia. (n. d.). [Questions]. Kyiv Regional Center for Educational Quality Assessment : website. Retrieved from <https://kyivtest.org.ua/zapytannya/>. (in Ukrainian).
 8. Edinoe natsional'noe testirovanie nachnetsya 21 iyunya. (2020). [Unified national testing will begin on June 21]. BILIMDI EL. Educated country. Republican educational social and political newspaper : website. Retrieved from <https://bilimdinews.kz/?p=109641>. (in Russian).
 9. Urankaeva Zh. (2021). Revolyucziya v provedenii ENT v Kazakhstane: chtо izmenitsya s 2021 goda [Revolution in conducting The unified national testing in Kazakhstan: what will change from 2021]. Sputnik Kazakhstan/Kazakh : website. Retrieved from <https://ru.sputnik.kz/education/20210126/16130587/ent-kazakhstan.html>. (in Russian).

ВИКЛИКИ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19 ТА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Анна Опришко

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

У ситуації пандемії Covid-19 дистанційні освітні технології стали єдиним способом організації навчального процесу. Перехід на дистанційну форму навчання передбачав не тільки адаптації змісту, засобів і методів навчання до нових умов, а й адаптації з боку студентів, зокрема, вимагав від них набагато більшої самостійності і відповідальності, вміння ефективно використовувати свій час.

Метою дослідження є здійснення аналізу того, наскільки добре студенти адаптувалися до умов дистанційного навчання при вивченні англійської мови.

В якості основних показників адаптації студентів до умов дистанційного навчання можна виділити:

- фактичні результати навчальної діяльності;
- ступінь задоволеності учня результатами своєї навчальної діяльності;
- самооцінка готовності до використання засобів ІКТ в навчальному процесі, сформованості навичок і умінь самостійної роботи і самоорганізації, самооцінка психологічного стану.

Все це дозволяє припускати, що модель змішаного навчання як компонент очного навчання, що реалізується при вивченні англійської мови з першого семестру, повинна сприяти кращій адаптації студентів до умов дистанційного навчання. Для підтвердження цієї гіпотези були проведені аналіз і порівняння результатів навчальної діяльності в умовах очного, змішаного і дистанційного навчання, а також анкетування студентів.

Розкрито, що порівняння результатів поточної та підсумкової успішності з англійської мови в умовах очного, змішаного та дистанційного навчання виявили певні зміни. Аналіз даних анкетування показав, що перехід на дистанційне навчання виявився викликом для більшості студентів і вимагав від них значних зусиль з адаптації, що проявилось в зниженні

рівня задоволеності результатами своєї навчальної діяльності в цілому, підвищенням рівня тривожності, а також виділенням ряду труднощів різного характеру, з якими їм довелося зіткнутися.

Виявлено, що рівень успішності на початку введення дистанційного навчання значно знизився в порівнянні з очним навчанням, що пов'язано було з рядом труднощів, з якими зіткнулися студенти, а саме труднощі технічного та психо-емоційного характеру, відсутність навиків самоорганізації. Проте протягом наступного семестру в умовах дистанційного навчання, відсоток успішності студентів підвищився, що засвідчив адаптацію студентів до умов дистанційного навчання, проте він так і не зумів поки що досягти рівня очного навчання.

Зроблено висновок, що проведений аналіз дозволив виявити значний потенціал змішаного навчання в умовах інформатизації освіти. При цьому необхідно пам'ятати про важливість педагогічного супроводу в умовах електронного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання; змішане навчання; дистанційні освітні технології.

EDUCATION DEVELOPMENTS IN TIMES OF COVID-19

Oksana Pershukova, Dr. Sc., Senior Sc. Researcher

National Aviation University
Kyiv, Ukraine

The COVID-19 pandemic has affected most countries of the world and almost all spheres of public life, and the education system was no exception. Social isolation remains one of the ways to contain coronavirus infection; its measures required the partial or complete closure of educational institutions and their accompanying infrastructure. As a result, more than 1.5 billion students worldwide (91.3% of the total student population) are cut off from their schools and universities (COVID-19 Educational Disruption). In the current circumstances, government authorities, heads of educational institutions, teachers, as well as the students themselves and their parents hastily adapt to the new learning conditions, mastering various formats of remote interaction. More recently, experts have argued about how and

when digital technologies will change the face of modern education, how they will affect the general understanding of learning and, of course, about the response of the current education system to the digital challenge. To overview in brief the impact of the pandemic COVID-19 on education is the aim of the theses.

In the light of recent events, it has become apparent that answers to some of the questions posed may be received faster than might have been expected. The pandemic has already become a catalyst for rapid change in this area. Educational leaders in various parts of the world almost immediately faced a difficult choice: to try to transfer educational processes to an online environment or to put training on pause, temporarily stopping the activities of institutions. Taking the first path, countries in most cases face several common problems – differences in the availability of communication channels, lack of equipment and software, high cost of telecommunication services. In these conditions, governments and professional organizations, representatives of the business community are joining forces to build the educational process using all available means, trying to reduce the degree of the existing serious digital inequality. The emerging practice of transferring full-time education to an online environment or distance educational formats can be reduced to several areas: organization of training using educational online platforms; transmission of educational content on TV and radio channels; conducting classes using social networks, instant messengers and e-mail; duplication of «hard» copies of teaching materials and their delivery to students at home.

To support the educational process, both a specialized infrastructure and some 'every day' digital services that have become widespread in recent years are used. In this regard, UNESCO specialists propose the following classification of tools for organizing distance learning: resources that provide psychosocial support for participants in educational relations in a pandemic; digital learning management systems (Google classroom, Moodle); applications for training based on mobile devices; programs with extended offline functionality; massive open online courses (MOOCs); self-learning services; electronic readers; programs that provide the ability to work together online (Skype, Zoom, WebEx); tools for creating digital educational content and numerous electronic databases of educational materials. Despite a fairly wide range of available technologies, even the leading countries in the field of digitalization of the economy (USA, China, Japan) experience significant difficulties in

organizing online education. At the same time, the greatest difficulty is not so much the lack of infrastructure or the lack of readiness of teachers and instructors to master certain digital learning technologies, but the fact that the current situation radically changes the established models of social interaction. Existing social ties are broken between people of different generations, communication between students and teachers is moving into a new format, in some cases in families, where all their members are often forced to join the learning process, an increase in tension is recorded. The UN Secretary-General called on to provide targeted support to children and students in the context of a pandemic (COVID-19 Educational Disruption). Taking into account all the complexity and drama of the current situation, it should be noted that for the education system of any state today there is also a unique possibility of self-diagnosis in 'combat' conditions. Educational institutions can test the effectiveness of the proposed digital solutions, determine their needs for technological modernization, and, if necessary, think over the issues of organizing retraining and additional training for teachers.

Besides, forced self-isolation contributes to some positive social changes: there is a growing interest in self-education through online services (Distance learning), large publishers note an increase in demand for educational materials in digital format (Covid-19 impact). Discussions about a new digital reality and transformations of the social sphere have been going on for a long time, but right now these changes are felt with the greatest acuteness. There is a rethinking of learning as an important social practice. Accelerated digitalization is becoming a kind of test for the strength of teachers, educational institutions, national educational systems (Distance learning), and, the ability of humans to cooperate in the face of great challenges.

To sum up, it is worthy to note that it is still unclear what experience each educational institution and the entire education system will be able to make out of this rapid digitalization, and to all of us, who mostly collide with this system and the new social reality that is being formed around it. Perhaps right now, the most favourable conditions for the elaboration of comprehensive development strategies are emerging for educational institutions and society as a whole.

Keywords: education development; COVID-19 pandemic; digitalisation in education.

References

1. COVID-19 Educational Disruption and Response. UNESCO. – URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
2. Distance learning solutions. UNESCO. – URL: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions>
3. Covid-19 impact: Online learning companies see spike in number of students. – URL: <https://www.livemint.com/companies/news/covid-19-impact-online-learning-companies-see-spike-in-number-of-students-11584724448197.html>

МЕДИЧНА ОСВІТА У ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ COVID-19: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ТА НАПРЯМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Ірина Соколова, д. пед. н., проф.

Донецький національний медичний університет,
м. Маріуполь, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду трансформації медичної освіти у період пандемії Covid-19. Синергетичний підхід, як методологічний орієнтир, акцентує увагу на складній природі глобальної системи медичної освіти, яка є відкритою, нелінійною, дисипативною, характеризується інтенсивною взаємодією її складових – європейської і національних систем медичної освіти, зокрема України.

Визначено основні характеристики системи медичної освіти на початку третьої декади 21 століття. На Covid-19 довелось реагувати понад 2900 медичних шкіл. Країни з найбільшою кількістю шкіл – це Індія, Бразилія, США та Китай. У Європі освітні послуги за медичними, фармацевтичними, іншими спеціальностями надають 587 медичних шкіл. Система вищої медичної освіти України – це 36 інституцій, які занесено до міжнародного каталогу: національні і державні університети, академії, медичні факультети у закладах вищої освіти (World Directory of Medical Schools, 2017).

З'ясовано, що у період пандемії довели свою ефективність Глобальні стандарти Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME Global Standards for Quality Improvement) для базової, післядипломної медичної освіти, безперервного професійного розвитку медичних працівників. Понад

2500 медичних шкіл у 197 країнах використовують ці стандарти, а також Європейські специфікації до Глобальних стандартів поліпшення якості у медичній освіті (European specifications, 2007) в якості потужного інструменту для проведення акредитацій, а також як методологічну рамку для розробки освітніх програм. Оцінювання якості медичної освіти на визначених рівнях медичної освіти відбувається за 8 показниками загальною кількістю 36 вимірників (WFME Trilogy of Standards).

З'ясовано, що якість вищої освіти є стрижнем Європейського простору вищої освіти, ціннісно-смысловим і змістовим епіцентром діяльності всіх зацікавлених осіб, викладачів, студентів, громадських організацій, асоціацій. Понад 340 медичних шкіл у країнах ЄС використовують Стандарти і рекомендації для забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти. Агенції з акредитації використовують ESG як основу оцінювання якості освітніх програм і внутрішніх систем забезпечення якості. Визначені у Стандартах спільні цінності та принципи стали ознакою європейського виміру забезпечення якості та формування культури якості у закладах медичної освіти.

За результатами огляду англійських джерел виявлено, що національні системи медичної освіти по-різному реагували на нові виклики і загрози руйнації усталених принципів і підходів до професійної підготовки фахівців. Covid-19 також розглядають як каталізатор для трансформації медичної освіти, що назривала протягом останнього десятиліття (Lucey, & Johnston, 2020). Пандемія дала можливість майбутнім лікарям зрозуміти, що медичні знання є динамічними, від якості їхнього безперервного професійного розвитку залежить здоров'я і життя пацієнтів, інтеграція знань і спільна діяльність лікарів різних спеціальностей сприяють вирішенню складних клінічних ситуацій. Студенти долучаються до антикризових комунікацій із колегами-лікарями та викладачами, працюють в якості медичних волонтерів, демонструючи відданість професії, набуваючи нових компетентностей для лікаря і фармацевту, а також професійно значущих особистісних якостей, як-то: чесність, відкритість, емпатія, дбайливість.

Зроблено висновок, що у зарубіжних медичних школах вимальовуються обриси освітніх практик у період національних локдаунів: гнучкі графіки освітнього процесу і проведення підсумкових атестацій; адаптація змісту освітніх програм до клінічних проблем і реальної медичної практики; посилення інтересу до психологічних, соціологічних, гуманітар-

них знань для аналізу етичних викликів пандемії, подолання емоційних стресів у здобувачів вищої освіти і лікарів, проведення міждисциплінарних досліджень; пілотування і тестування нових методів дистанційного і змішаного навчання у віртуальних лабораторіях, симуляційних центрах, з використанням телекомунікаційних технологій, фото- та відео архівів клінічних випадків та ситуацій; визначаються нові компетентності для медичного працівника (критичне мислення, здатність швидко реагувати на кризові ситуації і невизначені умови професійної діяльності); переосмислюються підходи до оцінювання результатів навчання.

Зроблено висновок, що у період пандемії стандарти медичної освіти виявили здатність адаптуватися (змінюватися або доповнюватися), враховуючи національні, регіональні та інституційних потреби та пріоритети. Константними залишаються цільові настанови стандартів: стимулювати органи влади, організації та заклади медичної освіти поліпшувати якість відповідно до найкращих міжнародних практик; створювати систему національної та / або міжнародної оцінки, акредитації та визнання медичних закладів та програм для забезпечення мінімальних стандартів якості; захист медичної робочої сили у кризових умовах. На виклики пандемії глобальна система медичної освіти відреагувала суголосно ситуації щорічним випуском «добре підготовлених лікарів, вчасно і без зниження стандартів якості вищої освіти і забезпечення якості» (Lucey, & Johnston, 2020).

Ключові слова: глобальні стандарти; медична освіта; пандемія Covid-19.

Література

1. Lucey, C.R & Johnston, S.C. (2020). The Transformational Effects of COVID-19 on Medical Education. *JAMA*, 324 (11):1033–1034. doi:10.1001/jama.2020.14136
2. World Federation of medical education. WFME Trilogy of Standards. Retrieved from: <https://wfme.org/standards/>
3. World Federation for Medical Education (2007). European specifications for WFME global standards for quality improvement in medical education. Copenhagen: WFME. [Accessed 20 April 2009]. Retrieved from: <http://www.wfme.org/>.
4. World Federation of medical education. (August 2017). World Directory of Medical Schools. Retrieved from: <https://wfme.org/world-directory/>

ОСВІТА ПІД ЧАС COVID-19: РУХ ДО ЦИФРОВОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Шпарик, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування тенденцій змін в організації освітнього процесу в Україні та країнах ЄС, зумовлених пандемією COVID-19.

Тогорічне глобальне закриття шкіл, як спроба стримати поширення пандемії, торкнулося більше мільярда дітей по всьому світу. Незважаючи на те, що закриття шкіл спочатку спричинило зриви освітнього процесу, з часом позитивною тенденцією стали інноваційні підходи до вирішення нагальних проблем та пошуку ефективних інструментів для організації навчання. Освітній процес не зупинився, а трансформувався і перейшов у дистанційний режим з використанням технологій онлайн навчання (цифрових освітніх програм, платформ та ресурсів), які допомагають вчителям, батькам та школам сприяти підтримці навчального процесу, соціальному обслуговуванню та взаємодії під час карантину.

З'ясовано, що більшість систем освіти під час карантину впровадили заходи, пов'язані з цифровим навчанням, проте підходи та виклики різнилися залежно від рівня доходів: 90% країн/територій із високим рівнем доходу повідомили, що вони використовують наявні освітні онлайн-платформи, що різниться від 53% країн/територій із низьким та середнім рівнем доходу. Своєрідними викликами впровадження цифрового навчання було вказано: 1) недостатньо розвинута ІКТ інфраструктура (42 % освітніх систем країн/територій з низьким та нижчим середнім рівнем доходу) та 2) відсутність належних цифрових навичок, перш за все серед батьків (80 %), які є основними фасилітаторами домашнього навчання в режимі онлайн, а також серед вчителів (64 %) і учнів (48%) (UNESCO, 2020). В Україні, серед 3,12 % опитаних керівників шкіл, які не перейшли в режим дистанційної роботи зазначалися такі причини: 1) відсутність у учнів та вчителів комп'ютерної техніки та доступу до Інтернету (0,76 %); 2) відсутність навичок у вчителів працювати дистанційно (1,14 %); 3) відсутність належної швидкості інтернет-зв'язку (0,81 %) (DSIAO Ukrainy, 2020).

Як зазначає Світовий банк, використання цифрового контенту у світовому масштабі було досить рідкісним явищем в освіті до початку кризи, спричиненою COVID-19. Хоча більшість європейських країн до початку кризи були устатковані досить непоганим технологічним обладнанням в школах, проте лише 50% країн мали базові ресурси для забезпечення мінімальних можливостей доставки навчального контенту, лише 20 % мали цифрові навчальні ресурси для викладання і тільки 10 % мали більш потужні можливості для впровадження онлайн навчання, пропонуючи навчальні матеріали, доступні поза школою. Однак жодна країна не мала універсальної цифрової програми викладання та навчання, тому урядам та школам довелося докласти значних зусиль для забезпечення безперервності навчання і швидкого переходу на дистанційне навчання (World Bank Blog, 2020).

Виявлено, що для успішного переходу на цифрове навчання, необхідно виконати три вимоги: забезпечити доступ до Інтернету, впровадити відповідну технологію та навчити всіх учасників використовувати цю технологію. Більш того, в умовах швидкої трансформації до цифрового навчання, необхідно зосередитися на адаптації наявного (особливо безкоштовного, «відкритого») контенту до навчальної програми; надати доступ до інформації та середовищ через широкий спектр різноманітних онлайн-інструментів та ресурсів; у гнучкій формі підтримувати безперервний професійний розвиток вчителів.

Оскільки сьогодні більшість вчителів з усіх дисциплін на всіх освітніх рівнях зчаста використовують веб-інструменти, онлайн-сервіси та онлайн-інформацію для підтримки навчання у класі, все більшою популярністю користується поєднання традиційної форми навчання з навчанням у віртуальному навчальному середовищі (тобто поєднання класно-урочної форми навчання з онлайн-класами). На сьогодні вже існує чітка тенденція руху до технологій змішаного навчання (перегорнуті класи, онлайн-взаємодія з подальшим очним викладанням, онлайн-навчання, доповнене очним практичним заняттям тощо). Змішане навчання уможливорює зменшення фізичної відвідуваності та дотримання соціального дистанціювання завдяки, наприклад, відеоконференціям, а за необхідності повернення до традиційних уроків як до основної форми навчання. Саме це робить змішане навчання життєздатною моделлю для майбутньої освіти: особисту присутність та онлайн-компоненти можна поєднувати у будь-якій

пропорції, при цьому жодний компонент не поступається або перевершує інший в аспекті оцінювання або участі в освітньому процесі. Водночас кожен учень може знайти свою унікальну «суміш» таких компонентів, яка найбільше відповідає особистому стилю навчання, підходить до сімейної ситуації або узгоджується з рівнем доступу до технологій. Крім того в умовах раптового, примусового переходу на дистанційне навчання, саме змішане навчання забезпечує рівний доступ до освіти тим учням, які не мають персонального пристрою або стабільного з'єднання з Інтернетом, і для яких фізична відвідуваність все ще залишається єдиним варіантом для здобуття освіти. Або для тих, хто розглядає школу не лише як місце навчання, а й як безпечний простір, який забезпечує нагляд дорослих під час роботи обох батьків. Змішане навчання, що враховує ці фактори, є ідеальним компромісом для постпандемічного суспільства.

Зроблено висновок, що пандемія COVID-19 призвела до змін в організації освітнього процесу в країнах ЄС і України, обмеживши учасників навчального процесу соціальною дистанцією. Водночас вона пришвидшила трансформацію освіти на цифрове навчання, ключовими факторами запровадження якого є доступність відповідних технологій, вміння ними користуватися, наявність цифрових пристроїв та навчальних матеріалів онлайн, рівень підключення до Інтернету. Також намітилася тенденція до запровадження країнами змішаного навчання, яке забезпечує рівний доступ до освіти для тих учнів, які не мають можливості отримувати її в режимі онлайн.

Ключові слова: тенденції; країни ЄС; COVID-19.

Література

1. UNESCO (2020). UNESCO survey highlights measures taken by countries to limit impact of COVID-19 school closures. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/unesco-survey-highlights-measures-taken-countries-limit-impact-covid-19-school-closures>
2. DSIaO Ukrainy (2020). Analitichna dovidka shchodo orhanizatsii dystantsiinoho navchannia u zakladakh zahalnoi serednoi osvity v umovakh karantynu [Analytical note on the organization of distance learning in general secondary education in quarantine]. Retrieved from <https://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/monitorynh-systemy-osvity/25-diialnist/monitorynh-systemy-osvity/1330->

rezultaty-opytuvannia-shchodo-dystantsiinoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-2

3. World Bank Blog (2020). Can technology help mitigate the impact of COVID-19 on education systems in Europe and Central Asia? Retrieved from <https://blogs.worldbank.org/europeandcentralasia/can-technology-help-mitigate-impact-covid-19-education-systems-europe-and>

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**
**МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ
ПАРАЎНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГІКІ**
**PROBLEME METHODOLOGICE ALE
PEDAGOGIEI COMPARATIVE**
**METHODOLOGICAL CHALLENGES
OF COMPARATIVE EDUCATION**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-83-85>

**ПРОБЛЕМИ АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ
В УКРАЇНІ ТА ЗАКОРДОНОМ**

Валентин Алфімов, д.пед.н., проф.
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Україна

Метою статті є розгляд основних методологічних положень аналізу педагогічної підтримки обдарованих школярів в контексті педагогічної компаративістики.

Розкрито, що таксономія результатів педагогічної підтримки обдарованих учнів, має бути такою: освітня політика; організація підтримки (національний, регіональний, муніципальний рівні); фінансування заходів; навчальні плани й навчальні програми, посібники із врахуванням того, що вони в різних країнах орієнтуються на різні філософські системи, різні педагогічні концепції; орієнтація змісту освіти на провідний фактор розвитку: особистісний розвиток дитини, суспільні потреби. Також слід врахувати досвід підготовки педагогічних кадрів до роботи із обдарованими школярами, сімейне виховання, допомогу різноманітних благодійних фондів, організацію позакласної роботи, кадрове забезпечення, матеріальну

база тощо. Чим більш всебічним буде такий аналіз, тим повнішими будуть рекомендації національній системі освіти.

Виявлено, що на сьогодні порівняльні дослідження педагогічної підтримки обдарованих дітей носять, як правило, «прикладний» характер. Дослідники надають уряду, керівникам навчальних закладів, педагогам поради, як краще втілити у практику зарубіжний досвід. Ці поради зафіксовані у дисертаціях, наукових статтях, виступах учених на конференціях. Вони дозволили впровадити в діяльність загальноосвітніх шкіл України різноманітні програми і технології розвитку обдарованості, розробити методичне забезпечення для її діагностики, активізувати формування суспільно-громадської думки щодо необхідності державної підтримки юних обдарувань.

Постійні успіхи українських школярів на міжнародних конкурсах, олімпіадах і турнірах підтверджують ефективність такого методичного забезпечення розвитку обдарованості. Все це сприяло виконанню завдань Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 роки, Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007 – 2010 роки, Наказу Президента України «про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010 р.) тощо.

Прикладом широкого дослідження порівняння закордонних практик педагогічної підтримки обдарованих школярів може служити діяльність науково-дослідного інституту духовного розвитку людини Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, у якому членами лабораторії «Творчий розвиток особистості» тільки у останні роки були захищені дисертації з дослідження проблем педагогічної підтримки обдарованих школярів у США (І. Бабенко), Польщі (О. Бочарова), Ізраїлі (О. Золотарьова), Австралії (А. Скирда), Іспанії (Л. Кокоріна), Китаї (Д. Перепадя), і які ще раз довели, що саме завдяки численним факторам школяр розкривається як творча особистість.

Зроблено висновок, що педагог-компаративіст - це не просто спостерігач зарубіжного досвіду, його фіксатор і осмислювач, але й він має бути активним учасником формування державної (регіональної) політики підтримки обдарованих дітей, не обмежуватися власним дослідженням, а брати участь у вдосконаленні форм і методів навчання і виховання юних талантів безпосередньо у навчальному закладі. І тоді у нього сформу-

ється критичний підхід до запозичень того чи іншого досвіду, буде розвиватися власний погляд на вітчизняну систему педагогічної підтримки юних талантів.

Оскільки неможливо передбачити всі умови, у яких мають впроваджуватися рекомендації, педагог-компаративіст має ретельно обрати ту або іншу модель прогнозу. Ця модель має вказати на можливі результати, які досягне національна система освіти із урахуванням унікальних національних традицій і цінностей навчання й виховання обдарованих школярів. Рекомендації компаративіста можуть впливати на політику в галузі досліджень і практики шкільної обдарованості, а отже не можна допускати помилки у цих порадах. Рекомендації мають бути чіткими, зрозумілими виконавцям і адресовані керівникам освіти, шкільним управлінцям, педагогам, батькам та самим учням. Щодо практичного впровадження рекомендацій, то їх ефективність буде залежати від рівня компетенції виконавців.

Втім, розробляючи рекомендації, слід пам'ятати, що традиції, які склалися у тій чи іншій країні, не завжди можна переносити на національну систему освіти. Вивчаючи педагогічні ідеї, теорії, практику педагогічної підтримки обдарованих дітей, дослідники, як правило, стикаються з явищами, що мають позитивний потенціал. Але цей потенціал може не реалізуватися у вітчизняній педагогіці через економічний розвиток країни, цінності народу тощо. Інакше кажучи, функція перенесення має обмежений характер.

Ключові слова: педагогічна компаративістика; педагогічна підтримка обдарованих школярів; таксономія результатів порівняння теорії і практики педагогічної підтримки обдарованих школярів.

Література

1. Ivaniuk, I. (2004). Mizhnarodni porivnialni doslidzhennia yak instrument monitorynhu yakosti osvitynich system. Monitorynh yakosti osvity: svitovi dosiahnennia ta ukraïnski perspektyvy / za zah. red. O. I. Lokshynoi. K. : K.I.S., S. 48–59.
2. Lokshyna, O. I. (2007). Mizhnarodni porivnialni doslidzhennia yakosti znan uchniv yak instrument monitorynhu yakosti osvitynich system. Problemy yakosti osvity: teoretychni i praktychni aspekty : materialy metodoloh. seminaru APN Ukrainy, (Kyiv, 15 lystop. 2006 r.). K. : SPD Bohdanova A. M., S. 47–56 s.

3. Sbruieva, (2004). A. A. Porivnialna pedahohika : navch. posib. [2-he vyd., ster.]. Sumy : VTD „Universytetska knyha”, 320 s.

ЗАКОНОМІРНОСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ

Анатолій Вихрущ, д.пед.н., проф.

Тернопільський національний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
м. Тернопіль, Україна

Тема закономірностей має декілька важливих особливостей. По-перше, наука стає наукою лише тоді коли наближається до визначення об'єктивних закономірностей. В іншому випадку мова може йти лише про підготовчий етап. По-друге, аналізуючи закономірності розвитку педагогічної компаративістики отримуємо своєрідний інструментарій для прогностичної оцінки, можливість теоретичних узагальнень, практичних рекомендацій для ефективних управлінських рішень. По-третє, досягнення рівня закономірностей сприятиме появі конкретних вказівок для розвитку освітніх систем окремих країн. По-четверте, інтеграція інформації дозволить наблизитися до обґрунтування закономірностей розвитку особистості. Пошук закономірностей передбачає визначення головних проблемних питань. У нашій науковій школі за основу традиційно вибрані три моделі: структурна, функціональна, теоретична. Розгляд проблеми розпочнемо з питання структури. Автори академічного словника української мови пропонують два аспекти: взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого і устрій, організація чого-небудь. У філософії структура традиційно розглядається в контексті системного підходу, як будова, розміщення, порядок, спосіб закономірного зв'язку, сукупність істотних зв'язків, внутрішня будова.

Щодо закономірностей розвитку компаративістики структура має два головні аспекти. По-перше, для розвитку самої науки важливим чинником є структура всеукраїнського рівня. Наприклад, окремі автори на рівні дисертацій проводили дослідження компаративістичного спрямування. Однак створення сектору, лабораторії, пізніше відділу порівняль-

ної педагогіки в структурі НАПН забезпечило новий рівень досліджень. Тобто, на базі академічної установи створена розгалужена структура, яка забезпечує поступовий перехід кількісних показників у якісні. Запрошення представників інших країн дозволяє передбачити створення структури європейського рівня. Особливу зацікавленість викликає зміст збірників з актуальних питань педагогічної компаративістики, які друкувалися за підсумками щорічних конференцій. По-друге, освітня політика кожної країни обумовлена саме ефективністю структури в основі якої демографічна ситуація, фінансування з розрахунку на одного учня (студента), плановірність і тривалий час системних змін. Наприклад, хаотичні зміни тривалості навчання в загальноосвітніх школах України знижують ефективність управлінських рішень.

Узагальнення тенденцій властивих для компаративістичних досліджень дозволяє зробити такі висновки: 1. Очевидно, що практика вивчення досвіду окремих країн буде продовжена і не втратить актуальності. Це обумовлено динамікою змін, новими викликами, глобалізацією. У таких працях поступово буде здійснено перехід від параграфа до окремого розділу, щодо використання зарубіжного досвіду в нашій країні; 2. З кожним роком буде збільшуватися увага до порівняння структури, функціональних моделей, теоретичних засад розвитку педагогічної науки і практики в різних країнах; 3. Розвиток педагогічної персонології сприятиме появі праць, присвячених особистісному розвитку; 4. На часі підготовка енциклопедичного довідника з питань педагогічної компаративістики. 5. Вивчення досвіду інших країн, дозволяє зробити парадоксальний висновок про низький рівень обізнаності колег з досягненнями української педагогічної думки. Навіть спадщина

К. Ушинського, В. Сухомлинського, не кажучи про сучасних авторів, недооцінена в інших країнах. Видання енциклопедичного довідника з питань педагогічної компаративістики англійською мовою сприяло б розв'язанню проблеми; 6. Для уникнення описовості, хаотичного нагромадження інформації доцільною була б експертна оцінка перспективних тем з педагогічної компаративістики. 7. У другій половині минулого століття популярними були аналітичні огляди (як правило 2–3 друківані аркуші) з актуальних питань педагогічної науки і практики. Під егідою відділу порівняльної педагогіки такі матеріали сприяли б оновленню вітчизняної системи освіти.

Ключові слова: розвиток; сучасна компаративістика; закономірності; тенденції.

МЕТОДИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ В АМЕРИКАНСЬКО-БРИТАНСЬКОМУ НАУКОВО-ФАНТАСТИЧНОМУ ФІЛЬМІ «INTERSTELLAR»

Людмила Калініна, д. пед. н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Розвиток природничо-наукової грамотності відбувається в процесі дослідницького навчання під час опанування змістом освіти дев'яти освітніх галузей з використанням можливостей кінематографа й кіномистецтва та виконання креативних завдань і розв'язання нестандартних наукових задач.

Метою є висвітлення можливостей застосування кінематографа й кіномистецтва для розвитку ключових компетентностей та наскрізних навичок учнів/студентів у процесі дослідницького навчання з природничо-наукових дисциплін.

Дослідницьке навчання в поєднанні з кіномистецтвом має потужний потенціал для розвитку кожної ключової компетентності та наскрізних умінь у будь-якій освітній галузі.

Розвиток природничо-наукової грамотності розглянемо на прикладі перегляду науково-фантастичного кінофільму «Інтерстеллар» (англ. *Interstellar* – Міжзор'яна) (2014 р.) з метою пізнання та вивчення методів наукового пізнання в контексті інноваційності та сингулярності, визначення можливостей їх застосування в життєдіяльності людини під час дослідницького навчання.

Учням/студентам необхідно насамперед пояснити приналежність обраного кінофільму для перегляду до тематики вивчення навчальної дисципліни/предмета – фізики, хімії, біології, географії, математики або інтегрованого курсу. Після перегляду фільму учням/студентам було запропоновано підготуватися до обговорення на занятті запитань і проблем, представлення виконаних завдань у малих групах. Вчителю слід акцентувати увагу учнів на тому, що відповіді на всі запитання, залежно від їх

сутнісного та процесуального контексту, можуть бути розлогіми або лаконічними, з підтвердженням дискурсів, текстів, тверджень, висловлювань, фактів, суджень й умовиводів, характеристики дій та взаємодій, моделей об'єктів розгляду та пізнання, образів героїв фільму, але мають бути презентовані у зручних для Вас формах публічних виступів (повідомлення, доповіді, промови, наративу тощо).

Наведемо приклад ключових питань для обговорення учнями на занятті.

1. Назвіть відомі Вам методи наукового пізнання дійсності, представлені сценаристами фільму «Інтерстеллар»?

2. Конкретизуйте, будь-ласка, до яких законів, явищ, процесів, об'єктів застосували методи наукового пізнання дійсності режисери у фільмі «Інтерстеллар» (бажано на основі застосування хронометричного методу).

3. Чи можливо методи наукового пізнання застосовувати під час вивчення математики та предметів природничо-наукових дисциплін? Якщо так, то які саме?

4. Конкретизуйте, до яких явищ, об'єктів, процесів, подій і ситуацій вони також можуть бути застосовані з конкретизацією навчальної дисципліни/предмета або галузі науки.

5. Які проблеми людства в глобальному вимірі спричинили виникнення нових ідей, концепцій, гіпотез, теорій та слугували базисом створення цього науково-фантастичного кінофільму. Конкретизуйте їх.

6. Чи сприяв перегляд фільму виникненню у Вас нових ідей і визначенню умов для їх практичного втілення?

7. Про які біологічні об'єкти та нанооб'єкти дослідження йдеться у фільмі?

8. Які герої фільму застосовують метод дослідження клітин і методи біотехнологій? Наведіть конкретні приклади.

9. Чи дає змогу діалектичний метод пізнання реальної дійсності, в основу якого покладено зв'язок теорії та практики, принципи пізнання реального світу зробити прогноз розвитку явищ, процесів, подій, ситуацій у ньому? Відповідь обґрунтуйте, спираючись на діаду раціоналізму та емпіризму.

10. Які емпіричні методи, представлені сценаристами фільму, Вам уже відомі та до яких подій, об'єктів і процесів у фільмі вони застосовані?

11. Які з них надають змогу здійснити всебічне та достовірне вивчення об'єкта пізнання або дослідження?

12. Які наукові ідеї з фільму є актуальними для цифрового світу та можуть бути реалізовані під час здійснення дослідницької роботи?

14. Які закони природи та фізичні закони представили сценаристи фільму та інтерпретували в соціальному контексті? Ваші міркування необхідно підтвердити відповідними фактами та твердженнями героїв фільму.

15. Охарактеризуйте науковий підхід через презентовані методи, подані головним героєм Купером, колишнім льотчиком-випробувачем NASA й інженером, своїй дочці Мерфі, підтверджуючи свої відповіді відповідними контекстами з фільму.

16. У яких висловах і твердженнях герої фільму застосовують прогноз як метод і форму наукового передбачення майбутнього стану явищ, процесів, систем через накопичений у минулому досвід та реальну діяльність. Наведіть їх та конкретизуйте на прикладах.

17. Чи сприятиме, на Ваш погляд, специфіка спілкування в 5-вимірному просторі ефективності дослідної роботи.

Вправа № 1 (робота в групах 2–3 особи). Охарактеризуйте якості людей (професійні, інтелектуальні, вольові, емоційні, ділові, позитивні, негативні, моральні тощо) та роботів CASE й TARS у фільмі, які сприяють виживанню в критично небезпечних життєвих ситуаціях, порівняйте їх. Доведіть, які з наведених й узагальнених Вами якостей людей, є актуальними для сучасних дослідників. Для зручності аналізу та порівняння зробіть, будь ласка, відповідну таблицю, заповніть її та обговоріть спільне та відмінне у їхніх якостях.

Зроблено висновок, що виконання творчих завдань і розв'язання наукових завдань на основі перегляду кінофільму уможливило зацікавлене усвідомлення навчального матеріалу з природничо-математичних дисциплін, розуміння наукових концепцій, наукової картини світу, теорій і ядра теорій, фундаментальних законів і принципів на основі використання прийомів критичного, логічного, нелінійного, стратегічного й інших видів мислення та природнього прагнення самостійного вивчення реального світу.

Кіномистецтво не лише поєднує науку та образотворче мистецтво, але слугує культурологічною засадою досягнення цілей PISA, розвитку ключових компетентностей та наскрізних навичок учнів/студентів у цифровому світі, надає можливість людині поринути у світ мистецтва, вивіреного

часом, неймовірний світ вражень, мрій, ще непізнаних таємниць нашого неосяжного Всесвіту та зробити світ кращим, безпечнішим, розумнішим, емоційно привабливим.

Ключові слова: природничо-математична грамотність; дослідницьке навчання; кіномистецтво.

Література

1. Kalinina, L. M., Malyuga, M. M. (2018). Programne zabezpechennya navchalnoyi disciplini «Metodologiyi disertacijnoyi roboti» dlya doktoriv filosofiyi v galuzi osviti. Problemi suchasnogo pidruchnika, 20, S. 126–145.

ДО ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЮВАНОСТІ ЛАТЕНТНИХ ХАРАКТЕРИСТИК У МІЖНАРОДНИХ ПОРІВНЯЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Тетяна Лісова, к.фіз-мат.н.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Метою даної роботи є проблема порівнюваності між країнами чи іншими групами учасників латентних характеристик, інформація про які збирається практично в усіх міжнародних порівняльних освітніх дослідженнях, таких як PISA, TIMSS, TALIS тощо, у вигляді опитування чи анкетування учасників дослідження та інших зацікавлених сторін (керівники, батьки, громадськість). Зазвичай у таких опитуваннях використовуються конструкти, які розроблялись у рамках певних наукових досліджень, але пройшли апробацію лише в межах однієї країни чи певної цільової групи. Включення до анкет міжнародних досліджень питань, на основі яких було оцінено певний конструкт, не гарантує, що цей конструкт буде означати одне й те саме в усіх різноманітних контекстах (на рівні країн, етнічних чи соціальних груп). А під час порівняння прихованих характеристик варто бути впевненим, що йдеться про одну й ту ж характеристику.

Узагальнені показники, які отримуються на основі певної сукупності питань, у міжнародних дослідженнях називають індексами. Індекси, які можна отримати шляхом арифметичних операцій, називаються простими. Їх порівняння не викликає проблем, варто лише знати основні статис-

тичні прийоми для цього. Складені індекси, які характеризують приховані характеристики, зазвичай отримуються шляхом процедур шкалювання у рамках латентно-структурного аналізу. Ці процедури дозволяють встановити зв'язок між прихованою (латентною) характеристикою, яка може вимірюватись в інтервальній шкалі, та відповідями на питання у дихотомічній чи політомічній шкалі (наприклад, шкалі Лайкерта). У міжнародних дослідженнях найчастіше використовують процедури на основі конфірматорного факторного аналізу (CFA) та на основі сучасної теорії тестів (IRT). Наприклад, у TALIS використовують CFA, а у PISA чи TIMSS – IRT. Для валідизації шкал та забезпечення їх порівнюваності між країнами для індексів, побудованих на основі CFA, різними статистичними методами досліджують інваріантність вимірювань, а для індексів на основі IRT подібний результат досягається шляхом дослідження DIF (Differential Item Functioning).

Різні рівні інваріантності вимірювання допомагає краще зрозуміти простий приклад. Нехай потрібно порівняти «круглі плоди з соковитим м'якушем, шкіркою та насінням». Під такий опис в одній країні потрапляє яблуко, а в іншій – апельсин. Для них нема сенсу порівнювати інші характеристики (що більше, що смачніше), крім тих, що є в описі (щось кругліше, щось соковитіше). У цьому випадку говорять, що досягнуто лише рівень конфігуральної (configural) інваріантності. Статистично обґрунтованими у цьому випадку будуть лише якісні (описові) порівняння і ніякі статистичні методи (такі, як t-тести) тут не застосовні. Якщо будемо порівнювати «круглі не цитрусові плоди з соковитим м'якушем, шкіркою та насінням», то у більшості країн це асоціюватиметься саме з яблуком, але яблука можуть бути різного сорту, кольору, смаку, стиглості. Неможливо порівняти, який колір кращий (наприклад, зелений чи червоний), але можна прослідкувати залежність, що яблука зеленого кольору зазвичай кисліші і менші. У цьому випадку говорять про досягнення метричного (metric) рівня інваріантності. Тут можливе застосування таких статистичних методів, як кореляція та лінійна регресія, але неможливе обчислення середнього значення. Найвищим рівнем інваріантності є скалярна (scalar) інваріантність. Вона досягається, наприклад, коли потрібно порівняти «яблука одного сорту», які в одній країні виростають великі та солодкі, а у іншій – дрібніші та кисліші. Тоді можна впевнено говорити, що середній урожай в одній країні буде більшим, ніж в іншій. Мовою статистики це означає, що крім про-

цедур порівняння, допустимих для попередніх рівнів інваріантності, тут стає також можливим порівняння середніх значень шкали між групами.

Таким чином, аналізуючи дані міжнародних досліджень, важливо застосовувати лише ті статистичні процедури, що відповідають досягнутому шкалою рівню інваріантності. Ігнорування цих рекомендацій може призвести до упереджених висновків та тлумачень. Наприклад, майже усі основні шкали для вимірювання самоефективності вчителя у дослідженні TALIS 2018 року досягли лише метричного рівня інваріантності. Тому висновки, зроблені на основі порівняння середніх балів країн за рівнем самоефективності вчителів, швидше за все, будуть упередженими.

Для шкал, побудованих у рамках IRT, у процесі їх валідації здійснюють дослідження диференційованого функціонування завдань (DIF) у різних групах, розділених за ознакою національності, статі, мови спілкування, місця проживання, умов навчання тощо. Кожен прояв DIF, коли учасники з однаковими позиціями на осі латентної характеристики по-різному відповідають на питання, є предметом занепокоєння та обговорення експертами для визначення ступеня його впливу на надійність, об'єктивність вимірювання, а отже, і на можливість порівнюваності результатів, оскільки часто DIF свідчить про упереджене оцінювання однієї з груп. Для виявлення та класифікації DIF існує велика кількість статистичних методів, вибір яких залишається за дослідником.

Ключові слова: міжнародні порівняльні дослідження; складені індекси; інваріантність; DIF.

Література

1. OECD. (2009). PISA 2006 Technical Report. OECD, Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/data/42025182.pdf> Accessed on: April.21, 2021.
2. OECD. (2014). Technical notes on indices and analysis used in TALIS 2013. In New Insights from TALIS 2013: Teaching and Learning in Primary and Upper Secondary Education, OECD Publishing, Paris, Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264226319-11-en> Accessed on: April.21, 2021.
3. Zabolotna, O., Shchudlo, S., Lisova, T., Kovalchuk, O., Horuk, N., Medina, T. (2020). Uchyteli ta osvितnie seredovyshe: kros-kulturna perspektyva, (O. Zabolotna, S. Shchudlo, red.). Drohobych: UADO і TzOV «Trek-LTD». 228 s.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-94-95>

ЗДОРОВЬЕ И ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ПРЕДМЕТ КОМПЛЕКСНОГО МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Алёна Лысюк, аспирант

Национальный институт образования
г. Минск, Республика Беларусь

Высокий уровень здоровья является первостепенной составляющей благополучной и комфортной жизнедеятельности личности, залогом её личностного совершенствования, профессионального развития.

Здоровье и здоровый образ жизни относятся к числу понятий, которые не могут быть однозначно определены, а их постоянное переосмысление и оценка приводят к становлению нового знания. Перед нами стоит задача определить комплексный междисциплинарный статус здоровья и здорового образа жизни и рассмотреть их с позиций философии, психологии, медицины и педагогики (Nikiforov, 2002).

Понятие «здоровье», как отмечает Б.Г. Юдин, в обыденном сознании представлено синкретично, и в обиходном употреблении мы не всегда различаем те множественные смыслы, которые составляют его содержание. В то же время научное толкование здоровья, его сложной и многофакторной природы предполагает комплексность изучения. В настоящий момент здоровье рассматривается как сложный многомерный феномен, имеющий гетерогенную структуру, сочетающий в себе качественно различные компоненты и отражающий фундаментальные аспекты человеческого бытия. Эта сложность и неоднородность состава акцентирована в формулировке ВОЗ: «Здоровье — состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие каких-либо болезней и дефектов». Аналогичное комплексное определение представлено в «Толковом словаре психологических и психоаналитических терминов»: «Относительно устойчивое состояние, в котором личность хорошо адаптирована, сохраняет интерес к жизни и достигает самореализации» (Kuncevich & Kosinec, 2000).

Систематизация определений понятия здоровья позволяет выделить его признаки. С точки зрения Лошилова В.И., Макаровой Н.А., Пиленко В.Л., Кунцевич З.С.) это отсутствие болезни; нормальное функциониро-

вание организма; динамическое равновесие организма, его функций и факторов окружающей среды; способность к полноценному выполнению основных социальных функций; полное физическое, духовное, умственное и социальное благополучие, принцип его единства и саморегуляции; способность приспосабливаться к постоянно меняющимся условиям окружающей среды (Nikiforov, 2002).

З.С. Кунцевич, А.Н. Макарова на основе этих признаков выделяют шесть основных концептуальных моделей определения понятия здоровья — медицинскую, биомедицинскую, биосоциальную, ценностно-ориентированную, валеопедагогическую и интегрированную, каждая из которых имеет свою особенность и характеризуется рядом признаков (Kunsevich & Kosinets, 2000).

Все это свидетельствует о том, что к изучению здоровья следует подходить как к глобальной междисциплинарной проблеме.

По данным ряда зарубежных и отечественных ученых (Брехман И.М., Билич Г.Л., Колбанов В.В., Давиденко А.Д., Зубр А.С., Чумаков Б.Н. и др.), здоровье более чем наполовину определяется образом жизни человека.

По мнению Вайнера Э.Н., понятие образа жизни следовало бы определить как способ жизнедеятельности человека, которого он придерживается в повседневной жизни в силу социальных, культурных, материальных и профессиональных обстоятельств. Лисицын О.П. считает, что здоровый образ жизни объединяет все, что способствует выполнению человеком профессиональных, общественных и бытовых функций в наиболее оптимальных для здоровья и развития человека условиях (Yudin, 2000).

Все сказанное является важным для нашего исследования потому, что эти взгляды отражают связь здоровья с образом жизни через сферу разума. Характер проявления каждого показателя здоровья зависит от личностных качеств человека, осознанности поведения, приносящего или укрепление, или ущерб здоровью, степени активности в поддержании здорового образа жизни, морально-волевых и нравственных качеств. Без учета этих факторов все программы, направленные на сохранение и укрепление здоровья, не смогут быть полностью реализованы.

Обобщая работы философов, психологов, медиков и педагогов (Лисицын Ю.П., Амосов Н.М., Виленский М.Я., Мурзанаева Ф.Р., Муравов И.В., Лаптев А.П., Акилов М.В., Колбанов В.В., Татарникова Л.Г. и др.), можно представить структуру здорового образа жизни основными элементами,

основаними на взаємосвязи и взаимозаменяемости трех культур: культуры питания, культуры движения и культуры эмоций.

Выделение наиболее типичных дефиниций здоровья позволяет получить вполне определенные представления об этом феномене, выдержавшие испытание временем и ставшие распространенными эталонами здоровья. Выявление таких эталонов поможет понять ту основу, на которой базируются современные практики оздоровления и формирования здорового образа жизни. Таким образом, многофакторность понятия «здоровый образ жизни», многоаспектность его обсуждения и определения дают основание утверждать о междисциплинарном характере этого социального явления.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; биосоциальная, биомедицинская саморегуляция.

References

1. Kuncovich, Z.S., Kosinec A.N. (2000). Valeological education model. Journal of Pharmacy, 1–2, 55–59.
2. Nikiforov, G.S. (2002). Health psychology. Manual for universities, 504.
3. Yudin, B.G. (2000). Health: fact, norm, and value. Journal of the world of psychology. №1 (21), 56.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-96-99>

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ В РІЗНИХ ІСТОРИКО-ПОЛІТИЧНИХ ТА СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМАХ

Олена Мезенцева, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Вальдорфська школа – унікальний освітній феномен, що не має політичних, національних та культурних кордонів. Заснована у Штуттгарті (Німеччина) у 1919 році, за 100 років педагогічна система перетворилась на найбільший незалежний освітній рух, що активно розви-

вається на усіх континентах світу. Станом на травень 2020 року у Світовому переліку Вальдорфських закладів освіти 1214 шкіл та 1857 дитячих садків у більш як 69 країнах.

З метою аналізу реалізації ідей Р. Штайнера щодо особливостей формування освітнього середовища Вальдорфських шкіл нами було проведено дослідження 33 закладів освіти 13 країн (Німеччини, Австрії, Фінляндії, Швейцарії, Італії, Угорщини, Чеської республіки, Латвії, Естонії, України, Грузії, Вірменії та Росії). Дослідження детерміноване нами як компаративний аналіз, що визначає його сутність та специфіку трактування. Опрацювання й аналіз експертної інформації виконувались нами у 2-х векторах: горизонтальному (аналіз формування середовища в кожному із закладів освіти) та вертикальному (порівняльний аналіз формування середовища закладів, що досліджувались).

За результатами компаративного аналізу, нами визначено виклики та критичні точки формування освітнього середовища Вальдорфських шкіл у таких площинах:

1. Зовнішні детермінанти:

- державно-політичні: відкриття будь-яких закладів освіти, альтернативних до існуючої в державі, традиційної освітньої системи, у т.ч. Вальдорфських шкіл, залежить від ступеня демократичності та відкритості політичної системи, рівня розвитку громадянських інституцій та людиноорієнтованої (а не державоорієнтованої) системи нормативно-правових відносин;
- історично-національні: країни, що знаходяться на етапі формування, реформування або розвитку усіх соціальних інституцій, характеризуються протистоянням старого й нового, національного й глобального, традиційного й інноваційного, що виражається у постійному русі вперед та відкиданні назад (прикладом є освітні реформи України). Відкриття та функціонування Вальдорфських шкіл є яскравою ілюстрацією таких процесів;
- економічні: фінансування системи освіти в різних країнах має свої особливості – від пріоритетного напряму до фінансування «за залишковим принципом». Оскільки Вальдорфські школи потребують додаткового фінансування освітнього процесу, вони подекуди не витримують фінансової напруги;
- суспільні: умовою впровадження вальдорфської педагогіки має бути не адаптація готової зарубіжної (німецької) моделі, а основні ідеї Р. Штайнера, використані у світоглядному контексті країни;

- демографічні: відкриття Вальдорфської школи має відбуватись з урахування демографічного потенціалу місцевості: народжуваності, спроможності сімей фінансувати заклад, дистанційна досяжність школи тощо.

2. Внутрішні протиріччя:

- недостатнє розуміння глибинних основ вальдорфської педагогіки як батьками, так і подекуди вчителями;

- вільне трактування концепту «свобода» як з боку батьків, так і з боку вчителів: батьки, дотримуючись принципів «вільного виховання», відсутності кордонів та правил, очікують від школи постійного задоволення індивідуальних потреб дитини, що несумісне з принципами соціального виховання; вчителі, захоплюючись творчим пошуком, інколи нехтують вимогами навчальної програми;

- невідповідність ідеалу виховання у батьків та вчителів: очікування батьків від школи часом не відповідають здібностям дитини; відсутність зовнішніх результатів навчальних досягнень (оцінки, конкурси, олімпіади) та порівняння з програмами й вимогами традиційних шкіл призводять до того, що батьки втрачають віру в доцільність вальдорфської педагогіки і переривають освітній процес, не дочекавшись закінчення школи;

- недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи у Вальдорфських закладах освіти призводить до зниження виховного потенціалу вальдорфської педагогіки та якості освіти в цілому;

- сприйняття Вальдорфських шкіл як виключно корекційних, реабілітаційних та/або лікувальних, результатом чого стає численний запит батьків дітей з особливими потребами та девіантною поведінкою, з чим деякі школи, не маючи достатнього потенціалу (як педагогічної майстерності вчителів, так і наявності відповідних спеціалістів), не справляються із складними освітніми кейсами й отримують зовнішній негативний резонанс;

- «відкритість» та «закритість» школи як освітньої системи виражається в тому, що освітнє середовище Вальдорфської школи є цілісним конструктом, елементи якого не дають очікуваного результату, а повноцінна реалізація усіх його складових створює самодостатню систему, яка не потребує зовнішніх впливів для удосконалення;

- недостатньо насичене інформаційне поле щодо діяльності Вальдорфських шкіл, що обумовлене відмовою вальдорфської педагогіки «демонструвати» своїх учнів, адже кожен долає свій особистий шлях;

- фізична та душевна виснаженість педагогів, зумовлена високими вимогами до організації освітнього процесу, потребою в постійному самовдосконаленні, оволодінні новими компетенціями (малювання, співи, гра на флейті тощо), індивідуальний супровід не тільки дитини, а й родини тощо.

Отже, вивчивши освітнє явище – Вальдорфська школа – в широкому контекстному полі, проаналізувавши перенесення освітньої моделі на ґрунт інших країн, ми виокремили систему чинників, що впливають на розвиток цієї педагогічної системи. Ми передбачаємо, що цей компаративний аналіз може набути смислового навантаження для педагогічної прогностики розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та у світі в цілому.

Ключові слова: вальдорфська педагогіка; Вальдорфська школа; компаративний аналіз.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-99-101>

ОСНОВИ ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ШКІЛЬНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ

Оксана Сухомлин

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Порівняльна педагогіка, будучи галуззю педагогіки, має власний предмет, об'єкт, мету і завдання. На сучасному етапі її розвитку певною мірою модифікуються мета і завдання. Американський компаративіст Г. Ноа вважає, що першочерговою метою такого роду досліджень має стати визначення основної тенденцій у розвитку освіти зарубіжних країн, з тим, щоб встановити не тільки те, що відбувається там, але й краще зрозуміти своє власне минуле, визначити своє місце в цьому світі, чіткіше спрогнозувати майбутнє своєї освіти.

У Німеччині практична мета і соціальна функція порівняльної педагогіки зводиться до вивчення різних процесів, що відбуваються в галузі освіти і суспільного розвитку за кордоном, для отримання практично практичних знань як основи подальшого наукового обговорення (осмислення), виявлення позитивних і негативних сторін різних соціальних і педагогічних процесів й тенденцій їх розвитку як передумови для подальшого про-

ведення експериментальної роботи на національному рівні в інтересах розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки.

Видатний англійський компаративіст Б. Холмс основним завданням порівняльної педагогіки бачить прагнення краще зрозуміти вітчизняні системи освіти і сприяти реформі освіти не на основі примх і забобонів, а у світлі ретельно зібраних даних і аналізу проблем, що стоять перед урядом

В цілому, до завдань порівняльної педагогіки відносять:

- виявлення позитивних і негативних сторін у розвитку освіти у різних країнах;
- встановлення суспільно-політичних і економічних умов, що визначають виникнення як позитивних, так і негативних явищ в сфері освіти;
- визначення, як ці явища впливають на суспільний розвиток країни, регіону, світу в цілому;

Найважливішою особливістю порівняльної педагогіки сьогодні є спрямованість до досліджень про розвиток, динаміку освіти. Освітня система (і система шкільної освіти зокрема) є структурою, розвиток якої визначається, перш за все, що проводиться в державі освітньою політикою. Освітня політика в шкільній освіті спрямована на вдосконалення окремих сторін педагогічного процесу, тому якісні зміни школи повинні розглядатися в рамках системного підходу:

- виявити тенденції, протиріччя розвитку;
- визначити механізми оновлення освіти;
- визначити фактори впливу і впливу на цей розвиток;
- відбирати найбільш успішний досвід, виробляти його освоєння і трансформацію в практиці.

В рамках системного підходу в компаративістики досліджується структура процесу розвитку досліджуваного об'єкта і його субстрат, а також критерії (характеристики), визначають ступені розвитку системи. Як субстрат виступає сфера проблематики досліджень. Оцінюються різноманітні зміни: великі або незначні; стійкі або оборотні; універсальні або приватні; зберігають здатність до подальшого розвитку або провідні в «тупики»; підвищують або знижують рівень організації та інші

Відмінна риса системного розгляду об'єкта – значний акцент на вивченні функціональних зв'язків між встановленими елементами процесу. Системний підхід дозволяє зафіксувати структурність процесу розвитку,

системи змін. Системний підхід і системний метод аналізу характеризуються цілісністю і комплексністю. Щоб почати системний аналіз необхідно попередньо провести декомпозицію системи: вичленувати досліджувану систему з органічно єдиної ієрархії систем. До системних ознак належать такі ознаки, взаємозв'язок між якими, перш за все і визначає суть структури даної системи. Після виділення відповідної системи і починається її аналіз. Він включає в себе структурний і функціональний аналіз.

Ключові слова: порівняльна педагогіка; предмет, задачі, функції; порівняння освітніх систем; проблеми порівняння зарубіжної та вітчизняної освіти; джерела педагогічної компаративістики.

**ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ**

**АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫІ
Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ**

**REFORME EDUCAȚIONALE ȘI INOVAȚII
ÎNTR-O LUME GLOBALIZATĂ**

**EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS
IN THE GLOBALIZED WORLD**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-102-106>

**ПРОГРЕСИВНІ ПІДХОДИ НАВЧАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ
NOBEL EXPLORERS ЯК КРОК ДО
ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Andrew Sachs,

International STEM learning community Nobel Explorers
Меріленд, США

Щасяна Аргун, д.т.н., доц.,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна

Ганна Гнатова

International STEM learning community Nobel Explorers
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна

Метою роботи є висвітлення прогресивних підходів міжнародної навчальної спільноти «International STEM learning community Nobel Explorers» (засновник Andrew Sachs), діяльність якої спрямована на покращення освіти.

Незважаючи на великі економічні та ментальні відмінності між Україною і США, нас об'єднує спільна проблема – недосконала освітня система. Це підтверджується багатьма публікаціями як американських, так і українських педагогів. Прикладом є стаття доктора М. Лінча (Lynch, 2017) – письменника, активіста і декана факультету освіти, психології та міждисциплінарних досліджень «Virginia Union University», який в своїй публікації відокремив і описав причини, за якими система освіти США зазнає невдач. Деякі з цих причин:

- наявність неефективних вчителів;
- переповненість шкіл;
- проблеми, які несуть сучасні технології;
- використання застарілих методів підготовки вчителів;
- відсутність інновацій в педагогічній освіті;
- відсутність рівності в освіті тощо.

Як бачимо, все перелічене майже повністю співпадає з ситуацією в українській освіті.

Та говорячи про недоліки, треба визначитись з тим що ми вкладаємо в розуміння гарної освіти. На наш погляд, гарна освіта повинна давати не тільки глибокі знання, широкий світогляд і інтелектуалізм, але й повинна викликати жагу до отримання знань і виховувати в учнях високі морально-етичні принципи. Тому ми вважаємо, що особливу увагу необхідно звернути саме на фундаментальні проблеми освіти, без вирішення яких неможлива її докорінна зміна. Це проблеми нівелювання педагогіки як такої, відсутність державних програм, направлених на створення ідеології виховання, і, що не менш руйнівне, відмова від ідей соціалізації дитини на користь індивідуалізму.

Деякі сучасні педагоги роблять ставку на гуманітарну складову освіти, піднімають питання комунікативної толерантності, акцентують увагу на важливості морально-етичного та художньо-естетичного розвитку (Гук & Чернуха, 2017). Наприклад, в статті І.Д. Бежа цілісно розкрита проблема, що полягає у тенденційному вихованні асоціальної, егоцентричної особистості (Бех, 2015). Автор пропонує впроваджувати експериментальну розвивальну педагогіку (акме-педагогіку), що орієнтується на морально-духовне становлення індивідуума. І саме цей підхід є більш близьким до нашого розуміння гарної освіти, але ми вважаємо, що повноцінний розвиток особистості повинен включати як гуманітарну, так і технічну складову.

Ми є представниками відносно молодій навчальній спільноті «International STEM learning community Nobel Explorers», далі за текстом Nobel, яка призначена для молоді від 8 (Sachs, 2017).

Ідея Nobel зародилася в Америці в 2016 році і починалась як звичайний коучинг і репетиторство. Пізніше стало зрозумілим, що для отримання результату треба одночасно розвивати так звані «м'які» (soft skills) і «тверді» (hard skills) навички, і це виявилось складною задачею. Зазначимо, що під «твердими» навичками маються на увазі професійні знання і вміння, а під «м'якими» – лідерство, самоуправління, вирішення конфліктів, спілкування, емоційний інтелект тощо (Laker & Powell, 2011). З часом почав з'являтися як позитивний, так і негативний досвід, що дозволило створити дієву освітню систему, яка базується на емпатії, любові до дітей, вірі в їх здібності і безмежні можливості за умови правильного підходу до навчання, на командній роботі (діти вчать одне одного, немає слабких і сильних учнів, успіх товариша – це твій успіх).

Перші школи Nobel в Америці працювали в позашкільний час. Результати були вражаючими – діти любили заняття, вони швидко вчилися і ставали лідерами. Але COVID змінив світ і змінив Nobel. Ми перейшли на онлайн-навчання. Це дало можливість розширити коло команди і учнів, залучивши до себе представників з України, Сербії, Туреччини, Південно-Африканської Республіки, Греції, Великої Британії тощо.

На сьогодні в Nobel пройшли навчання більше, ніж 1500 молодих людей віком від 8 до 28 років, і більшість з них за останній рік – рік пандемії.

Тепер Nobel розвивається, трансформується і удосконалюється в напрямку створення згуртованої команди одностудентів, які впевнені у необхідності зміни системи освіти і готові це робити.

Для кращого розуміння ідей Nobel представимо наші ключові постулати:

- ми – люди – соціальні істоти, тому нам потрібно працювати разом у команді, робити щось корисне для інших і тільки так ми розвиваємось;
- ми живемо у розпал 4-ї промислової революції, коли інформаційні технології, інженерія, робототехніка та глобалізація змінюють життя з неймовірною швидкістю, тому кожна людина повинна мати хоча б базові технічні знання;
- щоб бути успішними, нам потрібно бути більш технічними, але також більш творчими, більш налаштованими на співпрацю, комунікативними та відкритими до міжкультурних комунікацій;

- підходи до роботи змінюються, і лідерство переходить від «Лідерства 1.0» (командування, контроль і харизма), де лідер дає завдання, а підлеглі повинні його чітко виконувати, в «Лідерство 2.0» (лідерство підлеглого). Тут найважливішою є мотивація, і задача лідера – підтримувати ініціативи, розвивати і надихати свою команду, в той час як члени команди генерують ідеї і втілюють їх за допомогою лідера;
- необхідно розвивати «м'які» навички – лідерство, вміння роботи в команді тощо;
- ми повинні зробити навчання більш захоплюючим, ніж комп'ютерні ігри та соціальні мережі;
- діти можуть навчатися чому завгодно з блискавичною швидкістю, не припустимі такі установки, як, наприклад, «дитина, не має здібностей до...»;
- самі по собі знання не мають такої великої цінності, як те, що ви можете зробити і користь, яку ви можете принести оточуючим, використовуючи ці знання;
- спільне соціальне навчання з реальною командною роботою і цілеспрямованістю в рази ефективніше, ніж традиційні методи навчання.

Висновок. Як показує аналіз і досвід авторів, існуючі системи освіти в США майже непорушні через їх багаторічну стабільність, а мова про проблеми освіти йде лише в кулуарах. В Україні ж ситуація інша. Стара система освіти зруйнована, а нова ще не тільки не побудована, але й не визначена. Україна здатна сприймати прогресивні ідеї і втілювати їх в життя. Саме тому Nobel шукає обдаровану молодь в Україні і робить ставки на те, що наша держава може очолити ці зміни в Україні, а в подальшому і у всьому світі, впроваджуючи прогресивні підходи навчальної спільноти Nobel.

Ключові слова: Nobel Explorers; освіта; сучасні підходи; проблеми освіти.

Література

1. Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>
2. Lynch, M. (2017, April 3). 18 Reasons the U.S. Education System is Failing. *The Edvocate*. <https://www.theedadvocate.org/10-reasons-the-u-s-education-system-is-failing/>

3. Sachs, A. (2017, April 3). A Global Community Making Learners Into Leaders—Nobel Explorers. A Global Community Making Learners Into Leaders - Nobel Explorers. <https://nobelexplorers.com/>
4. Bekh, I. D. (2015). Osobystist u konteksti oriientyriv rozvyvalnoho vykhovannia. *Innovatyka u Vykhovanni*, 1, 7–13.
5. Huk, O. F., & Chernukha, N. M. (2017). Priorytetni vektory suchasnoi osvity. *Topical Issues of Socialpedagogy: Collective Monograph.*– CARICOM, Barbados, 30–55.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-106-107>

HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT:FINNISH EXPERIENCE AND UKRAINE

Yuliya Zayachuk, PhD

Ivan Franko National University of Lviv
Lviv, Ukraine

The objective of this research is to analyze the contemporary processes of reforming of higher education system by the example of Finland and to highlight the ways to use the positive Finnish experience for higher education institutions in Ukraine.

Education is one of those things that are important throughout the world. Finland is a country of well-known achievements of the educational system where education is considered as a key to the nation's success. It means that Finnish experience of higher education development may give the important benefit for the future of higher education of other countries, including Ukraine, in its current period of reforming of the educational system. Taking this into account, I studied Finnish higher education experience, carried out my research of Finnish educational system and teaching activity in the framework of Erasmus in the Department of Education of the University of Turku. This report is dedicated to the analysis of the research results obtained during realization of the mentioned projects and the implementation of the research results in the context of higher education system of Ukraine by the example of Faculty of pedagogical education of the Ivan Franko National University of Lviv, Ukraine.

The scientific results summarized and presented in this report were obtained on the base of interviews with different actors involved in the University system at different levels – with professors, visiting professors, scientists, PhDs, Master and

Bachelor students and administrators dealing with student affairs; questionnaires of students; acquaintance with practical organization of training process; discussion on the University pedagogical training in the University of Turku; meeting with representatives of educational services of the University of Turku; lecturing for the students of the Faculty of Education.

Separate emphasis of the report will be given to two important directions, namely: (i) internationalization of higher education and mobility; (ii) the university curriculum in education. The problem of internationalization of higher education and mobility is considered from the perspective of the development of academic mobility as part of the internationalization strategy at the institutional level as well as the possibilities to improve approaches of the organization of international academic mobility of participants of higher education space. The university curriculum in education is considered from the point of view of the formation and functioning of master's programs in educational sciences of the University of Turku in the context of possible adopting of useful experience for the formation and operation of new master's program in 011 «Educational, pedagogical sciences» at the Department of General Pedagogics and Pedagogics of Higher Education in Lviv University.

Key words: higher education; higher education space; internationalization; mobility; master's program in educational sciences.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-107-109>

СПІВРОБІТНИЦТВО УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК СКЛАДОВА ПРОГРАМ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Ореста Клонцак, к.пед.н.

ВНЗ ЛОР «Львівська медична академія
імені Андрея Крупинського»,
м. Львів, Україна

Упродовж останніх десятиліть у системі вищої освіти США спостерігається активне залучення студентів до суспільно значущої діяльності у процесі застосування програм академічно-громадського

навчання (англ. *academic service-learning*) під час підготовки фахівців різних галузей. З метою ефективної імплементації програм академічно-громадського навчання в університетах США важливу роль відіграє налагодження співробітництва між закладами вищої освіти та громадськими організаціями.

Метою дослідження є виявлення особливостей співробітництва університетів та громадських організацій під час реалізації програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США.

Досліджено, що співробітництво університетів та громадських організацій, які розташовані поблизу цих університетів, є важливою складовою програм академічно-громадського навчання в університетах США, оскільки така співпраця дає можливість студентам долучитися до розвитку своїх громад і водночас застосовувати здобуті академічні знання на практиці. Важливо відзначити, що представники громадських організацій, тісно співпрацюючи з педагогами та студентами, виконують роль учасників освітнього процесу.

Можливими партнерами для співпраці під час програм академічно-громадського навчання можуть бути місцеві громадські об'єднання, некомерційні соціальні служби, школи, національні та міжнародні організації, сфера діяльності яких включає допомогу безпритульним громадянам; гендерні питання; захист навколишнього середовища; питання раси та етнічності; розвиток місцевих громад; поширення здорового способу життя та харчування; підтримка молоді тощо. Залежно від навчальних цілей партнером може бути одна або декілька громадських організацій (*American University: Community Service Center*).

Досліджено чинники, що визначають ефективне співробітництво університетів та громадських організацій під час реалізації програм академічно-громадського навчання, а саме: наявність комунікації між представниками факультету, студентами та членами громадської організації; відповідність програми академічно-громадського навчання, рівня підготовки студента до мети та завдань суспільно значущої діяльності; чітке визначення обов'язків та функцій усіх учасників програми; розуміння партнерських перспектив (досягнення взаємних цілей та вигод); спільне планування, навчання (узгодження працівників університету та членів громадських організацій щодо організації освітнього процесу) (*Katz, J., Sandy, M.*).

З'ясовано, що співробітництво університетів та громадських організацій у контексті реалізації програм академічно-громадського навчання має численні переваги як для закладів вищої освіти, студентів, так і для самих організацій. Зокрема, студенти одержують змогу поєднувати теоретичний матеріал із практичною діяльністю, розвивати критичне й творче мислення, удосконалювати комунікативні вміння, а також бути постійно залученими до вирішення проблем суспільства. Громадські організації мотивовані забезпечити студентам умови для набуття навчального досвіду та водночас одержати користь від виконання ними соціально значущих робіт на належному рівні безоплатно. Окрім цього, співпраця з університетами сприяє підвищенню потенціалу громад, боротьбі за соціальну справедливість, зміцненню соціально значущих цінностей. У зв'язку з цим програми академічно-громадського навчання розробляють та організують відповідно до потреб як студентів, так і громадських організацій.

Зроблено висновок, що налагодження співпраці між університетами та громадськими організаціями є важливою складовою програм академічно-громадського навчання у системі вищої освіти США та сприяє підвищенню якісного рівня організації освітнього процесу.

Ключові слова: академічно-громадське навчання; вища освіта США; університет; громадська організація; співробітництво.

Література

1. American University: Community Service Center. (2006). Faculty Guide to Service-Learning. Washington, DC: Community Service Center.
2. Katz, J., Jaeger, A., Clayton, P., Bringle, R. (2012). Investigating faculty learning in the context of community-engaged scholarship. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18, 40–55.
3. Sandy, M., Holland, B. A. (2006). Different Worlds and Common Ground: Community Partner Perspectives on Campus-Community Partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall, 30–43.

ФЕНОМЕН МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Наталія Лісова, д.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Модернізація сучасної системи управління, перехід її від державної адміністративно-командної форми минулої радянської доби до державно-громадської форми управління в загальній середній освіті та громадсько-державної форми управління за умов реформування є його стратегічними завданнями.

У науковому дискурсі висвітлюються різні підходи щодо вирішення проблеми створення та практичної реалізації механізмів державного, державно-громадського та громадсько-державного управління системою освіти, зокрема загальною середньою. Цим питанням присвятили свої дослідження вчені М. Білинська, Р. Вдовиченко, Л. Гаєвська, В. Грабовський, Д. Двінчук, Л. Калініна, В. Кремень, В. Луговий, Т. Лукіна, А. Мазак, І. Осадчий, Л. Парашенко, О. Пастовенський, С. Шевченко та ін. Важливість наукових доробків полягає в тому, що вчені розглядають механізми управління системою освіти, враховуючи при цьому соціальне замовлення, результати організації діяльності науково-освітніх структур, громадських рад, напрями консолідації зусиль різних осіб та громадських організацій, зацікавлених у розвитку ЗСО, генезис взаємодії держави, педагогічної громадськості й соціуму тощо.

Під час дослідження з'ясовано, що процес системних змін як у суспільстві, державі, так і сфері освіти, у тому числі загальної середньої, детермінує характер зміни цілей, завдань, функцій, форм управління. Сфера загальної середньої освіти (далі – ЗСО) потребує такої форми управління, яка сприяла б, насамперед, досягненню цілей і розв'язанню завдань державної освітньої політики, забезпеченню рівних умов для громадян у здобутті повної загальної середньої освіти, а також її якості. При цьому важливим є впровадження відповідних ефективно діючих механізмів управління в нових об'єднаних територіальних об'єднаннях (далі – ОТГ).

Виявлено, що в процесі реалізації таких завдань за умов внесення трансформаційних змін у багатомірне суспільство виникла принципово нова ситуація – втрата державою монополії на певні складові функці-

онування й управління, відкриття/закриття закладів, зокрема приватної форми власності та конфесійної приналежності, створення інституцій громадянського суспільства, залучення міжнародних організацій тощо. Запровадити нові підходи до управління розвитком ЗСО – здійснити її реформування, модернізацію – нелегко на сучасному етапі, тим більше перейти на самоврядне управління розвитком ЗСО. Необхідно подолати деякі суперечності, які породжені трансформаційними процесами українського суспільства, зокрема: між необхідністю збереження стабільності у функціонуванні галузі освіти й об'єктивною потребою її демократизації та модернізації; суперечність між усталеним стереотипом мислення про монополію держави в управлінні освітніми установами й задекларованою в нормативних документах новою паритетною роллю суспільства в управлінні ними тощо.

Одним із важливих механізмів відділу освіти розвитком ЗСО може бути механізм управління проєктами як цілеспрямованою зміною, обмеженою в часі, окремої системи з установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів, із специфічною організацією. Важливо, щоб вони мали інноваційний характер і забезпечували розвиток усіх управлінських структур та різних сфер життєдіяльності громади. Із метою формування особистості та загальнолюдських і національних цінностей у молодого покоління необхідно втілювати в практику управління ОТГ на засадах довіри та партнерства різні проєкти, до впровадження яких залучатимуться представники органів влади та органів самоврядування. Принагідно зауважимо, що для успішної реалізації проєктів потрібно як компетентне керівництво, так і громадський контроль.

Зроблено висновок, що відділи освіти уже реалізують механізм управління ЗСО «знизу догори» (самоврядне управління), з одного боку, а з іншого, – можуть спостерігатися й труднощі у створенні інноваційної моделі ЗСО в ОТГ. Насамперед суть їх (труднощів) зводиться до того, що йде процес оновлення управлінських структур, запровадження нової виборної системи не завжди приводить до партнерської взаємодії суб'єктів обраної самоврядної влади, компетентного керівництва громадою. Разом із тим, аналіз перших практик управління освітою в ОТГ засвідчує, що поки що громадськість недостатньо компетентна з питань демократизації управління системою освіти й менеджменту, що може ускладнювати її участь у цьому процесі. У зв'язку із цим виникає потреба в науковому обґрунту-

ванні змісту управління розвитком ЗСО, з'ясуванні феномену механізмів взаємодії місцевих органів управління й громадських структур.

На наш погляд, залучення громад до реалізації освітньої політики підсилять самоврядні структури (з'явиться впевненість у необхідності їхньої участі в управлінні розвитком ЗСО, механізми впливу на зміни в громаді, сильній «вертикалі», збудованій знизу до верху). Тобто виникає закономірність: сильна громада – сильне громадянське суспільство.

Ключові слова: загальна середня освіта; управління розвитком; механізми управління.

Література

1. Kalinina, L. M. (2017). Upravlinnia novoiu ukrainskoiu shkoloiu. Direktor shkoly. № 1–2 (793–794), sichen. S. 12–21.
2. Parashchenko, L. I. (2012). Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia rozvytkom zahalnoi serednoi osvity v Ukraini : dys. d-ra nauk z derzh. upr. K., 449 s.
3. Pastovenskyi, O. V. (2015). Hromadsko-derzhavne upravlinnia zahalnoi serednoi osvitoiu v rehioni : dys. d-ra ped. nauk. Kyiv, 438 s.
4. Rohova, V. B. Uprovadzhennia derzhavno-hromadskoho upravlinnia u zakladakh systemy serednoi osvity. [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu do zhurn. :<http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statti/3rogova/rogova.htm>.
5. Savchenko, I. D. (2011). Dovira yak mizhdystsyplinarne poniattia. Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, № 18.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-112-114>

НОВІ ВИКЛИКИ ДЛЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ: 2030

Олександра Назаренко, аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

С трімкі глобалізаційні процеси, які відбуваються у світі, розвиток науки і техніки, а також злам старих культурних та соціальних норм призвели до кардинальних змін у вищій освіті багатьох країн світу.

Вища освіта Південної Кореї також зіштовхнулася з новими викликами, які диктує сучасне суспільство.

Інститут розвитку освіти Південної Кореї, який щорічно дає оцінку ситуації, яка відбувається в освітній галузі країни, визначив перспективу соціальних змін та напрямок розвитку вищої освіти, що дало змогу на основі зазначених фактів розробити концепцію розвитку вищої освіти до 2030 року.

За результатами дослідження внутрішніх економічних і соціальних потреб, Інститут розвитку освіти Південної Кореї окреслив ряд питань на доведеться працювати у подальші роки, серед таких:

- значні зміни у демографічній структурі країни (старіння нації);
- стрімкий розвиток індустріальної екосистеми, внаслідок Четвертої промислової революції, яка впливає на ринок праці;
- соціальна мобільність та адаптація до стрімких змін сучасного світу;
- поява нових методів комунікації та інструментів, які можна використовувати у освітньо-науковому процесі закладів вищої освіти (Korean education policy development).

Аналізуючи досвід зарубіжних країн, зокрема, Фінляндії та Данії, Уряд Південної Кореї, де система вищої освіти побудована так, що окремий заклад вищої освіти самостійно і найважливіше швидко може реагувати на запити суспільства, забезпечуючи на високому рівні підготовку кваліфікованих кадрів, які необхідні країні для провадження курсу сталого розвитку.

У випадку Південної Кореї, де тільки один (Сеульський національний університет) з майже 430 існуючих закладів вищої освіти в країні може дозволити собі повноцінно проводити Програму розвитку університету з урахуванням думок різних стейкхолдерів щодо співпраці між різними галузями науки та виробництвом як на національному, так і на світовому рівнях.

Тому, враховуючи вищезазначене, Інститут розвитку освіти Південної Кореї розробив ряд пропозицій, пов'язаних з нормалізацією ситуації в секторі вищої освіти, виходячи з сучасних запитів мінливого світу. Дані пропозиції є ключовими для процесу вдосконалення системи вищої освіти та включають такі положення:

- надання автономії закладам вищої освіти у питаннях розробки освітніх програм;
- вдосконалення законодавства та систем забезпечення фінансової стійкості університетів (розширення власних доходів);

- фінансово сприяти науковим дослідженням, пов'язаним з прогнозуванням попиту на ринку праці внаслідок соціальних змін;
- створення системи управління науковими грантами на рівні передових країн світу, а також удосконалити систему підтримки науково-дослідницького фонду з метою посилення зв'язку між університетською освітою, різними галузями наук та виробничими компаніями;
- удосконалення методики викладання з урахуванням всіх можливих ІКТ інструментів;
- розширення можливостей для проходження міжнародної сертифікації спеціалістів у кожній галузі науки задля визнання їх на світовому ринку праці (Korean education policy development).

Уряд країни сподівається досить швидко отримати позитивні результати через розробку чіткої стратегії дій, спрямованих на удосконалення вищої освіти та суворої діагностики пріоритетів.

Ключові слова: Південна Корея; вища освіта; система вищої освіти; виклики суспільства.

Література

1. 한국교육개발원. (2017). 2017 한국교육개발원 정책제안서 [Korean education policy development] 대한민국: 국무조정실 [한국어]

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-114-116>

РОЗВИТОК ІДЕЙ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛІ

Микола Піддячий, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження обрано теоретичне обґрунтування готовності старшокласників та студентів до еволюційного переходу від навчальних завдань до розбудови соціально-економічних відносин з об'єктами праці на новому етапі розвитку засобом застосування розробленої

системи виховання та соціально-професійного розвитку, складовою якого є компетентнісно орієнтоване навчання.

Компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, а їх рівень сформованості сприяє успішному входженню в життя соціуму. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері [4, с. 7–8]. Їх можна прогнозувати і проектувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності старшокласників та студентів [7, с. 31–32]. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі.

Розкрито, що у процесі розвитку старшокласників та студентів забезпечується взаємозв'язок соціальної, економічної та екологічної складових [5, с. 108–109] в межах біосферного і ноосферного простору, що будується на принципах континентальності, духовності, справедливості, законності та стійкості, проектування і пропозиції суспільству технології ноосферної соціалізації [1, с. 341–361]. Складниками освітньої системи є: теоретико-методичні засади соціально-професійного розвитку; соціально-педагогічні умови застосування та використання прикінцевих результатів; елементи цілісної картини розвитку особистості й ролі учасників взаємодії у процесі забезпечення поступу; методика визначення та розрахунку показників ефективності професійно-діяльнісного критерію в умовах навчально-виховного процесу тощо.

Виокремлено, що компетентності є складовою соціально-професійного розвитку старшокласників та студентів. Соціально-професійний розвиток особистості (С.-п.р.о.) – процес спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці.

З'ясовано, що для досягнення мети С.-п.р.о. застосовують інтегративні види технологій у сукупності методів, прийомів та впливів, спрямованих

на саморозвиток особистості, активізацію її зусиль та упорядкування сукупності процедур й операцій за допомогою яких реалізується певний соціально-професійний проект або конкретна ідея реорганізації, модернізації чи вдосконалення взаємодії з ринком праці. Технології С.-п.р.о. відображають прикладний аспект, особливостями якого є: гнучкість, що виявляється в періодичній зміні змісту та форм на рівні суб'єктно-об'єктної, об'єктно-суб'єктної та суб'єктно-суб'єктної взаємодії; неперервність, яка визначається потребою постійної взаємодії з особистістю; циклічність повторення етапів, стадій, процесу взаємодії з вихованцем; дискретність технологічного процесу, що відображається в нерівномірності впливу на різних етапах взаємодії; непрогнозованість очікуваних результатів унаслідок стихійних, спонтанних процесів у соціумі.

Доведено, що у процесі компетентнісно орієнтованого навчання визначається сукупність умов, що цілеспрямовано впливають на формування психологічної сфери, її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб. Воно сприяє соціалізації старшокласників та студентів [6, с. 61–62], усвідомленню себе особистістю, котрій близькі та зрозумілі інтереси інших [2, с. 162–162; 3, с. 142–143].

У результаті розроблення зроблено висновок, що джерелом забезпечення креативності особистості є мотиви самоактуалізації в обраних сферах діяльності. Одним із механізмів виникнення таких мотивів є система соціально-професійного розвитку особистості, педагогів та наставників, складовою якої є компетентнісно орієнтоване навчання. В системі домінуючу роль відіграє гуманістична спрямованість кваліфікованої діяльності особистості і її соціальна відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

Ключові слова: виховання; навчання; освіта; компетентності; розвиток.

Література

1. Vernadskyi, V.Y. (2013). *Sobranye sochyneniya* : v 24 t. T. 9. Khymicheskoe stroeniye byosferы Zemly y ee okruzheniya. Byosfera y noosfera. M. : Nauka, 574 s.
2. Pidchiachyi, V.M. (2013). *Profesiini parametry maibutnoho vchytelia*. Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statei]. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, Vyr. SKhIII (113). S. 156–165.

3. Pidliachyi, V.M. (2013). Profesiini samoosvita ta samovykhovannia maibutnoho vchytelia. Naukovi zapysky: [zbirnyk naukovykh statei]. K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, Vyp. SKhII (112). S. 140–146.
4. Pidliachyi, M.I. (2007). Vychovannia i rozvytok ditei zasobamy pratsi. Trudova pidhotovka v zakladakh osvity, №3, S. 6–9.
5. Pidliachyi, M.I. (2019). Sotsialno-profesiinyi rozvytok: kompetentnosti starshoklasnykiv ta studentiv. Rozvytok suchasnoi osvity i nauky: rezultaty, problemy, perspektyvy: / [Red.: Yan Gzhesiak, Ivan Zymomria, Vasyl Ilnytskyi]. Konin; Uzhhorod; Bielsko-Biala; Kyiv : Posvit, T. VII: Identychnist i svoboda v osviti ta nautsi. S. 107–110.
6. Pidliachyi, M.I. (2016). Osvita i nauka Ukrainy u vymiri hromadianskykh suspilstv: sotsialno-profesiina oriientatsiia. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka, №3/4 (48–49), S. 59–65.
7. Pidliachyi, M.I. (2006). Istorychni peredumovy ta teoretychni zasady proforiientatsii shkolariv. Pedahohika i psykholohiia, № 3 (52), S. 29–36.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-117-119>

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ, КОНЦЕПЦІЇ І МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ОСВІТИ

Людмила Пуховська, д.п.н., проф.

ДВНЗ «Університет менеджменту»

м. Київ, Україна

Метою дослідження є розкриття сутності актуальних теорій, концепцій і моделей навчання дорослих та окреслення їх впливу на переосмислення освіти в ХХІ.

Теорії навчання дорослих – це не простий набір ідей, концепцій і понять стосовно особливостей навчання дорослих людей, включаючи їх професійний розвиток. Необхідність їх використання зумовлена низкою причин: 1) теорії допомагають вибудувувати максимально ефективне навчання на всіх етапах – від створення концепції до практичної реалізації; 2) теорії необхідні для створення навчальних курсів, які відповідають потребам професійного розвитку фахівців; 3) теорії лежать в основі

формування стратегій з урахуванням реального контексту навчання; 4) теорії необхідні для використання технологій, які максимально відповідають стратегіям навчання; 5) знання теорій важливе для застосування стратегій, які враховують сучасні особливості навчання: цифрові технології і мобільність тощо (Fleming, 2020).

В дослідженні проаналізовано провідні теорії навчання дорослих, поширені у світовому освітньо-науковому просторі: андрогогічну (the theory of andragogy); навчання на основі досвіду (experiential learning theory), трансформаційного навчання (transformative learning theory) (Mezirow & Taylor (Eds), 2009). В Україні найбільш відомою і поширеною є андрагогічна теорія з широким обґрунтуванням особливостей навчання дорослих. Одночасно в умовах посилення практичної орієнтації освіти і науки набуває впливу теорія навчання на основі досвіду, яка стверджує, що сутність навчання дорослих в осмислюванні їх практичного досвіду. Ця теорія не є абсолютно новою для вітчизняних вчених. Адже в різні часи вітчизняні дослідники називали її «теорією експериментального навчання», «теорією емпіричного навчання», «експірієнс-теорією» та ін. Проте, глобальне визнання і поширення динамічної, цілісної моделі процесу навчання на основі досвіду, безумовно пов'язане з прийняттям світовою спільнотою стратегії освіти упродовж життя. Як наголошує її засновник Д. Колб, теорія навчання на засадах досвіду базується на роботах видатних вчених ХХ століття, зокрема, В. Джеймса, Д. Дьюї, К. Левіна, М. П. Фоллет, Ж. Піаже, Л. Виготського, К. Юнга, П. Фрейре, К. Роджерса та ін., які в своїх теоріях навчання і розвитку людини відводили центральну роль досвіду (Kolb et al, 2014; Passarelli et al, 2012).

Охарактеризовано ключові концепції навчання на основі досвіду: модель цілісного чотирьох етапного Циклу навчання Д. Колба (конкретне вивчення, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація та активне застосування), спіраль навчання та розвитку, стилі навчання, навчальні простори, ідентичність навчання та навчальні стосунки. Для кожної концепції дослідники пропонують ефективні стратегії використання. Як показав аналітичний огляд варіантів моделей навчання на основі досвіду, які реалізуються в зарубіжній освіті дорослих, нині у світовому освітньо-науковому просторі накопичено значний загальний кращих практик та цінного досвіду, який потребує аналізу.

Зроблено висновок про те, що трансформації соціальних, економічних, технологічних умов втілились в життя таким чином, що стало необхідним принципове переосмислення взаємозв'язку між навчанням та освітою. Починаючи зі змін традиційних моделей навчання в закладах освіти різних рівнів – до нової реальності, коли кожна людина стає все більш відповідальною за напрямок власного навчання в безлічі навчальних середовищ упродовж життя.

Ключові слова: теорії; концепції; моделі; навчання дорослих; зарубіжний досвід.

Література

1. Alice Y. Kolb, David A. Kolb, Angela Passarelli and Garima Sharma (2014). On Becoming an Experiential Educator: The Educator Role Profile. *Simulation & Gaming*. Volume 45 (2), 204–234. DOI: 10.1177/1046878114534383
2. Passarelli, A. M. & Kolb, D. A. (2012). *The Learning Way: Learning from Experience as the Path to Lifelong Learning and Development*. Research Gate. Project: Learning Sustainability DOI:10.1093/oxfordhb/9780195390483.013.0028 A revised version of this working paper will appear in Passarelli A. M. & Kolb D. A. (2021 In press). *The learning way – Learning from experience as the path to lifelong learning and development*. In London, M. (Ed.), *Handbook of lifelong learning*. Second Edition. N.Y.: Oxford University Press
3. Fleming, T. (2020) *Models of Lifelong Learning: An Overview*. In M. London (Ed.), *The Oxford Handbook of Lifelong Learning*, 2nd Edition, 1–26. Oxford University Press. New York: Oxford University Press DOI:10.1093/oxfordhb/9780197506707.013.3
4. Jack Mezirow, Edward W. Taylor (Eds) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. 1st Edition Jossey-Bass; ISBN: 978-0-470-25790-6
5. European Commission. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012 COM (2012) 669 final [Electronic resource] // European Commission, 2012. – URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=FR>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-120-121>

РИМСЬКІ НАСТАНОВИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аліна Сбруєва, д.пед.н., проф.

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

Метою дослідження є виявлення актуальних тенденцій розвитку Європейського простору вищої освіти у контексті настанов Римського саміту Болонського процесу 2020 р.

З'ясовано, що Римський саміт Болонського процесу, який відбувся у жовтні 2020 р, знаменував собою початок третього періоду розвитку Болонського процесу. У Комюніке саміту заявлено про безпрецедентні виклики для глобальної системи вищої освіти, пов'язані з поширенням Covid-19 та його наслідків у світовому масштабі.

У документах Римського саміту сформульовано бачення подальшого розвитку ЄПВО на наступний період – до 2030 року. Якщо головними пріоритетами розвитку ЄПВО протягом попередніх 20 років були якість, прозорість та мобільність, то на наступний період було додано та схарактеризовано такі: інклюзивність, інноваційність та взаємопов'язаність.

Аналіз змісту Римського Комюніке дозволяє констатувати, що широка сукупність проблем розвитку вищої освіти у ЄПВО, яка стала предметом обговорення (якість, академічна свобода та доброчесність, інклюзивність, диджиталізація, дотримання високих етичних стандартів та прав людини, зміцнення соціального виміру вищої освіти, впровадження інноваційного змісту та моделей навчання, гнучкість та відкритість траєкторій навчання, інтернаціоналізація, розвиток цифрових навичок і компетентностей, участь в інноваційних міжнародних середовищах, спільне інноваційне викладання та дослідження університетами різних країн тощо), стосуються повною мірою всіх трьох освітніх циклів: бакалаврату, магістратури, докторантури.

З'ясовано, що перетворення підготовки PhD на третій цикл вищої освіти є в межах ЄПВО завершеним процесом. Щодо посилення наукової складової докторської підготовки було підтверджено зобов'язання щодо розвитку співпраці з Європейським дослідницьким простором заради

сприяння досягненню кращої синергії та узгодження політики у сферах освіти та досліджень й інновацій.

Зроблено висновок щодо пріоритетності уваги європейської академічної спільноти до таких питань, як академічна свобода (Statement on Academic Freedom), соціальний вимір вищої освіти (Principles and Guidelines to Strengthen the Social Dimension of Higher Education in the ENEA) та удосконалення навчання й викладання в ЄПВО (Recommendations to national authorities for the enhancement of higher education learning and teaching in the ENEA), про що свідчать затверджені самітом додатки до Римського Комюніке.

Ключові слова: Болонський процес; ЄПВО; Римське Комюніке; інклюзивність; інноваційність; взаємопов'язаність.

ПОГЛЯД НА МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ XXI СТ.: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

Надія Федчишин, д.пед.н., проф.
Тернопільський національний медичний
університет ім.І.Я. Горбачевського
м. Тернопіль, Україна

Процес формування громадянського суспільства актуалізує необхідність вирішення проблем, які пов'язані з моральним вихованням. Моральне виховання органічно поєднується з іншими напрямками виховання як, наприклад, релігійне. Вирішення завдання щодо місця і механізмів впливу релігії в освітньо-виховній сфері, як середовищі формування нового покоління української нації, потребує особливої виваженості й толерантності.

Виховне значення сім'ї, як традиційного осередку духовно-морального виховання, особистого захисту та добробуту дітей, різко зменшується. Сьогодні українська сім'я розкидана по світах чи, у більшості випадків через скрутне матеріальне становище, зайнята виживанням; змагає під впливом алкоголю і наркотиків чи не достатньо компетентна у вихованні дітей; у час карантинних обмежень більше часу проводить у суспільних мережах, за комп'ютерними іграми, показуючи негативний приклад ви-

користання гаджетів та Інтернету чи має шкідливі звички, які сприяють руйнуванню їх здоров'я та здоров'я оточуючих. Саме тому важливими є принципи і правила формування чи регулювання норм поведінки людини в суспільстві.

У сучасних умовах переоцінки цінностей та їх трансформації особлива роль відводиться й питанням релігійного виховання не лише в українській школі. У цивілізованому суспільстві вихованням молоді займаються чотири інституції: сім'я (стосунки поколінь, піклування про дітей, старших, взаємоповага в сім'ї), школа (патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять, правда, гідність, мудрість, відчуття прекрасного), громада (права і свободи людини, обов'язок перед іншими людьми, повага до закону, державних символів) і церква (справедливість, орієнтири поведінки, цілей, прагнень). Таке ж проблемне коло питань намагається розв'язати вчені-педагоги європейських країн. Оскільки у формуванні критичного мислення й уміння вести міжкультурний діалог центральне місце сьогодні займає школа, то успішна реалізація завдань морально-релігійного виховання неможлива без переоцінки ролі шкільної навчальної дисципліни у процесі всебічного розвитку особистості. Звичайно назва може бути довільною: «Християнська етика», «Етика», «Мораль». В Україні уже є практика впровадження навчальної дисципліни «Християнська етика» в західних областях, яка має релігійно-виховний характер. Щодо проблеми формування моральних і духовних цінностей у майбутнього громадянина, то в наукових, освітніх і владних колах українського суспільства ведеться широка полеміка щодо доцільності цього навчального курсу та викладання у школі предметів морально-релігійного спрямування.

У сучасній педагогічній науці майже не аналізуються шляхи виховання в кожній особистості уміння протистояти злу, аморальності, відтак похитнувся престиж учительської професії, відсутня ефективна виховна концепція, спрямована на духовно-моральне виховання молоді. Це приводить до того, що для більшої кількості сучасних середніх навчальних закладів, за оцінкою фахівців, характерний низький рівень моральних орієнтацій.

У школах більшості розвинених європейських держав релігійне виховання безперервно відбувається впродовж багатьох століть. Напр., ще на Міжнародному форумі у Бонні «Сміливість виховувати» («Mut zur Erziehung») в 1978 році філософи, педагоги, освітяни та політики розкри-

тикували переорієнтацію сімейної та державної освіти, яка в основному проводилася у Федеративній Республіці Німеччина в 1960–70-х роках ХХ століття, і традиційні цінності, такі порядок і дисципліна, а також намагання замінити концепцію традиційного виховання на концепцію емансипованого виховання.

Берлінський проект ETiK на чолі з Д. Беннером (2008–2013 та 2013–2018 рр.) за кошти Німецького науково-дослідного фонду (DFG) запропонував дидактичні вправи для шкільної дисципліни «Етика». У 2018 році на базі Берлінського університету імені Гумбольдта вже працює міжнародний проект «Ethisch-moralische Grund-Bildung», що опирається на компетентнісну модель, яка з точки зору базової теорії застосовується і до інших шкільних та навчальних предметів. Викладання етики є по суті викладанням, проте не є місцем, де проводяться етичні та моральні вчинки.

Уроки етики, християнської етики покликані формувати моральну свідомість, виховання моральних почуттів та формувати моральну поведінку й опиратися на зв'язок із життям, повагу до особистості в поєднанні з вимогливістю, що доводять результати тестування в Німеччині, Польщі, Словаччині, Болгарії. Тестові завдання охоплюють велику кількість фундаментальних проблемних аспектів, але не сприяють перевазі одних підходів над іншими. Із великої кількості запропонованих моделей для роботи в проекті ETiK було обрано ті, які були враховані при побудові тестових завдань для з'ясування етичних та моральних компетенцій у підвимірних базових етичних та моральних знаннях.

Проектом ETiK підтверджено місію вибіркової дисципліни «Етика», яка спрямована на орієнтацію виховання власної ідентичності та цінностей, в яких важливе місце займають повага до людини та природи, співпраця, товариськість та національні цінності. При реалізації цієї мети недостатньо запропонувати лише інформацію про моральні принципи, але визначальна роль відводиться експериментальному навчанню, яке забезпечує розуміння аморальності, підготовку молодшої людини до життя в тому сенсі, щоб сприяти формуванню гармонійних стосунків у сім'ї, на роботі, у суспільстві.

Ключові слова: моральне виховання; цінності; релігійне виховання; уроки етики.

**АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У
КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ**

**АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПРАФЕСІЙНАЙ
АДУКАЦЫІ
І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У
КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ**

**PROBLEME ACTUALE DE EDUCAȚII
PROFESIONALE ȘI A EDUCAȚIEI ADULȚILOR
DIN PERSPECTIVA COMPARATIVĂ**

**ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL
EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS
IN COMPARATIVE PROSPECTIVE**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-124-127>

**АКРЕДИТАЦІЯ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ
КРАЇН: ТИПОЛОГІЯ І ФУНКЦІОНАЛ**

Наталія Авшенюк, д.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
м. Київ, Україна

У продовж останніх ста років системи вищої освіти у зарубіжних країнах накопичили фундаментальний досвід проведення незалежної оцінки якості вищої освіти за підтримки професійно-експертного співтовариства, а відтак сформувалися різні національні моделі проведення акредитації. Дослідження спрямоване на здійснення аналізу усталених

моделей акредитації як ключового механізму управління якістю освіти, визначення її функцій та характеристики основних типів.

Результати дослідження отримані на підставі застосування методу інтегрованого аналізу наукової літератури з визначеної тематики, який є «методом дослідження, що уможлиблює перегляд, вивчення, критичний аналіз та синтез репрезентативних літературних джерел на інтегрованій основі з метою генерування нових концептуальних ідей та перспективних напрямів дослідження встановленої проблеми» (Torraso, 2005). Джерелознавчою базою дослідження особливостей моделей акредитації в системах вищої освіти зарубіжних країн є довідкові, законодавчі, стратегічні документи та монографічні праці зарубіжних авторів в галузі забезпечення та моніторингу якості вищої освіти.

Встановлено, що експерти-дослідники в галузі освіти нараховують декілька моделей акредитації: американську, європейську континентальну (французьку) та британську. Критеріями для такої класифікації, як правило, слугують: 1) типи оцінювання якості вищої освіти (зовнішня і внутрішня); 2) принцип розподілу повноважень і вибудовування взаємин між державними контролюючими органами та освітніми організаціями.

Виявлено, що у системах з «зовнішньою оцінкою», який поширений в європейських країнах з жорстким контролем і державним регулюванням у соціальній сфері, зокрема Франції та Німеччині, домінує функція контролю державних структур і організацій, що забезпечують і підтримують високий рівень якості вищої освіти. Системи з «внутрішньою оцінкою» відрізняються більшою свободою і самостійністю. У таких системах, до яких належить США, державні органи зовнішнього оцінювання не грають вирішальної ролі у формуванні підсумкової оцінки. Натомість, основу оцінки становить процедура самообстеження, за результатами якої формується самооцінка закладу вищої освіти. На підставі такої оцінки вибудовується стратегія подальшого розвитку ЗВО та особливості її реалізації.

У межах європейської моделі дослідники виокремлюють британську модель оцінки якості вищої освіти з найвищим ступенем автономії і локалізації, що підтверджується відносно незначною залежністю закладів вищої освіти від державного контролю і фінансової допомоги. Зазначене дозволяє їм реалізовувати «внутрішню оцінку» власної діяльності, більш ефективно і вибудовувати стратегії подальшого розвитку відповідно до показників підвищення якості освітніх послуг.

З'ясовано, що у системах вищої освіти розвинених зарубіжних країн акредитація забезпечує такі основні функції: контроль якості на відповідність стандартам; зміцнення культури якості; формування підзвітності та прозорості у наданні освітніх послуг; сприяння академічній (зовнішній і внутрішній) мобільності студентів; сприяння доброчесності. Відповідно до мети, функцій та організаційних засад, дослідники виокремлюють сім типів акредитації: 1) добровільна або обов'язкова, 2) ціле / стандартоорієнтована, 3) за географічним охопленням (субнаціональному, національному, регіональному, міжнародному), 4) як контроль за вищою освітою у державному та приватному секторі, 5) за типом вищої освіти (університетський / неуніверситетський сектор), 6) за предметом аналізу (програмна або інституційна), 7) акредитація дистанційної вищої освіти (Saniya&Martin, 2007). На нашу думку, вони можуть слугувати і критеріями для надання характеристики цьому процесу у крос-культурних порівняльних дослідженнях із проблеми забезпечення якості освіти.

На підставі аналізу моделей акредитації в системах забезпечення якості вищої освіти зарубіжних країн з огляду на: повноваження уряду, цілі акредитації, визначення найбільш важливих аспектів оцінювання, способи прийняття рішень і організації процедури, можна виявити загальне і особливе, а саме:

- загальним є прагнення зміцнювати якість вищої освіти в межах різних систем і моделей оцінювання якості вищої освіти, адже якісна вища освіта – запорука прогресивного розвитку будь-якої країни та встановлення позитивного іміджу на глобальному ринку освітніх послуг;
- до особливих рис відносимо те, що: 1) американська і британська моделі акредитації мають подібні риси, оскільки ЗВО обох країн мають більше автономії і менш залежні від зовнішнього, зокрема державного, контролю; 2) надання пріоритетності або «внутрішньому», або «зовнішньому» оцінюванню закладу; 3) в цілому, на європейському континенті поки відсутня єдина система інституційної оцінки діяльності ЗВО, натомість у США в основному керуються єдиними принципами акредитації.

Ключові слова: забезпечення якості вищої освіти; моделі акредитації; зарубіжний досвід.

Література

1. Saniya Bikas C., Martin Michaela. (2007). Quality Assurance and the role of Accreditation: an Overview. Report: Higher Education in the World 2007: Accreditation for Quality Assurance: What is a Stake?. Palgrave MacMillan.
2. Torraco, R. (2005). Writing integrative literature reviews: Guidelines and examples. Human Resources Development Review, 4, p. 356.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-127-129>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ

Наталія Білоусова

Представництво «Вьорвагфарм Гмбх Ко і Кг» в Україні
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення досвіду Німеччини щодо організаційно-правових аспектів професійної підготовки медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини.

Методологія дослідження. Аналіз нормативних документів Німеччини та синтез основних положень для з'ясування правових норм професійної підготовки медичних представників.

Виявлено, що підготовка медичних представників у Німеччині здійснюється в системі безперервної освіти і характеризується терміном «освіта дорослих», регламентованої Законом «Про професійне навчання» (Berufsbildungsgesetz) (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz, Bundesamt für Justiz). У зазначеному документі розрізняють два типи регламентованого подальшого навчання – професійне навчання (професійна підготовка, підвищення кваліфікації) та професійна перепідготовка (одержання іншої професії). При вивченні цього закону з'ясовано, що професійне навчання, зазвичай, включає закінчене професійне навчання або наявний досвід роботи, або те й інше. У професійному навчанні розрізняють підвищення кваліфікації (Aufstiegsfortbildung), що забезпечує кар'єрне просування, спрямоване на розвиток професійної ком-

петентності. Організація професійного навчання регулюється постановами Федерального міністерства освіти і науки на загальнодержавному рівні.

Цілі, зміст, порядок проведення іспитів, умови вступу, присвоєння звання, ступеня, кваліфікації визначаються Постійним комітетом Федерально-го інституту професійної освіти та навчання (BIBB) після обговорення і за погодженням із профільним Міністерством. Послуги з професійного навчання надає велика кількість провайдерів: професійно-технічні заклади освіти, заклади вищої освіти, бізнес-компанії, палати (наприклад, торгівельні), асоціації роботодавців та підприємців, і зокрема, підприємства, організації й установи – для своїх працівників. Однак іспити проводяться компетентними органами. На сьогодні на федеральному рівні існує майже 200 кваліфікацій, 170 з них – магістерські ступені.

У Німеччині також діє Закон «Про сприяння неперервному професійному навчанню» (AFBG) (Gesetz zur Umsetzung der Dienstleistungsrichtlinie im Gewerberecht und in weiteren Rechtsvorschriften), яким передбачається фінансова підтримка працівникам у розвитку кар'єрних можливостей, визначаються вимоги до провайдерів, форми навчання (денна, заочна, дистанційні курси, медіа-курси, навчання дома та за кордоном). На сьогодні Федеральний уряд та уряди земель інвестують близько 350 мільйонів євро у четвертий сектор – освіту дорослих.

Найпоширенішою формою для навчання дорослих є дистанційна освіта, що організована відповідно до Закону «Про захист учасників дистанційного навчання» (FernUSG) (Gesetz zur Umsetzung der Dienstleistungsrichtlinie im Gewerberecht und in weiteren Rechtsvorschriften). У ньому є вичерпна інформація про порядок здійснення дистанційного навчання та про договірні зобов'язання його суб'єктів. Для фармацевтичної галузі підготовка фахівців здійснюється за двома формами навчання – очною і заочною з елементами дистанційного навчання, а практичні навички формуються безпосередньо на робочих місцях – в аптеках, лікувально-профілактичних закладах та на фармацевтичних виробництвах. Відтак у Німеччині прийнята дуальна модель вищої професійної фармацевтичної і медичної освіти, яка не тільки забезпечує бізнес конкурентоспроможними фахівцями, але й сприяє приходу молодих людей на ринок праці (Білоусова).

Зміст і цілі безперервної професійної підготовки медичних представників, вимоги до вступу, процедуру проведення іспитів і призначення кваліфікації регулює Федеральне міністерство освіти і науки. Отже, фахівці

отримують можливість без відриву від виробництва вдосконалювати свій професіоналізм, підвищувати професійні позиції. Такий вид навчання дає змогу урізноманітнити способи професійної підготовки.

Зроблено висновок, що професія медичного представника в Німеччині має офіційне визнання. І це закріплено на законодавчому рівні – у законах, положеннях, наказах як на федеральному рівні, так і на рівні земель.

Ключові слова: медичний представник; фармацевтична освіта; професійна освіта; неформальна освіта; навчання впродовж життя.

Література

1. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Bundesamt für Justiz. URL: BBiG — nichtamtliches Inhaltsverzeichnis (gesetze-im-internet.de).
2. Gesetz zur Umsetzung der Dienstleistungsrichtlinie im Gewerbebereich und in weiteren Rechtsvorschriften. BGBl. Berlin, 2009. Teil I. Nr. 44. Vom. 17. Juli. S. 2091–2096. URL: https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?start=%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl109s2091.pdf%27%5D#__bgbl__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl109s2091.pdf%27%5D__1614715262306 (datum der Bewerbung: 13.08.2020).
3. Bilousova, N. (2019). Dualna forma profesiinoin pidhotovky medychnykh predstavnykiv: dosvid Nimechchyny. Naukove zabezpechennia osvithoi diialnosti u sferi tsyvilnoho zakhystu: zb. materialiv II nauk.-prakt. konf. (za mizhnar. uchastiu). (Kyiv, 16. 05. 2019) / Derzh. sluzhba Ukrainy z nadzvychainykh sytuatsii, In-t derzh. upr. u sferi tsyvil. zakhystu. Kyiv: IDUTsZ, 16. URL: <https://iducz.dsns.gov.ua/files/2019/NAUKA/material%202019.pdf> (дата звернення: 19.06.2019).

ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО ОСВІТЬОГО СИЛАБУСУ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США

Ірина Борисенко, к.пед.н., доц.
Академія Державної пенітенціарної служби
м. Чернівці, Україна

Сучасне визначення поняття «силабус» виходить з того, що цей документ є описом навчального курсу, що охоплює його зміст, цілі а також критерії і систему оцінювання. Передусім, силабус розглядається

як керівництво для здобувачів вищої освіти щодо питань навчання з певного курсу (Stanford Teaching Commons).

З'ясовано, що силабус виконує функції своєрідної угоди між викладачем і студентом, в якій чітко зазначається очікувані результати навчання для студента та умови отримання позитивної оцінки з дисципліни. Його основна відмінність від навчальних планів і програм полягає в тому, що він, в першу чергу, укладається для студентів.

Структура сучасного силабусу включає такі компоненти:

- контактна інформація викладача (ім'я, адреса електронної пошти, номер телефону час і місце проведення консультацій);
- опис навчального курсу, що має охоплювати такі компоненти:
- обсяг дисципліни (кількість кредитів ЄКТС);
- умови необхідні для вивчення дисципліни (prerequisites/corequisites) – йдеться про знання вміння і навички якими повинен володіти студент до того як почне вивчати цей курс (Gonzalez, 2016);
- визначення мети і завдань навчального курсу у вигляді очікуваних результатів, а саме, що студент має знати і вміти після вивчення курсу;
- перелік тем у вигляді тематичного плану дисципліни;
- засоби зв'язку між студентом і викладачем (Communication Protocols) – в якому чітко вказується де і коли студенти можуть ознайомитися з будь якою інформацією;
- політика щодо використання електронних пристроїв на заняттях, пропусків і невчасного виконання завдань;
- інформація щодо дотримання політики академічної доброчесності;
- перелік завдань обов'язкових, вибіркових і самостійних завдань та терміни їх виконання;
- схема оцінювання досягнутих результатів навчання, які мають бути пов'язані з метою курсу;
- список рекомендованої літератури: підручники, онлайн-ресурси (Академічна доброчесність. Інформаційний бюлетень, 2020).

Відтак, силабус надає студентові перше уявлення про те чого очікувати від навчального курсу; як організовано навчання; основний підхід викладача. А як результат, силабус має викликати зацікавленість студента і спонукати його обрати цей курс (Cornell University).

Виявлено, що основними характеристиками освітнього силабусу є практична спрямованість через визначення основних компетентностей;

акцентування результативності навчання шляхом окреслення того, що студенти мають знати і вміти; зв'язок результатів навчання з системою оцінювання; прив'язка оцінювання здобутих студентом знань вмінь і навичок до мети курсу навчальної дисципліни.

Встановлено, що основними принципами укладання силабусу є принцип наступності, принцип студенто-центрованості, принцип результативності, принцип компетентнісного підходу.

Ключові слова: силабус; результативність; практична спрямованість; студенто-центрованість.

Література

1. Creating a Syllabus. Stanford Teaching Commons. URL: <https://teachingcommons.stanford.edu/resources/course-preparation-resources/creatingsyllabus>.
2. Gonzalez, Jennifer (2016). How to write a syllabus. URL: <https://www.cultofpedagogy.com/course-syllabus-how-to/>.
3. Akademichna dobrochesnist. Informatsiyni biuleten. Vyp. № 11. Lypen 2020.
4. Cornell University. Center for Teaching Innovation. Designe Your Course. URL: <https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/designing-your-course/writing-syllabus>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-131-133>

ВИКОРИСТАННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗНАТЬ ПЕДАГОГІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анна Демків

Інститут державного управління у сфері цивільного захисту,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду та з'ясування суті емпіричного навчання.

Виявлено, що в Європейському Союзі, Австралії, США, Канаді та інших країнах широко обговорюються та впроваджуються моделі емпіричного

навчання дорослих про що свідчать роботи зарубіжних дослідників Д. Бауда, П. Бернарда, Г. Дін, Л. Джоуплін, К. Ітіна, Д. Дьюи, К. Роджерс, Д. Колба, Д. Уокера та ін. Суть емпіричного навчання полягає в організації освітнього процесу дорослих на основі досвіду або навчання через дії. Інтегруючи основоположні роботи зарубіжних вчених, Д. Колб запропонував цикл емпіричного навчання дорослих, у якому практичний досвід є ключовим елементом.

Розглянуто емпіричну модель навчання Д. Колба, що виділяє чотири фази. Першу, Д. Колб описав як фазу придбання конкретного досвіду, другу — як осмислення отриманого досвіду. Далі шляхом осмислення людина приходить до абстрактного уявлення і поняття у вигляді гіпотез (про нові моделі поведінки, способи вирішення завдань), які перевіряються в ході дій або в комунікації. Після цього стає можливою четверта фаза: інтеріоризація отриманих навичок / знань / уявлень, інтегрування їх в систему понять і розробки власних схем їх застосування.

Зроблено висновок, що використання метода емпіричного навчання педагогів під час їх професійного розвитку дає змогу людині на власному досвіді оцінити рівень своїх знань, умінь і навичок. Перебуваючи в постійному процесі відкриття, рефлексії та застосування нового досвіду, суб'єкти освітнього процесу розвивають один одного, а не вчать тільки у викладача. Завдяки цьому вони розвивають комунікативні навички, підсилюють упевненість в собі, отримують і зміцнюють навички прийняття рішень, реагуючи на проблеми і процеси реального світу. Зарубіжний досвід та сучасна практика щодо підвищення кваліфікації педагогів свідчить про значні методологічні, науково-теоретичні та практичні досягнення щодо реалізації основних теоретичних положень емпіричного навчання, якими доцільно було б скористатися для вдосконалення національної системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема у сфері цивільного захисту.

Ключові слова: навчання дорослих; професійний розвиток; емпіричне навчання.

Література

1. Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc

2. Dernova, M. (2015). Models of empirical adult learning: foreign experience. Comparative and pedagogical studies, № 2, 40–45. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2015_2_7.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-133-134>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕМЫ «ФУНКЦИЯ»

Валентина Жабько

Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь

Самостоятельная работа студента – важнейшая составляющая образовательного процесса в современном вузе. Использование современных средств обеспечивает организацию активной познавательной деятельности учащихся, содействует освоению содержания учебных дисциплин. Одним из широко применяемых в практике обучения средств обучения является рабочая тетрадь.

Рабочая тетрадь – это дидактическое пособие, способствующее самостоятельной работе студента по освоению учебной дисциплины как в аудитории, так и в домашних условиях. Нами создана рабочая тетрадь по теме «Функция» для студентов специальности «Математика». Главными целями создания этого пособия были оптимизация образовательного процесса, повышение эффективности самостоятельной работы студентов на учебных занятиях по математическому анализу.

Целью освоения темы «Функция» является овладение профессиональными знаниями и умениями для решения профессиональной задачи использования информационно-коммуникационных технологий, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и отражающих специфику предметной области (математика). Изучение указанной темы осуществляется на протяжении всего периода школьного обучения, в связи с чем методическая подготовка будущих учителей математики к преподаванию темы «Функция» должна представлять собой тщательно

продуманный, систематически организованный учебный процесс, целенаправленный на усвоение теоретических и прикладных основ содержания материала и методики преподавания, практических навыков и умений.

Все виды заданий распределены по различным уровням сложности. Нами разработана также электронная версия рабочей тетради для операционной системы Android на языке программирования C#, которая позволяет повысить эффективность образовательного процесса и сформировать целостные представления об изучаемых понятиях и их свойствах.

Рабочую тетрадь можно применять на любом этапе учебного занятия. Она позволяет преподавателю установить обратную связь с учащимся, проверить эффективность самостоятельной работы, помогает качественно подготовиться к промежуточной и итоговой аттестации, позволяет развить самостоятельность как профессиональное качество будущих учителей математики. В результате освоения учебной дисциплины частично формируется способность использования образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса используемыми средствами.

Выполнение заданий по теме «Функция» в рабочей тетради создает прочную базу для достижения и усвоения основного материала по учебной дисциплине «Математический анализ» и является одним из наиболее результативных видов самостоятельной работы студента.

Ключевые слова: функция; рабочая тетрадь; самостоятельная работа.

Литература

1. Denysovets, D. A., Kazachenok, V. V. (2021) Nahliadnost pry obuchenny matematyke v uslovyakh ynformatsyonnykh tekhnolohiyi. Matematika. № 3. S. 12–16.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-135-136>

ЕКСПІРІЄНС-ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ: ЕФЕКТ КЛАСТЕРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Неля Кінах, к. е. н., доц.

Волинський інститут післядипломної освіти
м. Луцьк, Україна

Метою дослідження є визначення ролі експерієнс-технологій в освіті дорослих в умовах кластерної взаємодії учасників освітнього процесу.

Розкрито, що принципи теорії experiential education збігаються з принципами різних теорій навчання. Сюди входять: проблемне навчання (PBL), освіта дорослих, міжпрофесійна освіта та трансформаційне / еманципаторне навчання. Експерієнс-технології забезпечують цілісну модель освітнього процесу та багатолінійну модель професійного розвитку, що відповідає тому, що відомо про те, як люди вчаться та розвиваються. Концепція навчання разом та одне з одним передбачає освітню стратегію, що базується на процесах та має досвід в освітніх підходах. Сьогодні освіту потрібно розглядати як комплексну складову регіональної діяльності, яка охоплює різні функціональні елементи, у якій задіяні послуги багатьох суб'єктів регіональної інфраструктури. Щоб забезпечити розвиток освіти, одного суб'єкта (загальноосвітнього навчального закладу, коледжу) замало. Потрібні комплексні зусилля, що досягаються кластерною системою. Кластер в освіті можна визначити як систему взаємопов'язаних закладів освіти, освітніх організацій, бізнесових структур, громадських та інших організацій, значимість яких як цілого перевищує суму складових частин. Кластерна структура сприяє зниженню сукупних витрат на розвиток освіти, науки, розроблення новацій за рахунок підвищення ефективності структури, оптимізації наявних ресурсів, що дає змогу учасникам кластера стабільно здійснювати інноваційну діяльність упродовж тривалого часу. Виникнення освітніх кластерів є закономірним процесом за наявності спільного завдання, території, зв'язків, а стимулювання процесу їх формування є необхідною складовою регіональної політики. При цьому важливими є такі основоположні чинники, як удосконалення системи освіти і професійної підготовки педагогів, їх готовності до здійснення

інноваційної діяльності в регіоні, працевлаштування, інноваційно-методичний супровід в умовах регіональної кластерної політики, створення можливостей для інновацій, удосконалення інституційно-середовища і системи розповсюдження знань і технологій.

Виявлено, що розроблення та упровадження кластерної концептуальної моделі взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти та інших суб'єктів освітньої, наукової та виробничої сфер в умовах освітнього-професійного кластера сприятиме створенню необхідних передумов для підготовки нормативної, науково-методичної баз щодо кластерних механізмів взаємодії суб'єктів діяльності з надання та споживання освітніх послуг в умовах конкурентного середовища та його викликів. Використання експерієнс-технологій, що забезпечують ефект кластерної взаємодії передбачають такі основні напрями: 1) вивчення досвіду функціонування освітніх, інноваційних, наукових, виробничих кластерів в регіонах; 2) здійснення порівняльно-педагогічних досліджень у галузі професійної підготовки з урахуванням кластерної специфіки щодо виявлення найбільш ефективних форм і методів організації освітнього процесу; 3) розроблення програм розвитку закладів освіти з урахуванням передових інноваційних практик; 4) здійснення прикладних наукових досліджень з проблем теорії і практики проектування інформаційно-освітнього середовища професійної підготовки педагогів; 5) теоретичне обґрунтування інноваційних виробничих і освітніх технологій професійної підготовки педагогів, розроблення методичних рекомендацій щодо їх впровадження в освітній процес за умови використання кластерного підходу; 6) проектування SMART-комплексів в системі безперервної освіти; 7) організація та проведення наукових, науково-практичних та експертних заходів з метою обміну результатами досліджень з учасниками кластера та іншими зацікавленими суб'єктами; 8) виконання наукових досліджень з оцінювання стану і визначення тенденцій розвитку системи професійної підготовки педагогів в умовах освітньо-професійного кластера на основі моніторингу і статистичного аналізу, а також розроблення та апробація системи показників і індикаторів для управління якістю професійною підготовкою на регіональному рівні;

Заклади післядипломної педагогічної освіти в умовах освітньо-професійного кластера здійснюють підтримку освітніх ініціатив, виступають

інформаційно-методичним центром, комунікаційною платформою; їх діяльність спрямована на:

- створення інноваційного освітнього середовища закладів освіти як складової освітньо-професійного кластера, посилення практичної спрямованості;
- підвищення ефективності та якості освітнього процесу;
- організацію процесу професійної підготовки педагогів на основі інтеграції системного, суб'єктного, культурологічного, діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного, кластерного, технологічного та консолідуючого методологічних підходів;
- запровадження нових напрямів розвитку з метою розширення спектру освітніх послуг і приведення системи професійної підготовки педагогів у відповідність до потреб регіонального та міжнародного освітнього ринку;
- організація умов для підвищення кваліфікації і нарощування кадрового педагогічного потенціалу, мотивація їх успішності.

Зроблено висновок, що очікуваними системними результатами використання експірієнс-технологій у системі безперервної освіти, на нашу думку, можуть бути підвищення рівня підготовки, спеціалізації, перепідготовки, підвищення кваліфікації та стажування фахівців, розвиток наукомістких послуг, широке впровадження новітніх наукових досліджень; підвищення доступності, якості й ефективності освітніх послуг, сформованість позитивної мотивації та ціннісно-смыслових орієнтацій колективів навчальних закладів, науково-методичних установ на роботу у кластерних структурах, підготовка пропозицій щодо законодавчої бази про формування кластерних механізмів взаємодії закладів післядипломної педагогічної освіти та інших суб'єктів освітньої, наукової та виробничої сфер на засадах соціального партнерства як засобу забезпечення їх конкурентоспроможності тощо.

Ключові слова: експірієнс-технологій; освітні послуги; кластерна взаємодія.

БАГАТОГАЛУЗЕВІСТЬ І МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ — ЗАПОРУКА УСПІШНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ІТАЛІЇ

Богдан Клик

ПЗВО «Київський міжнародний університет»
м. Київ, Україна

Для успішної підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі туризму в Україні заслуговує на увагу вивчення зарубіжного досвіду такої підготовки, зокрема в Італії. Упродовж останніх десятиліть, передусім до світової пандемії COVID-19, сферу туризму визнано однією з ефективних галузей економіки Італії. Саме тому постає необхідність щодо з'ясування умов у межах науково-освітніх секторів Італії, що впливають на результативність підготовки спеціалістів.

Після інтеграції 1999 р. освіти Італії до Болонського процесу в 2000 р. прийнято постанову міністерства освіти про Науково-освітні сектори (Decreto Ministeriale 4 ottobre 2000 Pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 24 ottobre 2000 n. 249 – supplemento ordinario n. 175. Settori scientifico-disciplinari) (Settori Concorsuali e Settori Scientifico-Disciplinari, 2021). Ураховуючи суміжність освітніх предметів та спорідненість наукових досліджень академічного персоналу, навчальні дисципліни, викладання яких здійснювалося в університетах, узагальнено в 14 науково-освітніх секторах (табл. 1) (Allegato, 2021).

Таблиця 1

Перелік науково-освітніх секторів у системі вищої освіти Італії

№ науково-освітнього сектору	Повна назва науково-освітнього сектору	Скорочення (італійською)	Кількість дисциплін
1.	Математичні та комп'ютерні науки (Scienze matematiche e informatiche)	MAT INF	9 1
2.	Фізичні науки (Scienze fisiche)	FIS	8
3.	Хімічні науки (Scienze chimiche)	CHIM	12
4.	Науки про Землю (Scienze della terra)	GEO	12
5.	Біологічні науки (Scienze biologiche)	BIO	19

№ науково-освітнього сектору	Повна назва науково-освітнього сектору	Скорочення (італійською)	Кількість дисциплін
6.	Медичні науки (Scienze mediche)	MED	50
7.	Сільськогосподарські та ветеринарні науки (Scienze agrarie e veterinarie)	AGR VET	20 10
8.	Цивільна інженерія та архітектура (Ingegneria civile e Architettura)	ICAR	22
9.	Промислова та інформаційна інженерія (Ingegneria industriale e dell'informazione)	ING-IND ING-INF	35 7
10.	Стародавні, філолого-літературні та історико-художні науки (Scienze dell'antichità, filologico-letterarie e storico-artistiche)	L-ANT L-ART L-FIL-LET L-LIN L-OR	10 8 15 21 23
11.	Історичні, філософські, педагогічні та психологічні науки (Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche)	M-STO M-DEA M-GGR M-FIL M-PED M-PSI M-EDF	9 1 2 8 4 8 2
12.	Юридичні науки (Scienze giuridiche)	IUS	21
13.	Економічні та статистичні науки (Scienze economiche e statistiche)	SECS-P SECS-S	13 6
14.	Політичні та соціальні науки (Scienze politiche e sociali)	SPS	14
Загальна кількість науково-освітніх секторів			370

Джерело: складено автором на основі: Allegato A. (D.M. 4 ottobre 2000). ELENCO DEI SETTORI SCIENTIFICO-DISCIPLINARI (Allegato, 2000).

Кожний науково-освітній сектор містить дисципліни відповідно до певної спеціалізації, наприклад, Цивільна інженерія та архітектура (Ingegneria civile e Architettura) – ICAR, складається з 22 предметів, які пов'язані з цією галуззю; Науки про Землю (Scienze della terra) – GEO,

складаються з 12 предметів цієї галузі; Економічні та статистичні науки (Scienze economiche e statistiche) – SECS-P та SECS-S, складаються з 13 та 6 предметів відповідно, що пояснюється суміжністю економіки та статистики з необхідним групуванням цих дисциплін за спеціалізацією тощо.

На основі проведеного аналізу освітніх програм та навчальних планів чотирьох ЗВО Італії, в яких здійснюється підготовка за спеціальністю туризм, з'ясовано, що дисципліни туристичного спрямування відносно до різних науково-освітніх секторів, що засвідчує їх багатогалузевість та міждисциплінарність (Percorso formativo, 2021; Manifesto degli studi, 2021; Corso di laurea in Scienze del turismo, 2021):

1. Римський університет Ла Сapiєнца (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza») – науково-освітні сектори SPS, M-GGR та SECS-P містять такі предмети: соціологія туризму; географія туризму; економіка та управління туристичними підприємствами тощо.

2. Університет Генуї (Università degli studi di Genova) – науково-освітні сектори IUS, M-GGR, SECS-P, SPS, SECS-S, MAT та ING-INF включають такі предмети: приватне законодавство туристичної діяльності; законодавство туризму та культурної спадщини; географія туризму: новий туризм для нових ринків; економіка туризму; економічна історія туризму; соціологія туризму; економіка управління бізнесом і туристичними підприємствами; статистика для туризму; туризм-маркетинг; ікт, мультимедіа та веб-системи для туризму; операційні дослідження в галузі туризму та управління тощо.

3. Катанійський університет (Università degli Studi di Catania) – науково-освітні сектори SECS-S, IUS, M-PSI, SPS, M-GGR та SECS-P охоплюють такі предмети: статистика туризму; туристичне законодавство; психологія туризму; соціологія туристичних інновацій; географія туризму; економіка та менеджмент туристичного бізнесу; інформаційні технології в організації туристичних послуг тощо.

Проведений аналіз науково-освітніх секторів у системі вищої освіти Італії дає підстави для висновку, що багатогалузевість і міждисциплінарний підхід у підготовці фахівців зі спеціальності туризм, в якій провідними є соціологія туризму, економіка та управління туристичними підприємствами, зумовлюють успішність такої підготовки та конкурентоспроможність фахівців на ринку праці. Саме тому це забезпечувало високу рентабель-

ність галузі і віднесення її до найвагоміших з-поміж національної економіки Італії, що підтверджено п'ятою позицією серед усіх країн світу за відвідуваністю (62 млн. туристів у 2018 р. (UNWTO) до пандемії, спричиненої COVID-19.

Ключові слова: багатогалузевість; міждисциплінарний підхід; науково-освітні сектори; галузь туризму; вища освіта Італії.

Література

1. Settori Concorsuali e Settori Scientifico-Disciplinari. (2021). Retrieved from: <https://www.miur.gov.it/settori-concorsuali-e-settori-scientifico-disciplinari> (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
2. Allegato, A. (D.M. 4 ottobre 2000). ELENCO DEI SETTORI SCIENTIFICO-DISCIPLINARI. (2021). Retrieved from: https://www.istruzione.it/archivio/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/28206ac9-fcae-4be5-a716-d3595dadd913/Elenco_Settori_Scientifico_Disciplinari.pdf (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
3. Allegato, A. (D.M. 4 ottobre 2000). ELENCO DEI SETTORI SCIENTIFICO-DISCIPLINARI. (2021). Retrieved from: <http://www.miur.it/UserFiles/115.htm> (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
4. Percorso formative. (2021) Retrieved from: <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/cds> (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
5. Manifesto degli studi a. a. 2020/2021 corso di laurea in 9912 scienze del turismo: impresa, cultura e territorio (classe l-15). (2021). Retrieved from: https://servizionline.unige.it/unige/stampa_manifesto/MF/2020/9912.html (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
6. Corso di laurea in Scienze del turismo (L 15). PIANO UFFICIALE DEGLI STUDI. COORTE2019/2022. (2021). Retrieved from: <http://www.disfor.unict.it/sites/default/files/files/L-15%20Scienze%20del%20turismo%20coorte%202019-22%20.pdf> (Last accessed: 20.04.2021) [in Italian].
7. UNWTO Highlights, 2019 Edition. (2019, p.9). Retrieved from: http://tourlib.net/wto/WTO_highlights_2019.pdf (Last accessed: 20.04.2021) [in English].

PERSONALIZED LEARNING APPROACH AT TECHNICAL UNIVERSITIES: EUROPEAN DIMENSIONS

Yuliana Lavrysh, Dr. Sc., Assoc.Prof.

NTUU "Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute"
Kyiv, Ukraine

The purpose of the paper is to present the European dimensions of the conceptual bases of personalized learning approach to teaching engineering students. The key methods of the research were content analysis of academic texts and educational documents, content comparing and generalization. The process of globalization is the integration of different cultures into a single cultural and educational space with a unified semiotic system. The content of education reflects the level of society development, its interests and needs, embodied in a particular individual, who is a typical representative of the society. Therefore, the personalized learning is prioritized in European educational space and is transformed from a didactic principle into a holistic system that defines the goals and objectives of each aspect of the learning process.

The problem of personalized learning is presented in various aspects in numerous foreign and national scientific works. Studying the literature, we noticed that the term "personalized learning" is presented in two perspectives: specific and general. In a specific perspective, this term is used to describe traditional self-study, in which the student organizes own learning activities using a developed plan and options for resources offered by the teacher. Whereas general personalization implies completely independent autonomous learning. The strategies of personalized learning are implemented through such approaches as individualized learning, self-instructed learning, self-directed learning, self-regulated learning, student centered learning and independent learning. The study of foreign experience of personalized learning implementation gives an opportunity to outline the range of interpretations of this concept, to analyze the genesis of the concept of "personalized learning", to determine didactic conditions and approaches to personalization at universities.

While performing the study it was identified that the system of social values of European democratic society is built on the principles of respect and tolerance to each individual, regardless of religious, national and cultural

differences. Awareness of these principles is the basis for the implementation of the concept of personality-oriented pedagogy through the personalized learning. The paradigm of modern personality-oriented education expands the concept of "personalization" from the basic awareness of psycho physiological characteristics of a student to the creation of individual educational space as a result of personal independent activity. British (Little, 2009). and German educators (Tassinari, 2010): came to conclusion that the key factor in constructing an effective individual system of self-development is the autonomous learning environment, which involves a high level of reflective, critical and creative thinking development as well as responsibility and self-organization skills. We consider the correlation of autonomous learning and personalization through individual independent work, taking into account the individual characteristics of the academic content perception and interaction. This idea is supported by (FitzGerald, et.al 2017) authors who claim that autonomous learning activities motivate students to take responsibility for the results of their own learning, for performing independent learning activities and self-development in educational and professional aspects.

According to German educator Tassinari (2010), the didactic structure of personalized autonomous educational activity includes: actualization of motivation (definition of motives, interests and opportunities), self-analysis of educational needs, knowledge and skills that need improvement; planning of strategies of activity (definition of the purpose, tasks, a choice of means and forms of training), initiation of activity, self-organization and self-control during the implementation of certain strategies, self-criticism and self-reflection of results. The effectiveness of autonomous educational and cognitive activities of the student depends on the level of formation of the motivation, the ability to identify the problem and the means of solution, the ability to self-analysis and self-reflection. The key task of the teacher in the process of the abovementioned skills development is to create pedagogical conditions for the effective implementation of the concept.

Having analyzed the European scientific sources and educational documents, we have identified such pedagogical conditions: learning based on a partnership between a teacher and students; reflexivity of the educational process; interactive nature of learning; application of alternative assessment technologies and application of digital technologies for modeling of authentic linguistic and cultural environment. The most effective way of encouraging

teachers to implement personalized instructions is to experience personalized learning themselves and share the positive experience with students. Thus, we came to conclusion that successful personalized learning approach integration depends not only on the level of students' knowledge, but also on a set of individual characteristics, aptitudes, interests, personal life and educational experience of teachers and students as well.

Key words: personalized learning; technical university; learner autonomy.

References

1. Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2. English examples. *Language Teaching*, 42, 222–233.
2. Tassinari, M. (2010): *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
3. Fitz Gerald, E., Kucirkova, N., Jones, A., Cross, S., Ferguson, R., Herodotou, C., Hillaire, G., Scanlon, E. (2017). Dimensions of personalization in technology-enhanced learning: A framework and implications for design: Dimensions of personalization in TEL. *British Journal of Educational Technology*, 49(1), DOI: 10.1111/bjet.12534

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-144-145>

ДИВЕРСИФІКАЦІЯ ПРОВАЙДЕРІВ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Лариса Петренко, д.пед.н., проф.

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення досвіду Федеративної Республіки Німеччини щодо легітимізації діяльності провайдерів освітніх послуг у неформальній освіті та їх диверсифікації.

Виявлено, що розвиток ринку освітніх послуг забезпечується нормативно-правовими документами, прийнятими як на федеральному, так і земельному рівні. Їх аналіз узагальнено в таблиці і представлено в рукописі дисертаційної роботи Н. Білоусової, що дає можливість відслідкувати в іс-

торичній ретроспективі становлення неформальної системи освіти дорослих у цій європейській країні упродовж останніх 60 років (Bilousova, 2021: 78–80). Нині освіта дорослих у Німеччині є самостійною галуззю освіти, яка на законодавчому рівні визначена як єдина комплексна система, що включає всі ланки, починаючи з початкової освіти і завершуючи освітою дорослих, і розглядається як четвертий сектор («der quartäre Sektor») після першого (початкова школа), другого (середня школа), третього (професійна і вища освіта) або «четверта колона» («die vierte Säule») системи освіти (Bilousova, 2021: 78).

З'ясовано, що цими та іншими нормативно-правовими документами визначається порядок консесуальної валідизації – використання угоди між двома або більшими особами для забезпечення доведення вірогідності (V Portal ukrainskoj movy ta kultury) підвищення кваліфікації або іншої професії. Таким чином, на державному рівні забезпечуються партнерські відносини між громадянами, які навчаються, та державними, громадськими, приватними установами/організаціями у неформальній освіті.

Розглянуто диверсифікацію провайдерів освітніх послуг у неформальній освіті Німеччини та їх характерні особливості (народні інститути, комерційні приватні заклади, виробничі заклади з освіти дорослих, заклади вищої освіти, конфесійні та профспілкові заклади для освіти дорослих, торгово-промислові та ремісничі палати, інститути заочної освіти тощо). Усі вони діють у рамках, визначених законами, і керуються стандартами і положеннями про професійну підготовку фахівців і кваліфікованих робітників для різних галузей виробництва, отримання кваліфікації відбувається за результатами екзаменаційних випробувань у незалежних центрах. Встановлено, що таким шляхом будь-хто може отримати другу професію.

Зроблено висновок, щодо перспективності врахування досвіду Федеративної Республіки Німеччини в подальшому розвитку неформальної освіти в Україні:

1. Удосконалення нормативно-правової бази з розвитку неформальної освіти – нагальна потреба педагогічного сьогодення в Україні, що забезпечить урізноманітнення і якість професійної підготовки, підвищення кваліфікації та професійний розвиток фахівців та кваліфікованих робітників.

2. Унормування диверсифікації провайдерів на ринку освітніх послуг, окреслення їх прав і обов'язків, умов функціонування сприятиме розвитку їх конкурентоспроможності як на державному, так і регіональному ринку.

3. Розроблення сучасних професійних стандартів на основі прогнозування ринку розвитку ринку праці та створення незалежних кваліфікаційних центрів для підтвердження кваліфікації на базі формальної, неформальної та інформальної освіти сприятиме професійній мобільності кваліфікованих робітників і фахівців.

Ключові слова: неформальна освіта; ринок освітніх послуг; диверсифікація; провайдери; освіта дорослих.

Література

1. Bilousova, N. A. (2021). Profesiina pidhotovka medychnykh predstavnykiv farmatsevtychnykh kompanii u Federatyvni Respublitsi Nimechchyny: dys. ... kand.ped.nauk: 13.00.04 [Bilousova N. A. Professional Training of Medical Representatives of Pharmaceutical Companies in the Federal Republic of Germany] (PhD Thesis). Kyiv/ (in Ukrainian).
2. Validizatsiia. (n. d.). V Portal ukrainskoi movy ta kultury. Retrieved from: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B4%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-146-149>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОСТДОКТОРСЬКИХ ПРОГРАМ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ: ДОСВІД ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Олена Проценко, к.пед.н., доц.

Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна

Метою дослідження є вивчення досвіду організації постдокторських програм в європейських університетах на прикладі Грецької Республіки та визначення напрямів його врахування в Україні.

Висвітлено, що професійний розвиток дослідників, які здобули науковий ступінь доктора філософії в Європі, є розповсюдженою практикою

в європейських університетах, що ґрунтується на загальних положеннях, визначених у нормативних документах Європейського Союзу. Так, у зверненні Європейської Комісії до Європейського Парламенту «Новий Європейський дослідницький простір для дослідження та інновацій» (2020 р.) наголошується на необхідності професійного розвитку, дослідницької кар'єри вчених Європи засобами різних ініціатив. Однією з таких ініціатив виступає EURAXESS, що сприяє мобільності дослідників та їх професійному розвитку шляхом надання інформаційних послуг про наявність вакантних місць, які пропонують університети Європи для реалізації постдокторських досліджень. Така ініціатива надає можливість вільно орієнтуватися на ринку праці для дослідників в межах Європи, зокрема і Грецької Республіки (Communication, 2020).

Визначено, що в Грецькій Республіці постдокторські дослідження реалізуються в університетах вченими, які мають науковий ступінь доктора філософії (PhD) за різними галузями знань. Постдокторські програми мають на меті досягнення таких результатів:

- розширення напрямів реалізації наукових здобутків попередніх досліджень науковців;
- професійну та фінансову підтримку дослідників, які сприяють ефективному розвитку науки, реалізації досліджень та їх практичному впровадженню;
- розвиток дослідницької компетентності науковців;
- практичне впровадження результатів дослідження та інновацій;
- розвиток позитивного академічного іміджу університетів країни та міжнародне визнання досліджень, що здійснюються на їх базі.

Постдокторантам грецьких університетів дозволяється проводити дослідження на відповідному факультеті університету, в якому не відбувся захист його докторської дисертації, за умови проходження конкурсного відбору. При цьому враховується тематика докторського (PhD) дослідження та наявність вже опублікованих наукових праць, де продовжено вивчення проблеми дослідження. Протягом одного-трьох років науковці під керівництвом досвідченого вченого від університету проводять дослідження і здійснюють популяризацію результатів цього дослідження у ході проведення лекцій, семінарів, участі в наукових конференціях, шляхом публікації щонайменше однієї статті у рецензованому науковому виданні або окремого наукового видання (наприклад, монографії). На початку

програми розробляється план реалізації дослідження, якого має беззаперечно дотримуватися науковець і який містить перелік етапів проведення дослідження, їх хронологічні межі та періоди звітування керівнику. По завершенні програми відбувається семінар, на якому заслуховується інформація про досягнуті результати дослідження, і видається сертифікат про проходження постдокторської програми на основі рішення факультету (відділення) університету (Κανονισμός, 2017).

Успішне завершення постдокторських програм сприяє удосконаленню професійної компетентності, зокрема дослідницьких навичок, викладача і надає поштовх для їх кар'єрного зростання, адже є першим академічним кроком після завершення докторської дисертації (PhD).

Виявлено, що постдокторські програми в Греції організуються не тільки університетами, але й благодійними фондами, державними стипендіальними фондами, іншими організаціями, що зацікавлені у здійсненні досліджень в певній галузі. Так, систематично оголошуються конкурси на проведення індивідуальних та групових постдокторських досліджень з наук про людину, при цьому обов'язковою умовою надання гранту на дослідження є працевлаштування в організацію, яка проводить конкурс.

Таким чином, можемо дійти висновку, що досвід організації постдокторських програм Грецької Республіки може бути врахований в Україні за такими напрямками:

- реалізація постдокторських програм в системі атестації кадрів вищої кваліфікації в Україні може стати рушійною силою, одним із видів освітньої траєкторії професійного розвитку науково-педагогічних працівників, розширенню кола їх професійних контактів;
- залучення молодих науковців з інших закладів освіти створює можливості для розвитку наукових шкіл університетів, а відповідно і підвищення результативності їх науково-дослідної діяльності;
- продовження дослідження, розпочатого в докторській дисертації (PhD), та впровадження його результатів в освітній процес інших університетів, надає можливості для пошуку нових напрямів наукової діяльності та реалізації нових ідей.

Ключові слова: постдокторська програма; постдокторське дослідження; професійний розвиток.

Література

1. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social committee and the committee of the regions a new ERA for research and innovation (2020). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0628&from=EN>
2. Κανονισμός εκπόνησης μεταδιδακτορικής διατριβής (Πειραιάς, 2017). https://www.unipi.gr/unipi/images/various/akad_tmim/oikon_epist

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-149-150>

ОЦІНЮВАННЯ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УНІВЕРСИТЕТІВ СВІТОВОГО КЛАСУ

Ірина Регейло, д.пед.н., с.н.с.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Базелюк, к.пед.н.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

В умовах світової пандемії COVID-19, що розпочалася в 2020 р. та істотно змінила розвиток суспільств у планетарному масштабі, відбувається перегляд усіх сторін людського буття і насамперед, охорони здоров'я, а також нового розуміння реалізації освіти і науки. Саме тому одним із актуальних напрямів є виявлення безпрецедентних викликів і ризиків щодо функціонування наукової системи та забезпечення необхідних перетворень і модернізації наукової сфери. Особливо гострої дискусії набуває проблема оцінювання дослідницької діяльності університетів і наукових досліджень та відповідно наукових здобутків вчених. Насамперед суперечлива тенденція простежується в оцінюванні досліджень у галузях соціальних і гуманітарних наук. Ураховуючи це, метою нашого наукового пошуку є висвітлення ключових підходів в оцінюванні дослідницьких результатів соціогуманітарної сфери університетів світового класу, що засвідчують їх досконалість та взірцевість у провадженні наукової діяльності.

Загальновідомо, що істотний вплив результатів соціогуманітарних наукових досліджень здійснюється передусім на національному рівні, утім до них висувуються вимоги щодо наявності високих наукометричних показників у рейтингових журналах, які внесені до Scopus та Web of Science Core Collection. Поза увагою залишається проблема невідповідності національних пріоритетів і запитів світового рівня, що потребує відповідної збалансованості та кореляції. Саме тому все частіше оприлюднюються звернення зарубіжних вчених щодо перегляду оцінювання наукових досліджень (Terheggen, 2021; ScienceGuide, 2019), основою яких є наукометричні показники, або загалом відмови від них (Delgado-López-Cózar, Ràfols & Abadal, 2021). Викликає сумнів об'єктивність оцінювання за однією методикою досліджень у галузі, наприклад, природничих наук, наук про життя і соціогуманітарних наук (Korytkowski & Kulczycki, 2019), що відображається на політиці оцінювання університету (Beiner et al., 2020) і насамперед у світових рейтингах закладів вищої освіти.

У галузевих рейтингах Times Higher Education World University Rankings 2021 (Times, 2020a) задля запобігання упереджених висновків про успішність дослідницьких результатів узгоджено методологію підрахунку та змінено вагу критеріїв (таблиця 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця ваги критеріїв у галузевих рейтингах Times Higher Education World University Rankings 2021

Галузь	Кількість університетів	Критерії				
		Викладання (освітнє середовище)	Дослідження (обсяг, прибуток та репутація)	Цитування (вплив досліджень)	Міжнародний вимір (науково-педагогічні працівники, студенти та дослідження)	Прибуток промисловості (інновації / трансфер знань)
Загальний	1526	30%	30%	30%	7,5%	2,5%
Мистецтво та гуманітарні науки	565	37,4%	37,6%	15%	7,5%	2,5%

Галузь	Кількість університетів	Критерії				
		Викладання (освітнє середовище)	Дослідження (обсяг, прибуток та репутація)	Цитування (вплив досліджень)	Міжнародний вимір (науково-педагогічні працівники, студенти та дослідження)	Прибуток промисловості (інновації / трансфер знань)
Бізнес та економіка	729	30,9%	32,6%	25%	9%	2,5%
Клінічні, доклінічні дослідження та дослідження здоров'я	856	27,5%	27,5%	35%	7,5%	2,5%
Комп'ютерні науки	827	30%	30%	27,5%	7,5%	5%
Освітні, педагогічні науки (Education)	537	32,7%	29,8%	27,5%	7,5%	2,5%
Інженерія та технології	1098	30%	30%	27,5%	7,5%	5%
Право	224	32,7%	30,8%	25%	9%	2,5%
Науки про життя	895	27,5%	27,5%	35%	7,5%	2,5%
Природничі науки	1149	27,5%	27,5%	35%	7,5%	2,5%
Психологія	533	27,5%	27,5%	35%	7,5%	2,5%
Соціальні науки	791	32,4%	32,6%	25%	7,5%	2,5%

Загалом до цього рейтингу внесено 1526 університетів, з яких 537 – у галузі освітніх, педагогічних наук (Education). Заклад вищої освіти включається до рейтингу лише за умови наявності мінімум 1 тис. відповідних публікацій за останні п'ять років. Ключовим є те, що поріг кількості публікацій для кожного з 11 галузевих рейтингів визначено неоднаковий, зокрема для галузей природничих наук, наук про життя, клінічних, доклінічних досліджень та досліджень здоров'я, комп'ютерних наук, інженерії – 500 публікацій за останні п'ять років, мистецтва та гуманітарних наук – 250, бізнесу та економіки – 200, психології – 150. Натомість для освітньої галузі необхідною є наявність в університеті 100 публікацій.

Оцінювання наукової складової у рейтингуванні університетів Times Higher Education World University Rankings 2021 здійснюється, зокрема на основі критеріїв «дослідження» і «цитування» (Times, 2020b). Критерій «Дослідження», який становить 30% у загальному рейтингу, містить три показники: опитування щодо репутації закладу вищої освіти (18%), прибуток від досліджень (6%) та результативність досліджень (6%). Щодо результативності досліджень, то вона вимірюється за кількістю публікацій у наукових періодичних виданнях, що індексуються у базі даних Scopus (Elsevier), з огляду на масштабність університету. У межах критерію «Цитування» визначається науковий вплив закладу вищої освіти, його роль у поширенні нових знань і підходів, а також інформація про цитування публікацій вчених закладу у наукових періодичних виданнях, які індексуються у базі даних Scopus. Отримані дані адаптовуються задля врахування відмінностей у практиках цитування різних галузей.

У таблиці 2 наведено топ-10 університетів за галузевим рейтингом «Освітні, педагогічні науки (Education)», до якого увійшли 6 закладів вищої освіти США, 2 – Великобританії, по одному з Гонконгу і Китаю. Відповідно до критерію «Дослідження» найнижчий поріг для топ-10 університетів є 81,8 (Tsinghua University, Китай), найвищий – 99,1 (Harvard University, США); згідно з критерієм «Цитування» нижньою межею є 77,2 (University of California, Los Angeles, США), найвищою – 98,7 (University of Oxford, Великобританія).

Таблиця 2

Топ-10 закладів вищої освіти світу згідно з галузевим рейтингом «Освітні, педагогічні науки (Education)» Times Higher Education World University Rankings 2021

Місце	Найменування університету, країна	Кількість студентів денної форми навчання	Співвідношення кількості студентів до кількості наукового-педагогічних працівників	Критерій «Дослідження»	Критерій «Цитування»
1	Stanford University (США)	16223	7,4	98,6	96,1
2	University of Oxford (Великобританія)	20774	11,1	89,9	98,7
3	Harvard University (США)	21261	9,3	99,1	88,8
4	University of California, Berkeley (США)	39918	19,8	96,0	90,1
5	University of Hong Kong (Гонконг)	18135	18,2	94,9	78,1
6	University of Cambridge (Великобританія)	19370	11,0	86,6	88,9
7	Tsinghua University (Китай)	37484	11,6	81,8	93,9
8	University of California, Los Angeles (США)	41673	10,0	93,4	77,2
9	University of Michigan-Ann Arbor (США)	43873	8,3	93,0	81,2
10	Vanderbilt University (США)	12139	3,0	90,5	83,3

Таким чином, криза, спричинена пандемією COVID-19 у всіх сферах розвитку суспільства, зумовила дискусію про фундаментальну переорієнтацію наукової політики щодо оцінювання дослідницьких результатів університетів. Прагнення до збільшення кількості публікацій вчених у престижних журналах на інституційному, національному і світовому рівнях та домінування наукометричних показників в оцінюванні наукового доробку вченого та університету загалом має бути трансформовано у площину якості наукових досліджень та впливу їх результатів на суспільство. Нових моделей та підходів в оцінюванні потребують дослідження, що здійснюються у соціогуманітарній сфері.

Ключові слова: соціогуманітарні науки; оцінювання наукової діяльності; оцінювання університетів; наукометричні показники.

Література

1. Beiner, T., van den Besselaar, P., Jacquemin, J., Pedersen, D. B., Rafols, I., Sivertsen, G., & Zrałek, J. (2020). Evaluating the Social Sciences and Humanities in Context — a Discussion Paper. *Przegląd Prawa Konstytucyjnego*, 3(55), 153–175. <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8b2be83c-00c0-49b5-bad9-f0e0303b8e04>
2. Delgado-López-Cózar, E., Ràfols, I., & Abadal, E. (2021). Letter: A call for a radical change in research evaluation in Spain. *Profesional de la información*, 30(3), e300309. <https://doi.org/10.3145/epi.2021.may.09>
3. Korytkowski, P., & Kulczycki, E. (2019). Publication counting methods for a national research evaluation exercise. *Journal of Informetrics*, 13(3), 804–816. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2019.07.001>
4. ScienceGuide. (2019, November 18). Dutch universities and research funders move away from the impact factor. <https://www.scienceguide.nl/2019/11/dutch-universities-and-research-funders-move-away-from-the-impact-factor/>
5. Terheggen, Ph. (2021, April 15). Re-evaluating reward and recognition in science. Germany, the Netherlands and other leading research nations have the right idea in moving away from citations as the defining metric. Elsevier Connect. <https://www.elsevier.com/connect/re-evaluating-reward-and-recognition-in-science>
6. Times Higher Education World University Rankings. (2020a). World University Rankings by subject. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/by-subject>

7. Times Higher Education World University Rankings. (2020b, August 24). THE World University Rankings 2021: methodology. <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/world-university-rankings-2021-methodology>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-155-156>

ВИЩА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ГРУЗІЇ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ НАПРЯМІВ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ

Станіслав Сапожников, д.пед.н, проф.

Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

Метою дослідження є здійснення порівняльного аналізу основних напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії.

У дослідження здійснюється порівняльний аналіз напрямів історичного розвитку систем вищої освіти України та Грузії. Визначено, що в історії становлення та розвитку вищої освіти України та Грузії є багато спільного. Це – кінець ХІХ – перше десятиліття ХХ ст. (зародження і активна розбудова вищої жіночої освіти), радянський період (шлях, який пройшла Грузія у період 1917–1921 рр., має багато спільного із долею України, 1921–1941 роки – період значних досягнень грузинської науки, як у гуманітарній сфері, так і у природознавстві, 90-ті роки ХХ ст., коли колапс радянської системи та дезінтеграція країн колишнього СРСР знищив усі зв'язки між університетами та ринками праці, що спричинило стагнацію освітніх систем, зокрема вищої, як у Грузії, так і в Україні).

У процесі дослідження аргументовано доведено, що сучасна Грузія поступово рухається від централізованої структури управління до децентралізованої, ліберальної (західної) моделі освіти, завдяки широкій підтримці інтелегенції країни, яка усвідомлює необхідність проведення радикальних реформ у системі вищої освіти, метою якої є забезпечення країни професіоналами у всіх галузях людської діяльності.

Зроблено висновок про те, що проблемною ланкою у розбудові педагогічної освіти як Грузії, так і України є відсутність стимульної бази щодо інновацій, чіткого механізму заохочення педагогів, які впроваджують ін-

новаційні технології до навчального процесу. Актуальною на етапі реформування як грузинської, так і української вищої освіти була і залишається до цього часу проблема відірваності теорії від практики, що негативно позначається на показниках її конкурентоздатності на світовому ринку праці.

Виявлено, що визначальним фактором успішності модернізації визначається зміна домінант реформаторської діяльності — перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Для успішного завершення реформ, автор пропонує низку напрямів змін.

Ключові слова: педагогічна освіта; реформи; заклад вищої освіти; педагогічні кадри.

Література

1. Demianenko, N. M. (1998). *Zahalnopedagogichna pidhotovka vchytelia v Ukraini (XIX — persha tretyna XX st.)*. K.: IZMN, 328 s.
2. Marchenko, O. V. (2021). *Metodolohichni stratehii doslidzhennia osvithnoho prostoru*. Monohrafiia. Dnipropetrovsk: Innovatsiia, 355 s.
3. Sapozhnykov, S. (2014). *Tendentsii rozvytku vyshchoi pedagogichnoi osvity v krainakh Chornomorskoho rehionu: dys. d-ra ped. nauk. Yalta, 630 s.*

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-156-157>

ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЦИРКУЛЯРНОЇ ЕКОНОМІКИ

Олексій Сисоєв, к. екон. н.

ПЗВО «Київський міжнародний університет»
м. Київ, Україна

Глобальні катаклізми, погіршення екології навколишнього середовища вимагають від людства пошуку шляхів подолання негативних явищ власної цивілізаційної діяльності. Здобутки цивілізації, нових технологій, розвиток суспільства як суспільства споживання негативно вплива-

ють на здоров'я людей та сталий розвиток у цілому. Саме тому з'являються нові напрями підготовки фахівців, спрямовані на вирішення виробничих проблем з урахуванням збереження навколишнього середовища та здоров'я нації. До таких фахівців, передусім, відносяться фахівці з циркулярної економіки (економіки замкненого циклу), активну підготовку яких розпочали всі провідні країни світу, зокрема Республіка Польща. На сьогодні проблеми циркулярної економіки розглядаються в Україні виключно економістами. Щодо професійної підготовки таких фахівців, то вона ще лишається поза увагою науковців і практиків сфери освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні досвіду професійної підготовки фахівців з циркулярної економіки в європейських країнах, зокрема Республіці Польща, задля впровадження його в Україні.

Наше дослідження показало, що у Республіці Польща цілеспрямовано здійснюється професійна підготовка фахівців з циркулярної економіки (економіки замкненого циклу). Така підготовка відбувається практично в усіх технічних і економічних закладах вищої освіти Польщі в системі післядипломної освіти тих фахівців, професійна діяльність яких стосується збереження навколишнього середовища, зокрема води, використання сировини, виготовлення різних виробів з подальшою їх утилізацією, переробки відходів, зеленої енергетики тощо.

З 2018/2019 навчального року вперше у Республіці Польща у Сілезькій Політехніці розпочалася професійна підготовка фахівців з циркулярної економіки на рівні бакалавра за денною формою навчання. Професійна підготовка бакалаврів з циркулярної економіки триває 3,5 роки й повною мірою відповідає потребам сталого розвитку суспільства. Метою діяльності бакалаврів у галузі циркулярної економіки є продовження термінів користування сировиною, матеріалами та продукцією, перетворення відходів на вторинну сировину. До базових знань, які отримують бакалаври, що навчаються за напрямом «Циркулярна економіка», віднесено: знання природних ресурсів Землі; знання поводження з відходами; знання щодо можливостей створення нової продукції на основі правил GOZ (Економіка Замкненого Циклу); знання хімічних і біологічних процесів, що використовуються для відновлення енергії та цінних речовин.

Варто відзначити, що у програмі професійної підготовки бакалаврів з циркулярної економіки визначено, де саме можуть працювати такі фа-

хівці. Випускники, які навчаються за напрямом «Циркулярна економіка» можуть працювати у різних сферах промисловості, зокрема у таких галузях, як: енергетика, будівництво, транспорт, комунальне господарство, гірнична галузь, важка промисловість, організації медичної і фармацевтичної галузі, в галузі промислової переробки, сільського господарства. Крім того випускники можуть працювати у: проектних і конструкторських бюро; виробничих і торгових підприємствах; в організаціях, що опікуються промисловими та небезпечними відходами; закладах комунального господарства (заклади, що дбають про комунальні відходи, очищення стічних вод тощо); державній адміністрації та керівництві місцевого самоврядування (міністерства, повітовий староста, міські та інші органи управління); науково-дослідних інститутах і вищих школах, займаючись проблематикою використання й переробки відходів; на біогазових установках та інших закладах, що виробляють електричну енергію, тепло з енергетичних рослин, сільськогосподарсько-споживчих відходів, зокрема відходів з годування тварин; дослідницьких та консалтингових компаніях, які створюють технології і пристрої для циркулярної економіки; інститутах, які відповідають за розвиток і трансфер технологій, бізнес-інкубаторах.

Зроблено висновок, що перехід від лінійної економіки до економіки замкненого циклу є сучасною тенденцією в економічному розвитку розвинених країн світу і, найближчим часом, як зазначають експерти, стане обов'язковою умовою і практикою для економік усіх країн. Європейська Комісія розробила та прийняла «Пакет циркулярної економіки» – сукупність законодавчих ініціатив. Реалізація ідей циркулярної економіки потребує підготовки фахівців нової генерації з відповідним рівнем екологічної свідомості та розумінням цілей сталого розвитку суспільства. У провідних країнах світу приділяється значна увага професійній підготовці фахівців з циркулярної економіки. В Україні на сьогодні підготовка таких фахівців не здійснюється. На наше переконання, таку ситуацію можна виправити, якщо досліджувати та впроваджувати досвід європейських країн з підготовки фахівців для розвитку циркулярної економіки.

Ключові слова: циркулярна економіка; фахівець з циркулярної економіки; сталий розвиток.

Література:

1. Sysoiev, O. (2020). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv do vidboru priorytetnykh sektoriv vprovadzhennia tsyrkuliarnoi ekonomiky u Respublitsi Polshcha. Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Seriia: pedahohichni nauky: naukovo-metodychnyi zhurnal. Kyiv, 2020. № 4 (65). С. 107–111.
2. World Economic Forum (2014). Towards the Circular Economy: Accelerating the scale-up across global supply chains. Published by World Economic Forum, Geneva, Switzerland, 2014. http://www3.weforum.org/docs/WEF_ENV_TowardsCircularEconomy_Report_2014.pdf

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-159-160>

РЕТРОСПЕКТИВА ВПРОВАДЖЕННЯ ГРОМАДЯНОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Світлана Федоренко, д.пед.н., проф.
Національний технічний університет України
«КПІ імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є вивчення історії впровадження громадянознавчих дисциплін в американських закладах вищої освіти.

Розкрито, що заклади вищої освіти США відіграють життєво важливу роль у навчанні і вихованні демократичних громадян. Саме така мета була визнана і в гранті на заснування Стенфордського університету, і в першій громадянознавчій дисципліні цього університету «Проблеми громадянськості» (The Problems of Citizenship), запровадженій в 1923 р. та орієнтованій на вивчення фундаментальних політичних, соціальних та економічних проблем американського народу. Дещо раніше, у 1920 р., в Колумбійському коледжі було започатковано міждисциплінарну навчальну дисципліну «Сучасна цивілізація», що ґрунтувалася на обговоренні актуальних процесів і явищ соціокультурного життя американського суспільства зокрема та світу загалом. А в 1927–1928 рр., звертаючи особливу увагу на громадянську освіту студентів, у близько шістдесяти закладах вищої освіти США було запроваджено навчальні дисципліни громадянознавчого спрямування під час першого року навчання.

Виявлено, що і в сучасних умовах, майже через століття, залишається нагальною потреба у вирішенні проблеми виховання громадянськості американських студентів. До прикладу, сьогодні студенти Сенфордського університету, наслідуючи традиції демократії США, вивчають дві дисципліни, «Громадянськість» (Citizenship) та «Етика демократичної громадянськості» (The Ethics of Democratic Citizenship). Ці навчальні дисципліни дозволяють їм глибше досліджувати проблеми загального блага та процвітання людини у сучасному суспільстві шляхом обговорення важливих етичних та моральних проблем, а також великих ідей людства (свобода, демократія, добро і зло тощо). Перша з зазначених дисциплін на основі звернення до стародавніх, середньовічних та сучасних текстів, що містять питання громадянськості, зорієнтована на розуміння демократичної та недемократичної громадянськості шляхом критичного читання та обговорення (в усній та письмовій формах). Своєю чергою, дисципліна «Етика демократичної громадянськості» спрямована на вивчення поглядів політичних мислителів на етику громадянськості. Студенти, спираючись на ці матеріали, висловлюють власні аргументи, а також визначають та оцінюють імпліцитні звернення до етики громадянськості в популярній культурі та сучасному публічному дискурсі – від Сімпсонів до виступів чинного президента США.

Зроблено висновок, що актуалізація громадянської освіти американських студентів на початку ХХ ст. шляхом уведення громадянознавчих навчальних дисциплін на основі критичного читання й обговорення класичних творів, а також поява громадянської термінології у їхній назві характеризували соціокультурний стан американського суспільства напередодні Другої світової війни. Основним завданням закладів вищої освіти США в цей період було формування в студентів громадянськості та разом з тим патріотичних почуттів, що і сьогодні залишається пріоритетним напрямом освітньої діяльності американських університетів і коледжів.

Ключові слова: громадянська освіта; громадянськість; заклад вищої освіти США; навчальна дисципліна; патріотичні почуття.

THE USA UNIVERSITY RESEARCH ADMINISTRATORS' RESPONSIBILITIES AND FUNCTIONS

Kateryna Shykhnenko, PhD, Ass. Prof.

Institute of Public Administration and Research in Civil Protection
Kyiv, Ukraine

The purpose of the research is to examine principle functions of research administration at the USA universities.

It is highlighted that modern universities are viewed as key institutions for social changes and society development. Research along with teaching and community service is seen as a part of the core mission of the universities world-wide, in the USA in particular.

It was found that in addressing the university research mission, coordination of all efforts involved in research activity is needed. Nowadays, a complex business-like reporting system, variety of research agreements, complicated organizational structures for doing research at universities are areas of responsibility for research administration. The latter is defined as "all administrative and operational functions dealing with the management of research. It covers pre- and post-award management, contractual arrangements, and can include any functions related to intellectual property, business development, spinout companies, and technology transfer" (Green & Langley, 2009, p.2).

It is stated that university research administrators assume many responsibilities and fulfill both complex and ordinary functions (Shambrook & Roberts, 2011).

Nine principle functions of research administration were analysed and their key features were highlighted (Chronister & Killoren, 2006, p.43–57). They are:

- capacity building to enhance the reputation of the institution. Creating culture to stimulate, promote and reward faculty individuals is a key to success of the university in research and sponsored projects. In this context, creating and maintaining research expertise databases and keeping them updated can give many advantages to faculty as this help match investigators with funding opportunities or build interdisciplinary research projects. Listing institutional research facilities and keeping faculty and university management aware of funding opportunities and deadlines is an essential activity for research administration operation;

- assisting the faculty in preparation and submission of proposals, helping in budget building. It is stated that “the way proposal are prepared effects not only success in grant competitions but the whole course of the research projects, from how much money is available, to how it is spent, and how much can be accomplished” (Chronister & Killoren, 2006, p.46);
- award negotiation and acceptance. Research administrators should help provide submissions of the required information, work up and submit revised budgets or statements of work to sponsors before receiving the official award notice. When receiving the award notice, the details of the award need to be reviewed in accordance with the proposal, with any inconsistencies noted for follow-up. Contract awards require negotiations to balance the needs and desires of the faculty, interests of the institution in avoiding excessive risks and liabilities;
- research protection and regulatory compliance. The objectivity and honesty of the research conducted, the high level of integrity, knowing new and changing regulations on security, export control of restricted materials or information as well as ensuring safe and secure environment for researchers are responsibilities of research administration;
- project management. The effective research administration operation has procedures in place to track performance of project goals and deliverables, to monitor the progress of the project and keep up with reporting requirements, to assist the principle investigator in the issues of fiscal management, hiring new project personnel and assigning current staff to the project, handling purchases and other matters related to project management;
- financial management of grants and contracts. Research administrators’ participation in expenditure monitoring, providing support in accounting and financial reporting can help the institution to build a workable and auditable accounting system to run each project’s financial activity;
- management of institutional intellectual property and technology transfer. Research administrators manage patents, licensing and deal with the details of license agreements. They are the ones who help turn research results into practical benefits for society;
- research administration support. Training in the different areas of work along with participation in various research administration organizations is an integral part of any promotion and spreading of research administration policies and procedures;

- institutional research administration infrastructure management. Research administrators are involved in managing property purchased on grant or contract funds. Maintaining appropriate project-related documentation on grants is a research administration function that affects all layers and the entire breadth of the university research programme and infrastructure.

The conclusion was made that the wealth of the USA experience in research administration can contribute to building up an efficient system of research administration at the Ukrainian universities in order to strengthen the support for research.

Key words: higher education; the USA universities; research administration.

References

1. Chronister, L., & Killoren, R. (2006). The organization of the research enterprise. In Research Administration and Management [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister], Jones & Bartlett Publishers, pp. 41–61.
2. Green, J., & Langley, D. (2009). Professionalizing research management, HEFCE and MRC: London. Available from: <https://snowballmetrics.com/wp-content/uploads/2009-professionalising-research-management-2.pdf>
3. Shambrook, J., & Roberts, T.J. (2011). 2010 Profile of a research administrator. Research Management Review, vol. 18(1), pp. 1–14.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-163-164>

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ КИТАЮ

Чу Їн

Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна

Метою дослідження є з'ясування стратегічних пріоритетів інтернаціоналізації вищої освіти Китаю з 70-х рр. XX ст. до 10-х рр. XXI ст. У дослідженні розглянуто контекстуальні чинники інтернаціоналізації вищої освіти (ІВО) Китаю у досліджуваній період. З'ясовано, що осново-

положну роль у розвитку ІВО упродовж перших десятиліть досліджуваного періоду відіграла політика «чотирьох модернізацій» (промисловості, сільського господарства, оборони, науки та технологій), запроваджувана урядом Китаю. Реалізовувалися означені модернізації шляхом політичних та економічних реформ, в контексті яких, та особливо завдяки політиці «відкритих дверей», ІВО набула значного розвитку.

Показано, що упродовж 80-х – 90-х рр. ХХ ст. мало місце політичне сприяння уряду країни «інтернаціоналізації з китайськими характеристиками» (тобто, засвоєння досвіду західної модернізації, але, разом з тим, збереження китайської специфіки, яка означала планову економіку). Влада щільно контролювала усі форми академічної співпраці китайських вишів із закордонними партнерами. ІВО мала, передусім, такі прояви: 1) навчання за кордоном китайських студентів та відрядження за кордон науковців для проведення досліджень; 2) залучення іноземних студентів для навчання в Китаї; 3) інтеграція міжнародного виміру в освітній процес університету шляхом використання англомовного методичного забезпечення та іноземних науково-педагогічних кадрів.

Виявлено, що починаючи з 2000-х років потреби соціально-економічного розвитку спонукали китайський уряд дозволити вишам мати більш широку академічну автономію а також прискорити процес ІВО. Відзначається швидкий ріст представництва Китаю в міжнародному академічному та науковому співтоваристві з моменту його «відкриття світу». З пасивного об'єкта західних впливів Китай перетворився на могутнього суб'єкта впливів та глобального інвестора. Країна активно використовує міжнародні обміни та співпрацю у вищій освіті як інструмент застосування «м'якої сили». Китай досяг рівня переходу від одностороннього імпорту іноземних (західних) знань до Китаю до багаторівневого балансу між залученням світу до Китаю і відкриттям Китаю для світу.

Зроблено висновок про існування суттєвої специфіки у визначенні стратегічних пріоритетів ІВО Китаю, яка полягає у максимальній інтеріоризації здобутків західних моделей вищої освіти та, одночасно, коренізації власних культурно-освітніх традицій, суспільно-політичних реалій й соціально-економічних надбань.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти; Китай; стратегічний пріоритет; китайський уряд.

**ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ
І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА
ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ**

**ІННОВАЦЫЙНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ, ПРАКТЫКІ
І ТЭХНАЛОГІІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ
АДУКАЦЫІ Ў ЕЎРАПЕЙСКІМ
І ПАЎНОЧНА-АМЕРЫКАНСКІМ РЭГІЁНАХ**

**TENDINȚE, PRACTICI ȘI TEHNOLOGII INOVATIVE
ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SECUNDAR GENERAL
DIN EUROPA ȘI AMERICA DE NORD**

**INNOVATIVE TRENDS, PRACTICES AND
TECHNOLOGIES OF GENERAL SECONDARY
EDUCATION IN THE EUROPEAN AND
NORTH AMERICAN REGIONS**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-165-167>

**КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ
СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ**

Оксана Глушко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є окреслення стратегічних орієнтирів щодо розвитку ключових компетентностей в освіті задля визначення позитивного досвіду для України.

Констатовано, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з формуванням нової місії освіти, обумовленої, на думку вчених, змінами світоглядних уявлень про людину та її сутність. Європейський парламент

і Рада Європейського Союзу у 2018 р. схвалили Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя. Було визначено вісім ключових компетентностей, які потрібні для особистої реалізації та розвитку, працевлаштування, активної громадянської позиції та соціальної інтеграції, а саме: 1). Грамотність; 2). Багатомовна компетентність; 3). Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; 4). Цифрова компетентність; 5). Особистісна, соціальна та навчальна компетентність; 6). Громадянська компетентність; 7). Підприємницька компетентність; 8). Компетентність культурної обізнаності та самовираження.

З'ясовано, що розвиток ключових компетентностей лежить в основі Європейського освітнього простору, який є простором, де кожен має можливість отримати найкращу освіту та навчатися протягом усього життя. Для того, щоб повною мірою скористатися усіма можливостями, Європейська Комісія має на меті зменшити бар'єри для навчання та полегшити доступ громадян, особливо молоді, до якісної освіти. Наприклад, створення Європейського освітнього простору полегшить учнівській молоді та студентам пересування між державами-членами, активізуючи міжнародну співпрацю та сприяючи інноваціям. План дій Європейської комісії з цифрової освіти визнає ключову роль, яку можуть відігравати цифрові технології у навчанні та навчанні впродовж життя, незалежно від кордонів, мови та віку. На сьогодні багато проектів, підтриманих програмою Еразмус +, є конкретними прикладами цього плану, який має на меті допомогти підготувати Європу до цифрової ери.

Зроблено висновок, що у сучасному світі молоді люди потребують широкого набору навичок та компетентностей, для того, щоб знайти роботу та стати активними громадянами. Це означає не тільки оволодіти основними навичками читання, письма, математики та природознавства, навичками підприємництва, багатомовністю, цифровими навичками, громадянськими та міжкультурними навичками, а також, що не менш важливо, критичним мисленням, творчістю, навичками роботи та взаємодії в команді тобто вмінням співпрацювати.

Наразі такі навички як критичне мислення, робота в команді, спілкування, творчість, ведення переговорів, аналітичні та міжкультурні навички закладені у всіх ключових компетентностях. Отже, усі ключові компетент-

ності вважаються однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві та самореалізації особистості.

Щоб задовольнити різні потреби учнівської молоді Європейська Комісія рекомендує державам-членам: забезпечити якісну освіту та догляд за дітьми, вдосконалити шкільну освіту та забезпечити відмінне викладання, підвищувати рівень підготовки вчителів, сприяти подальшому розвитку початкової та безперервної професійної освіти.

Для подальшого реформування українського освітнього простору важливим є подальша синхронізація освіти зі стратегічними орієнтирами Європейського Союзу. В Україні, в освітніх документах, зокрема Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Концепція «Нова українська школа», Концепція цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року, акцентується увага на реформуванні освіти на компетентнісних засадах, що відповідає тенденціям в сфері освітньої політики в Європейському Союзі та світі.

Ключові слова: компетентності в освіті; країни ЄС; освітні реформи; освітній простір.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-167-168>

ЗАКОНОДАВЧО-СТРАТЕГІЧНИЙ ВИМІР ПОЛІТИКИ ЄС У ГАЛУЗІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Аліна Джурило, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування законодавчих механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу.

З'ясовано, що в ЄС забезпечення якості передбачає систематичний перегляд освітнього забезпечення з метою підтримання та підвищення його якості, справедливості та ефективності. Цей процес охоплює шкільну самооцінку, зовнішнє оцінювання (включаючи перевірку), оцінку вчителів та керівників шкіл та оцінювання учнів. Розробка надійних механізмів за-

безпечення якості є надзвичайно важливою для підтримки високоякісної інклюзивної освіти в європейському просторі освіти.

Виявлено, що інвестиції в своїх громадян, особливо в молодь, є головним пріоритетом для Європи. У грудні 2016 р. Європейська Комісія представила ініціативу під назвою «Інвестування в молодь Європи» (Investing in Europe's Youth, 2016), підкреслюючи важливість надання молоді нових можливостей. Ключове повідомлення полягає в тому, що якість освіти є вирішальним для розширення перспектив молодих людей та збільшення їх життєвих шансів. Ініціатива спирається на Нову програму навичок для Європи (New Skills Agenda for Europe, 2016). Освіта також відіграє ключову роль у створенні Європейського стовпа соціальних прав (European Pillar of Social Rights, 2017).

Розкрито, що всі документи об'єднає наскрізна ідея, що якісна освіта для всіх сприятиме досягненню економічних та соціальних цілей ЄС. Хороша освітня система є основою інклюзивного та стійкого суспільства. Це відправна точка для успішної кар'єри, що пропонує найкращий захист від безробіття та бідності. Це сприяє розвитку особистості та є основою активної громадянської позиції. Якісна освіта стимулює наукові дослідження, технологічний розвиток, інновації та підвищує конкурентоспроможність економіки. Щоб досягти цього, якісна освіта повинна бути загальнодоступною.

У документі «Розвиток школи та відмінне викладання для чудового початку життя» (School Development and Excellent Teaching for a Great Start in Life, 2017) йдеться, що школи відіграють ключову роль у навчанні протягом усього життя, тому необхідні дії для покращення якості та результатів освіти.

Виокремлюють три сфери, де потрібні дії та де підтримка на європейському рівні може допомогти вирішити проблеми забезпечення якості освіти:

1. Інклюзія (будувати кращих інклюзивних шкіл);
2. Підтримка шкіл (підтримувати вчителів та керівників шкіл у їхніх зусиллях щодо досягнення якісного викладання та навчання);
3. Менеджмент (забезпечувати створення управління системами шкільної освіти більш ефективним, справедливим та продуктивним).

З'ясовано, підвищення рівня освіти є ключовим елементом ініціативи Комісії «Інвестиції в молодь Європи». Якість шкіл, зокрема, відіграє

ключову роль у формуванні перспектив молоді. Школи – це основа професійного успіху. Вони пропонують унікальну можливість для соціальної мобільності. Однак це не завжди так. Нові дані PISA є тривожним сигналом для Європи: частка учнів, які мають низькі показники з природознавчих предметів різко зросла з 16,6% у 2012 р. до 20,6% у 2015 р. 11% учнів рано залишають школу так і не здобувши офіційної формальної освіти. Якщо цих недоліків у шкільній освіті не буде вирішено, життєві шанси мільйонів молодих людей зменшаться.

Доведено, що забезпечення якісної освіти та доступу до неї всіх є важливим для майбутнього Європи. У документі Комісії про соціальний вимір Європи (Election Paper on the Social Dimension of Europe, 2017) наголошується, що освіта є одним із факторів, що все більше впливають на майбутнє нашого суспільства та економіку; у Римській декларації (Rome Declaration, Declaration of the leaders of 27 Member States and of the European Council, the European Parliament and the European Commission, 2017) 27 держав-членів зобов'язуються працювати над цим «...соціальною Європою: ... Союзом, де молоді люди мають доступ до високоякісної освіти та професійної підготовки і можуть вчитися та знаходити роботу на всьому континенті».

Зроблено висновок про те, щоб забезпечити якісну освіту, ми всі повинні вжити відповідних заходів:

- безкоштовна початкова і середня освіта;
- рівний доступ до якісної дошкільної освіти;
- рівний доступ до доступної технічної, професійної та вищої освіти;
- збільшуйте кількість людей з відповідними навиками для фінансового успіху;
- ліквідування дискримінації в освіті;
- універсальна грамотність;
- освіта для сталого розвитку та глобального громадянства;
- будівництво і оновлення інклюзивних і безпечних шкіл;
- розширити стипендії вищої освіти;
- збільшення кількості кваліфікованих вчителів.

Отже, якість освіти розглядається у нерозривній єдності якості процесу / діяльності і якості результату. Якість освітнього процесу / діяльності є невід'ємною складовою якості освіти, яка залежить від якості освітнього середовища, включає якісні і кількісні характеристики освітнього про-

цесу, якість професійної компетентності викладачів, якість організаційно-управлінської компетентності.

Ключові слова: якість освіти; забезпечення якості; освітня політика ЄС.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-170-171>

ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КРАЇНАХ ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОГО РЕГІОНУ

Світлана Кравченко, к. іст. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз теоретико-стратегічних орієнтирів технологізації загальної середньої освіти в країнах північноамериканського регіону в компаративній проекції на Україну.

Розкрито, що в Україні реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну освітню модель відповідно до загальносвітових суспільних запитів перебуває на основному етапі. Разом із тим, поширення пандемії COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2, вплинуло на соціальне, економічне, політичне та культурне життя. Починаючи з 2020 р., людство, адаптуючись до реалій у рамках карантинних обмежень, перебуває в пошуку ефективних шляхів трансформації всіх сфер життя в онлайн-режим і переходу на дистанційну форму діяльності. Особливо це актуально для освітньої сфери.

У процесі дослідження встановлено, що розвинені країни північноамериканського регіону одними з перших реагують на інноваційні освітні тренди. Іntenсивно впроваджуючи освітні реформи, США та Канада реалізують найважливіші педагогічні проблеми загальносвітового значення, зокрема оновлення освітнього простору через використання новітніх цифрових інструментів, хмарних сервісів в управлінні закладами освіти й освітнім процесом, оновлення змісту освіти відповідно до науково-технічного прогресу, удосконалення методик адаптивного навчання,

передусім диференціації та персоналізації навчання, розвиток спеціалізованих навичок тощо.

Проаналізовано, що Гренландія, Бермудські острови, Сен-П'єр і Мікелон мають геополітичну приналежність до північноамериканського регіону, утім технологізація освіти і навчання, запровадження інноваційних освітніх технологій тут розвиваються значно слабше в порівнянні зі США й Канадою, що вважаються найбільш прогресивними країнами.

Обґрунтовано, що технологізація освіти та навчання – це не лише інструмент для оновлення освітнього простору, а й середовище існування, що відкриває нові можливості, а саме: навчання в зручний час, безперервна освіта, персоналізація навчання тощо.

Констатовано, що технологізація вже змінила традиційну систему освіти в напрямі адаптивності до інновацій, формування покращення якості змісту освіти, збільшення кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається дистанційне навчання.

Зроблено висновок, що одним із інноваційних освітніх трендів 20-х рр. XXI ст. є технологізація освіти і навчання як важливий прогресивний інструмент переформатування традиційного освітнього простору в освітнє е-середовище як у країнах північноамериканського регіону, так і в Україні. Однак технологізація потребує належного не лише технічного, а й науково-інформаційного забезпечення, зокрема розроблення й запровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти та педагогічних працівників тощо.

Ключові слова: е-середовище; освіта; освітній простір; технологізація освіти.

Література

1. Kravchenko, S. (ed.) (2020). Tsyfrovizatsiia yak tendentsiia rozvytku shkilnoi osvity u SSHA. Pedagogichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita – 2020: hlobalizovanyi prostir innovatsii: materialy IV Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Kyiv — Bila Tserkva, 28 trav. 2020 r. Kyiv, 2020. S. 297–299. (in Ukrainian). URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720564/> (дата звернення: 30.03.2021).

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-172-173>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР: О Н О В Л Е Н І О Р І Є Н Т И Р И

**Олена Локшина, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є огляд оновлених орієнтирів ЄС з розбудови європейського освітнього простору в умовах викликів сучасності. Дослідження є теоретичним за своєю природою. Ключовими методами обрано аналіз (стратегічних документів, які формують орієнтири освітньої політики) порівняння, синтез опрацьованої інформації для демонстрації набутого в результаті дослідження знання.

Основні результати дослідження. Констатовано, що виклики ХХІ ст. (екологічна деградація, демографічна криза, цифрова революція, глобалізація, міграція та пандемія COVID-19) трансформують орієнтири політики ЄС у галузі освіти і навчання. Перспективою у цьому контексті визначено концепт навичок, який цілісно окреслено в Європейському порядку денному з розвитку навичок (2020). Завданнями розбудови економіки і соціального життя визначено: посилення стійкості конкурентоспроможності, забезпечення соціальної справедливості, розбудова стійкості для особистості. Вбачається, що навички мають відігравати вирішальну роль.

Розкрито, що концепт навичок імплементовано в усі новітні документи, які регулюють розвиток освіти: Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), Оснабрюкську декларацію (2020), Рекомендацію Ради ЄС щодо професійно-технічної освіти і навчання для забезпечення стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості і працестійкості (2020), оновлений Порядок денний розвитку вищої освіти (2017), Рекомендації Ради про шляхи підвищення кваліфікацій для дорослих (2019) тощо.

Зроблено висновок, що концепт навичок є парасолькою, яка об'єднує ініціативи ЄС, спрямовані на оволодіння європейцями навичками/кваліфікаціями/компетентностями для відродження Європи та її випереджального розвитку у світі.

Для української освіти важливою є подальша синхронізація сектора освіти з ключовими орієнтирами демократичних країн Європи, зокрема ЄС. На увагу заслуговують такі важливі аспекти запровадження концепту навичок, як:

- наскрізність: навички не лише в освіті, взаємопов'язаність концепту з економікою і суспільним життям;
- адаптування до кожного рівня освіти: на шкільному рівні – це ключові компетентності, на рівнях професійно-технічної, вищої освіти, освіти дорослих – кваліфікації.

Ключові слова: європейський освітній простір; навички; виклики українська освіта, ЄС.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-173-174>

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ДОПОМОГОЮ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ УКРАЇНИ

Ніна Нікольська, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові реалії вимагають змін у визначенні до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

Особливої актуальності набуває двомовна освіта за принципом українська + іноземна у світлі загальноєвропейських полімовних тенденцій, інтеграції нашої держави до європейського освітнього простору, поширенням практики обміну студентами та відкритістю освітньої системи нашої країни для іноземних студентів.

Розкрито, що поширення вивчення іноземних мов вписується в контекст європейських директив, які рекомендують державам-членам викла-

дати в освітніх закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу. Двомовна освіта в Україні є адекватною відповіддю на питання мовної та культурної диверсифікації в Європі:

- підготовкою бази для мобільності студентів та дипломованих спеціалістів;
- участю в освітніх європейських програмах;
- активізацією шкільних та університетських обмінів.

Виявлено, що важливими рисами двомовної освіти в Україні є врахування регіональних потреб місцевих етнічних громад, національних особливостей та загальноєвропейських тенденцій. У зв'язку з цим видається можливим виокремити певні кроки щодо подальшого розвитку двомовної освіти в Україні:

- послідовна та системна робота щодо вдосконалення теорії, методології, методики і практики двомовного та полімовного навчання;
- забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки учнів у частині формування їх соціокультурної компетенції з іноземних мов;
- розробка моделі двомовної та полімовної освіти у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, особливу увагу варто приділити вивченню теоретичного та практичного досвіду полімовної освіти загальноосвітніх навчальних закладів провідних країн світу;
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів шляхом проведення науково-методичних заходів з проблем двомовної, полімовної освіти та мультикультурності;
- запровадження практики проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів з активізацією участі школярів в існуючих міжнародних навчальних програмах.

Зроблено висновок, що мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Окрім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом.

Ключові слова: вивчення іноземних мов; полімовна освіта; двомовна освіта; мовна політика; етнічні громади.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-175-176>

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У ТЕРМІНАХ У КОНТЕКСТІ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ОРІЄНТИРІВ

Оксана Максименко, к.пед.н., доц.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є означити перелік термінів та особливостей їх тлумачення у галузі управління ланкою шкільної освіти, гуртуючись на новітніх орієнтирах сучасності у галузі освіти.

З'ясовано, що провідними орієнтирами спрямування діяльності світового освітнього поля, головною метою якого є розбудови громадянського суспільства як основи сталого розвитку сучасного світу, на сьогодні обрано:

- рівність на демократичних засадах у освітньому середовищі;
- доступність освіти,
- досяжність якісної освіти.

Встановлено, що зусилля усіх освітніх рівнів та зацікавлених сторін, охоплюючи власне учасників освітнього процесу та середовища спільноти / країни, спрямовані на створення активно-діючої та багатовимірної системи розвитку людського капіталу за основними життєвими етапами та освітніми рівнями.

Освіта є рушійною силою зміни суспільства у багатовимірному просторі освітніх взаємодій, а саме: у мікро вимірі самого учня і його середовища, у мезо вимірі навчального середовища (учні – учителі), у макро вимірі функціонування навчального закладу у спільноті (власне заклад у навколишньому середовищі), у мега вимірі активної одиниці у освіті країни (взаємодії з закладами та адміністративними установами галузі).

Демократичні процеси переорієнтовують цілі та завдання навчальних закладів – шкіл, сприяючи наділенню їх, їх середовища та територіальних спільнот новими повноваженнями, включаючи управлінські функції у межах повноважень та питань власної зацікавленості.

Виявлено, що термінологія, яка характеризує галузь управління освітою, означена розширенням сутнісного змісту для застосування в освіті. Разом з тим аналіз наявних термінів (ТЕЗАУРУС ЮНЕСКО) чітко дозволяє

виявити розмежування керівних та управлінських функцій, виокремлених на рівнях та серед учасників і зацікавлених сторін.

Перелік ключових термінів управління освітньою ланкою на рівні школи охоплює трансформований контекст освітнього адміністрування, децентралізацію, управління / менеджмент, школо-базований менеджмент, автономію.

Керування освітньою галуззю / освітнє адміністрування (educational administration) як термін може стосуватися як окремої частини так і усієї освітньої системи (UNESCO Thesaurus).

Під терміном «децентралізація» (decentralization) розуміють розширення або розподіл функцій та повноважень від центрального органу до органу місцевої влади чи спільноти. Галузевим терміном є освітня децентралізація (Educational decentralization) (UNESCO Thesaurus).

Термін «менеджмент / управління (management)» використовують для сукупного виокремлення трьох основних завдань, серед яких керівництво / нагляд та відповідальність за роботу інших працівників, розподіл праці, а також ресурсів і фінансів для отримання результату та прийняття рішень.

Освітній менеджмент / менеджмент освіти (educational management) як термін пропонується тлумачити як управління у галузі освіти, академічний менеджмент, шкільне управління (UNESCO Thesaurus).

Школо-базований менеджмент (school-based management / SBM) є терміном, що дозволяє позначати більшу автономію шкіл у прийнятті рішень щодо використання людських, матеріальних та фінансових ресурсів.

Освітня автономія (educational autonomy) як термін означає врегулювання повноважень, наданих освітнім установам будь-якого рівня щодо певного ступіня незалежності / самоуправління в адмініструванні та укладанні програмних матеріалів.

Проаналізовано, що у Законі України «Про освіту» (2017) означено окремі терміни управління освітою, включаючи шкільну, серед яких:

- автономія як право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом;

- академічна свобода як самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом;
- засновник закладу освіти як орган державної влади від імені держави, відповідна рада від імені територіальної громади (громад), фізична та / або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад освіти або які в інший спосіб відповідно до законодавства набули прав і обов'язків засновника.

Серед засад і принципів згаданого закону вміщені: академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; демократизм; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство.

Зроблено висновок, що новітні освітні орієнтири окреслюють розширення суті термінів управління освітою у демократичному вимірі на усіх рівнях, включаючи шкільну ланку. Інструментами стають децентралізація, автономізація, школо-базований менеджмент. Україна поступово впроваджує відповідні терміни та інструменти в управління освітнього поля.

Ключові слова: освітнє адміністрування; децентралізація; управління; менеджмент; школо-базований менеджмент; автономія.

Література

1. Education (n. d.) In UNESCO Thesaurus. Retrieved from <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/mt1.20>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-178-179>

ЄВРОПЕЙСЬКІ СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЩОДО ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ В ОСВІТІ

Оксана Шпарик, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є окреслення стратегічних орієнтирів щодо цифрової трансформації в освіті задля визначення позитивного досвіду для України.

З'ясовано, що в сучасних умовах країни ЄС спрямовані на модернізацію освіти шляхом розробки стратегічних документів, окреслення конкретних дій, фінансування досліджень та інновацій у галузі цифровізації, а також просування цифрових технологій у навчання.

У 2020 р. було опубліковано «План дій з цифрової трансформації освіти (2021–2027)» (The Digital Education Action Plan (2021–2027)). Цей документ окреслює бачення Європейської Комісії щодо якісної, інклюзивної та доступної цифрової освіти в Європі і водночас закликає до посилення співпраці на європейському рівні з метою сприяти поширенню цифровим технологіям в освіті, які використовувалися в освіті та навчанні у безпрецедентному масштабі під час кризи, спричиненої COVID-19; зробити європейські системи освіти придатними до цифрової ери.

План 2021–2027 рр. має два стратегічні пріоритети: 1) сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти; 2) підвищення цифрових навичок та компетентностей.

Для сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти необхідно: інфраструктура, зв'язок та цифрове обладнання; ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу, включаючи сучасні організаційні можливості; компетентні у цифровому аспекті та впевнені в собі вчителі та освітній персонал; високоякісний навчальний контент, зручні для користувача інструменти та безпечні платформи, що поважають конфіденційність та етичні стандарти.

Для підвищення основних цифрових навичок та компетентності з раннього дитинства необхідно розвивати цифрову грамотність (зокрема посилювати боротьбу з дезінформацією), інформатику, знання та розуміння

інформаційно-комп'ютерних технологій, які вимагають використання великих даних (зокрема штучний інтелект). Щодо вдосконалених цифрових навичок, які потребують спеціалісти з цифрових технологій, планується підвищити рівень та забезпечити рівноправну доступ до них у дівчат та молодих жінок (European Commission, 2021a).

У березні 2021 р. Комісія представила «Цифровий компас» (Digital Compass) – бачення та шляхи цифрової трансформації Європи до 2030 року, яке розвивається навколо чотирьох основних аспектів: 1) кваліфіковані громадяни та висококваліфіковані фахівці з розвинутими цифровими навичками та компетентністю; 2) захищені, ефективні та стійкі цифрові інфраструктури; а також 3) цифрова трансформація бізнесу; 4) оцифровка державних послуг (European Commission, 2021c).

Цифрова трансформація в освіті ставить глобальні виклики перед країнами ЄС, які зацікавлені у ефективній та орієнтованій на людину цифровій програмі дій в рамках міжнародних організацій та міцних міжнародних партнерських відносин. Зокрема щодо пріоритетних напрямів цифрової трансформації в освіті, ЄС планує:

- розпочати стратегічний діалог з державами-членами Європейського Союзу (ЄС) для підготовки пропозиції до Рекомендації Ради щодо чинників, що сприяють успішній цифровій трансформації в освіті до 2022 р.;
- запропонувати Рекомендації Ради щодо онлайн та дистанційного навчання для початкової та середньої освіти (основним завданням має стати загальноєвропейське розуміння того, як до кінця 2021 р. зробити дистанційне та змішане навчання ефективним, інклюзивним та доступним);
- розробити Європейську рамку змісту цифрової освіти (European Digital Education Content Framework), яка буде спиратися на європейське культурне та творче різноманіття;
- підтримувати ініціативу Connectivity4Schools – можливості широкосмугового доступу до Інтернету та цифрових інструментів у школах, фінансування щодо придбання цифрового обладнання, програм для електронного навчання та платформ;
- розробити загальні рекомендації для вчителів та освітнього персоналу для сприяння розвитку цифрової грамотності та боротьби з дезінформацією;
- оновити Європейську рамку цифрової компетентності, щоб включити ШІ та навички, пов'язані з використанням великих даних, а також

підтримати розвиток навчальних ресурсів ШІ для шкіл, закладів професійно-технічної освіти тощо;

- створити Європейський сертифікат цифрових навичок (EDSC), який визнається та приймається урядами, роботодавцями та іншими країнами Європи тощо (European Commission, 2021a).

Європейська Комісія фінансує багато заходів з досліджень та інновацій щодо цифрової трансформації в освіті за кількома програмами, серед яких є програма «Горизонт 2020» (Horizon 2020), яка розширює можливості Інтернету наступного покоління, вдосконалює освітні технології та передові технології цифрових ігор (гейміфікації) і допомагає оптимізувати цифрове навчання у школі (European Commission, 2021b).

Зроблено висновок, що за останні вісімнадцять місяців триваюча пандемія COVID-19 змінила освітні системи Європи, обмеживши учасників навчального процесу соціальною дистанцією та ізоляцією. Водночас такі умови сприяли цифровій трансформації в європейській освіті швидше, ніж будь-коли раніше. Країни ЄС намагаються прискорити модернізацію шкільної освіти та сприяти адаптації освітніх систем до нових реалій шляхом розробки стратегічних документів, практичних дій щодо цифровізації освіти, а також посиленого фінансування досліджень та інновацій у галузі цифрового навчання. Пріоритетними напрямками освітньої політики в галузі цифровізації є сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти та підвищення цифрових навичок та компетентностей.

Ключові слова: країни ЄС; цифрова трансформація; шкільна освіта.

Література

1. European Commission. (2021a). Digital Education Action Plan (2021–2027). Available at https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
2. European Commission. (2021b). Digital learning and ICT in education. Available at <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-learning#ecl-inpage-knsp0f7k>
3. European Commission. (2021c). Europe's Digital Decade: digital targets for 2030. Available at https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019–2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en#latest

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОСТІ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

МІЖНАРОДНЫ ВОПЫТ ПАДТРЫМКИ АДОРНАСЦІ І ІНКЛЮЗІЎНАЙ АДУКАЦЫИ

EXPERIENȚĂ INTERNAȚIONALĂ PRIVIND SUSȚINEREA COPIILOR TALENTAȚI ȘI EDUCAȚIA INCLUZIVĂ

INTERNATIONAL EXPERIENCE IN SUPPORT OF TALENTED CHILDREN AND INCLUSIVE EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-181-182>

THE BASICS, STRUCTURE AND ORGANIZATION OF SCHOOL PSYCHOLOGICAL SERVICES IN ISRAEL

Alexander Ostrobrod, Dr. of Psychology,

Psychoterapist, responsible for mental health emergency,
Israel

Aglaida Bolboceanu, Dr. habilitatus of Psychology,

Professor Researcher,
Chișinău, Republic of Moldova

Authors present the experience of providing psychological services in the general education system in Israel. The demanding attitude to the children of Israel is well known, also it is protective. Psychological support in education is well structured, provides a wide range of qualitative psychology. The experience of Israel also is useful for other countries, either for children or for the general population.

The main document that require psychological services are “Low of Psychologists” that allows the use of the title “psychologist” and the right

of psychological practice only for persons who are qualified, successfully graduated from a higher education, recognized by the Israel Higher Education Council, in Israel or other countries in the specialty of “psychology”. A person must be registered in the Psychology Register of the Ministry of Health and may have a permanent or temporary permit from the Ministry of Health (license). Israel law states: “A person has no right to engage in psychology unless he is a psychologist”. The Psychology Act currently recognizes six psychological specialties:

1. Clinical Psychologist: specializes in the treatment and diagnosis of patients with various emotional and mental disorders, different ages and populations.

2. Educational psychologist: specializes in diagnosing and treating preschool children, students, and advises parents and teaching staff (teachers, kindergarten teachers and their assistants, as well as school administrators), school and kindergarten.

3. Developmental Psychologist: specializes in diagnosing and treating infants, toddlers and preschoolers, and advises their parents.

4. Rehabilitation psychologist: specializes in the diagnosis, treatment and rehabilitation of people with various physical and mental disabilities, rehabilitation of mental patients, and people with varying degrees of disability, including those who have suffered from illness or accident, such as traumatic brain injury as a result of a road accident.

5. Medical Psychologist: specializes in counselling and treating patients and their families during and after various treatments, in health facilities such as hospitals, and in advising health workers (doctors, nurses, etc.)

6. Social-professional-organizational psychologist: specializes in advising businesses, groups and organizations on the integration of individuals into various organizations and institutions, assessing the effectiveness of organizations and developing plans to improve their effectiveness, as well as diagnosing and advising people in professional fields and career choices.

The professional work of a psychologist in the Israeli education system has many areas. One of the important areas is the work of a psychologist in kindergartens to identify and provide follow-up assistance to children with so-called “delayed mental development”. The administrative management

of the psychological education service is carried out by the municipality of the city or district. Professional leadership and control is the prerogative of the psychological department of the Israeli Ministry of Education that has 260 offices throughout the country providing psychological services in the education. Under Israeli law, services are provided to children and adolescents between the ages of 5 and 18; in specialized education – between the ages of 3 and 21.

Individual consultations of children and parents, psychological testing, writing of psychological reports and conclusions the psychologist conducts directly in his office, in a room that singled out the municipality so-called “psychological assistance station in the education system.” Psychologist also is providing work in schools, kindergartens and other educational institutions; he conducts consultations of the teaching staff, conversations with school consultants, administration, develops projects to help children, contributing to their development, health, success at school.

In conclusion, we would like to note that the psychology of education in Israel is constantly evolving. New models and programs of psychological work with children in schools and kindergartens are being developed and implemented. Diagnostic and psycho-correctional methods are being improved. Psychological opportunities to help children with developmental disabilities and learning difficulties are increasing. Psychologists in the educational system are widely using new technologies in their work, taking into account the recent achievements of science and computerization. However, the main criterion for the success of the Israeli Psychological Education Service is to ensure the conditions for the optimal development of the child, his physical and mental health, safety and self-actualization.

Key words: psychological services; Low of Psychologists; Psychology Act; PS structure; content of PS; psychological methods; responsibility of psychologist.

Bibliography

1. Psychologists Act in Israel, 1977 (in Hebrew);
2. Patient Rights Act, 1996 (in Hebrew);
3. Education Act; 1988 (in Hebrew);

4. Cohen, A., Problems of Pupil Education and Communication between Teachers and Parents, Ministry of Education, Educational Psychology: Special Education Department, (in Hebrew) 2007;
5. Manoni, M., The Child and His Problems, Tel Aviv, Work Publishing House, (in Hebrew), 1993;
6. Manor — Benjamin, A., Collaboration in a professional team. Theories, research, and their application in practice, Ministry of Education, Educational Psychology: Special Education Department, (in Hebrew), 2009;
7. Professional Code of Ethics for Psychologists in Israel, 2017 (in Hebrew);
8. Finn, J.D., Gerber S.B ., Boyd-Zaharias J. Small classes in the early grades, academic achievement and graduating from high school. Journal of Educational Psychology, 2005, 214–233.
9. Glover, J, & Ronning, R. Historical foundations of educational psychology. New York, NY: Plenum Pres,1987; Grand Dictionnaire de la psychologie. LAROUSE,1994

PROJECT BASED STUDYING AND SCIENCE CHALLENGING METHODS IN WORK WITH TALENTED STUDENTS (SOME PRACTICAL NOTES)

Viktorija Markevičienė, PhD, HM

Santara gymnasium
Kaunas, Lithuania

The objectives of the abstract are to describe some specificities of providing and managing The Programme for Talented Students which has been run for 5 years at Kaunas “Santara” gymnasium and to share positive experience of its impact to the students’ achievements. As well it is necessary to review the final conference as a concluding points of the methods.

The subject of the abstract is concluding the experience in the using above mentioned methods with developing talented students skills and abilities. The research is mainly based on two-termed period as the methods were being used. It is focused on the English language learning in the 1st

and 3d gymnasium grades. (Project activities were involved into 1St grade students' curricular).

Firstly, targeted groups were created. All tests and other kinds of credits (including oral) were changed to the project activities for the Group 1 (G1 below). The Group 2 (G2 below) had got mixed types of activities. The Group 3 (G3 below) had only one project activity per topic – it means 2 per term, in compare 3–4 for G2 and 5–6 for G1 (short- / long – termed and momentary).

The results of the method efficient were measured with cumulative evaluation, emotional satisfaction of students, assessment for learning (the Gymnasium's agreement) (using mind- mapping, Mentimeter, informal assessment, etc).

Consequel monitoring of results lets us make some conclusions of the method usage:

1. The emotional satisfaction of the students became higher (Iqes thermometer) more than 25%;
2. The formal assessment achievements of G1 improved to more than 15% (in compare with the previous results) and 22% (in compare with the G3) of G2 to 8–10% and 17% (Iqes thermometer, Mentimeter);
3. The creation of working space and environment became easier as well as organizing of the educational flow which may let us predict a better type of optimization;
4. Level of motivation in the G1 and G2 increased dramatically which helped them not only study better but as well to become active lessons' formers (forming learning goals and objectives);
5. Soft competences got a new source for developing.

The best way to make the results visual and even more valuable has been found out as organizing annual conference of Students' challenging.

To make all things considered we would like to claim that the methods are worth of use and being continued.

Keywords: talented students; motivation; formal/ informal assessment; project work.

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНИХ ШКІЛ У НІДЕРЛАНДАХ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМАТОРСЬКОГО РУХУ КІНЦЯ ХХ ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Ангеліна Колісніченко, к.пед.н., доц.

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Європейська спільнота, слідуючи демократичним поглядам на освіту та бажанню розширити можливості для її отримання, ставить розвиток інклюзивної освіти як один з пріоритетних напрямків, що потребує особливої уваги та інтенсивного розвитку. Нідерланди, як член Європейського освітнього простору, активно підтримують новачії та створюють належні умови для отримання освіти для ширшого кола її здобувачів. Метою дослідження є аналіз заходів для розвитку інклюзивної освіти, які були запровадженні у рамках останніх реформ у Нідерландах. Для здійснення дослідження використано теоретичні методи: теоретичний та історико-логічний аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизацію — під час аналізу теоретичних питань, спрямованих на визначення заходів, що сприяли розвитку інклюзивних шкіл у Нідерландах.

Розкрито, що з 1991 року почав реалізацію план створення інклюзивних шкіл на рівні початкової освіти. Уряд розпочав програму освітніх можливостей («educational opportunities» policy), яка функціонує заради зменшення кількості слабких учнів, що відстають у навчанні та важко соціалізуються (Thijs, van Leeuwen & Zandbergen, 2015). Програма реалізується у великих містах, таких як Амстердам, Роттердам, Гаага та Утрехт. Школи, які беруть участь у програмі, надають пріоритет нідерландській мові, математиці та соціальним навичкам, широко використовуючи комп'ютерні технології. Інформаційні технології дають можливість працювати з учнями індивідуально, тому школи забезпечені фінансуванням, що покриває витрати на придбання навчального та програмного забезпечення.

Виявлено, що нідерландські школи фінансуються через систему надання грантів, причому адміністрація школи має право витрачати виділені кошти на свій розсуд. Це дає додаткову свободу у виборі педагогічних принципів серед яких:

- підходи до викладання;
- структура навчального плану;
- організація навчального процесу, тощо.

Школи можуть значно відрізнятись за вище перерахованими аспектами. Під час процесу перебудови системи освіти значна увага приділялась розвитку професійного лідерства та компетентності шкільних адміністрацій. Адже значні відхилення та варіативність могла призвести до зниження успішності та негативно вплинути на якість освіти. Обговорення таких ризиків ставало причиною дискусій між Міністерством освіти та науки і національними радами з приводу початкової, середньої та вищої освіти.

Зроблено висновок, що основні заходи, які було впроваджено для розвитку інклюзивного напрямку в освіті Нідерландів, є наступні: підтримка уряду через розробку відповідних програм та їх фінансування, впровадження системи надання грантів, свобода у виборі педагогічних принципів, розвиток професійного лідерства, співпраця між органами влади та адміністраціями освітніх закладів.

Ключові слова: освітні реформи; інклюзивна освіта; система освіти; нідерландські школи.

Література

1. Thijs, A., van Leeuwen, B., & Zandbergen, M. (2015). Inclusive education in The Netherlands. SLO the National institute for curriculum development in the Netherlands. Enschede: AXIS Media-ontwerpers. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Inclusive_Education_Netherlands.pdf

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ: ІНВЕСТИЦІЯ В МАЙБУТНЄ

Олена Коломієць, аспірант
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є вивчення питання створення умов для розвитку інтелектуального та творчого потенціалу молоді в зарубіжних країнах у контексті державної молодіжної політики України.

Виявлено, що вперше основні дослідження цієї теми були здійснені країнами Європи та США ще на початку ХХ століття, однак набули поширення після Другої світової війни. Надання допомоги вчителям у створенні програм виховання обдарованих дітей стало основним завданням так званого Освітнього акту національної оборони, оголошеним та ратифікованим Конгресом США у 1958 році. Згідно з Освітнім актом, талановита молодь була забезпечена субсидіями, стипендіями, найталановитіших представників молоді приймали без екзаменів у найкращі коледжі, створювали для них найсприятливіші умови (їм оплачували наукові експерименти, пропонували роботу у провідних фірмах країни по завершенню навчання). Варто також зазначити, що у 1972 році Державний комітет США з освіти запропонував ученим розробити Програму з розвитку обдарованості, а з 1975 року тут також існує Міжнародна асоціація щодо обдарованих дітей. У Німеччині впроваджено особливу службу консультацій із соціального навчання найздібніших учнів, у Франції з середини 80-х років ХХ століття у деяких навчальних закладах з'явилися класи для обдарованих учнів. У квітні 1989 року у Москві при Інституті психології Академії педагогічних наук Росії відкрито Центр творчої обдарованості, на базі якого стали з'являтися школи для обдарованих дітей. На відміну від США і Європи, де більшість програм для обдарованих дітей проходять у рамках приватних ініціатив, у Ізраїлі їх веде держава. Унікальність ізраїльської програми навчання обдарованих дітей полягає у системі розробки навчального матеріалу, загальнонаціональному масштабі її здійснення та її спрямуванні (використано комплексний підхід, беруться до уваги всі потреби обдарованої дитини – навчальні, соціальні та емоційні). Польська система освіти забезпечує опіку над обдарованими учнями, надаючи їм можливість навчатися за індивідуальними програмами, а також закінчити школу будь-якого типу в скороченому часі. А також забезпечуються умови, необхідні для розвитку інтересів та здібностей учнів, які реалізуються шляхом організації післясекційних та позашкільних занять. У Великій Британії існують організації, які забезпечують такі напрями підтримки обдарованої молоді: впровадження освітніх проєктів, проведення конференцій, семінарів, контроль і регуляція освітніх послуг, обслуговування різних інспекцій освіти, забезпечення розвитку компетенції для дітей різного віку.

В епоху глобалізаційних процесів, які у першу чергу стосуються освіти, Україна має перейняти досвід провідних країн світу в питанні надання можливостей обдарованій молоді проявити свої таланти. На нашу думку, необхідно посилити соціальну підтримку обдарованої молоді та педагогів, проводити масштабне виявлення обдарованої молоді та створення умов для її розвитку (проводити масові психо-діагностичні дослідження, регулярно та масово проводити олімпіади та інші інтелектуальні конкурси, розвивати співробітництво із закладами вищої освіти з питань роботи з обдарованими учнями), а також покращити науково-методичне та інформаційне забезпечення роботи з обдарованою молоддю (організовувати діяльність координаційних рад з питань організації роботи з обдарованою молоддю, вивчати та узагальнювати досвід роботи з обдарованими учнями та студентами, проводити семінари для педагогів із впровадження ефективних методів навчання й розвитку обдарованих дітей), висвітлювати у засобах масової інформації результати проведених заходів.

Зроблено висновок, що в епоху інтернаціоналізації освіти необхідно звертати особливу увагу на досвід підтримки та розвитку обдарованої молоді в країнах світу, звертати увагу на актуальні для України напрями роботи в цьому руслі.

Ключові слова: міжнародний досвід; обдарована молодь; освіта; державна політика.

Література

1. Midyk, O. (2015). Vykorystannia mizhnarodnogo dosvidu u zdiisnenni derzhavnoi polityky pidtrymky talanovytoi molodi v Ukraini. Zbirnyk naukovykh prats "Efektyvnist derzhavnoho upravlinnia". Vyp. 45. S. 108–115. [The use of international experience in implementing state policy support for talented youth in Ukraine]. (in Ukrainian).
2. Svitovi merezhevi resursy pidtrymky rozvytku obdarovanosti (2012). K.: Instytut obdarovanoi dytyny. 52 s. Seriia: "PROsvit" [Global network resources to support the development of talent]. Kyiv: PROsvit. (in Ukrainian).

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-190-191>

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПРОЕКТА «АПРОБАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ ЛИЦ С ОПФР»

Ольга Хруль, к.пед.н., доц.

Национальный институт образования,
г. Минск, Республика Беларусь

На современном этапе в Республике Беларусь третий год осуществляется реализация экспериментального проекта «Апробация образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с особенностями психофизического развития (далее – ОПФР)». В республиканском эксперименте принимают участие 21 учреждение образования, из них 7 центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, 14 общеобразовательных школ, которые предоставили условия для осуществления совместного обучения обычных сверстников и детей с ОПФР.

Основная идея определяется переосмыслением сущности особого ребенка, установлением динамических связей с различными факторами макро- и микросреды, необходимостью благоприятного социального развития и формирования жизнеспособной личности, самостоятельно функционирующей в обществе. В основу реализации экспериментального проекта положены научно-методологические основания.

Аксиологический подход осуществляется через принципы признания самоценности жизни, учета приоритета ценности ребенка с ОПФР и возможности его обучения. В центре внимания ученик и его образовательные потребности, которые представляются как ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не как препятствия, которые необходимо преодолевать. В условиях современного учреждения образования учителю важно не ориентироваться на среднеуспевающего учащегося, а «видеть» всех детей: определять индивидуальную нагрузку, доступно объяснять, добиваться интерактивными средствами обучения усвоения учебного материала на том уровне, на котором ребенок способен их понять.

Системный подход отражает реализацию принципов целостности, иерархичности, структуризации, множественности образовательного процесса в условиях включенного образования. Образование детей с ОПФР имеет коррекционную направленность. Понятие «коррекция» менялось и приобретало разный смысл. Из прошлого опыта в современных условиях не используется определение коррекции как процесса «интервенции», воздействия на личность ребенка; толкование коррекции с позиции мероприятийного подхода. Общий принцип, который необходимо применять в работе с лицами с ОПФР, – принцип совместной деятельности, предполагающий, что нельзя дать человеку дефицитные личностные ресурсы, но можно помочь их развить. Л.С. Выготский писал, что в процессе работы с такими детьми необходимо ориентироваться не на «золотники болезней», а «на пуды здоровья».

Гуманистический подход основывается на принципах гуманного (человеческого) отношения к ученику; раскрепощения и развития творческих возможностей каждого ребенка, его самоактуализации; обеспечения диалогичности взаимоотношений. Педагогическая эмпатия по отношению к ребенку с ОПФР – это не сочувствие, а постижение его эмоционального состояния, вчувствование в его внутренний мир. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, эмоции не развиваются сами по себе, основная задача заключается в том, чтобы необходимым образом их направлять. Из повседневной практики необходимо исключить негативную терминологию (например, «отсталый», «аутик», «неспособный»). Необходимо работать только в положительной эмоциогенной среде.

Средовый подход реализуется в принципах признания того, что человек развивается в обществе и через общество. Среда – это не обстановка. Она представляет собой условия осуществления деятельности ребенка и источник его развития. Учитывается значимость психосоциальных условий и персональных усилий, поисковой активности по изменению образовательной среды и достижению комфорта субъектами образовательного процесса. Положительной динамике развития ребенка с ОПФР способствует специальное пространственно-временное структурирование коррекционно-образовательной среды, отслеживание коррекционного эффекта проводимой работы. Важно замечать и подмечать малейшие достижения такого ребенка, динамику и изменения в его развитии, предупреждать то, что ребенку может навредить.

Культурологический подход определяет необходимость учета социального опыта, интересов, культуры взаимодействия особенных и обычных детей и реализуется через принципы: гуманистической жизнедеятельности, формирования и развития нравственных компетенций у учащихся, ответственности за результаты обучения и воспитания, коррекции и развития, организации совместной социокультурной деятельности. Воспитательная работа строится на выявлении педагогами положительных возможностей детей с ОПФР, что меняет ее характер – недостатки, нарушения не исправляются, а преодолеваются на основе положительных качеств ребенка.

Таким образом, представленные теоретические подходы отражают целевые приоритеты экспериментального проекта: апробация моделей получения образования учащимися с ОПФР на основе инклюзивного подхода; определение условий эффективной реализации образовательных программ общего среднего образования в условиях инклюзии лиц с ОПФР; обеспечение социальной направленности образовательного процесса, основанного на идеях включенного образования и формирования толерантной инклюзивной культуры у всех участников образовательного процесса; реализация коррекционно-компенсаторной работы с позиции приоритета социализации учащихся с ОПФР, формирования у них социальных навыков взаимодействия, личной безопасности, самостоятельности и независимого образа жизни.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития; экспериментальный проект; научно-методологические основания; инклюзивное образование.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-193-194>

КОРРЕКЦИОННЫЙ КУРРИКУЛУМ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Татьяна Юрок, к.пед.н., доц.

Национальный институт образования
г. Минск, Республика Беларусь

Цель исследования: разработка и внедрение коррекционного куррикулума в условиях инклюзивного образования.

Основные результаты исследований. Многообразие и изменчивость окружающего мира побуждают личность к его осмыслению и освоению, структурированию, упорядочению и преобразованию. Динамизм и многоукладность социальной жизни делают этот процесс непрерывным, постоянно продолжающимся. И современная система образования должна быть ориентирована на формирование новых природо-социокультурных отношений охранно-созидательного типа между человеком, обществом, природой. Одним из направлений государственной политики в сфере образования является обеспечение доступности образования лицам с особенностями психофизического развития в соответствии с их состоянием здоровья, познавательными возможностями на всех уровнях основного образования (Кодекс Республики Беларусь об образовании). Образование детей с особенностями психофизического развития предусматривает создание для них специальной коррекционно-развивающей образовательной среды, обеспечивающей адекватные условия и равные с обычными детьми возможности для получения образования.

Однако важно отметить, что на современном этапе развития, как системы общего среднего образования, так и системы специального образования, требуется приведение качества образования в соответствие с международными стандартами. Одним из приоритетов этих стандартов является учет индивидуальных особенностей учащихся на всех ступенях общего среднего образования. Ставится задача обеспечения планируемых результатов и создания условий для качественного образования, развития творчества обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей. Такими результатами являются: умение анализировать и решать нестандартные практические задания; умение открывать новые

смыслы в предметах окружающего мира; самостоятельное использование методов и приемов поиска творческих решений, приобретенных в процессе изучения учебных предметов; применение различных обучающих материалов, инструментов и техник учебной деятельности, использование технологий глобальной компьютерной сети Интернет; умение самоорганизации своей поисковой (творческой) деятельности; умение переносить полученные результаты из одного вида учебно-творческой деятельности в другой; умение слушать мнение других и смело высказывать свои мысли.

Следовательно, содержание специального образования должно быть направлено на повышение качества жизни обучающихся с особенностями психофизического развития, их социальное развитие, на ознакомление с окружающим миром, максимально возможное включение в социальное и социально-эмоциональное взаимодействие, на формирование жизнеспособной личности.

Представленный коррекционный куррикулум нацелен на толерантное образование посредством осуществления моделирования и формирования транспредметных, социальных, жизненных компетенций, обеспечивающих овладение социализационными навыками и умениями; формирования и развития коммуникативных компетенций, личностных компетенций и компетенций, обеспечивающих функциональную самостоятельность. Разработанные обновленные программы коррекционных занятий обеспечат тактический характер использования индивидуального и дифференцированного подходов, учитывающих большую вариативность индивидуальных возможностей учащихся с особенностями психофизического развития, а также выбор методов и приемов обучения в соответствии с индивидуальными особенностями их познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы.

Выводы. Таким образом, при разработке коррекционного куррикулума делается акцент на следующие постулаты.

- Социально-личностное развитие учащихся рассматривается как главное направление в коррекционной работе. Коррекция решает социальные проблемы личности, вопросы подготовки к жизни и организации самой жизни, включения ребенка в социальное взаимодействие. Особенный ребенок располагает потенциальными возможностями, которые не в полной мере выявлены и использованы, потому что внима-

ние фокусировалось на недостатках в психофизическом развитии детей и формировании у них знаний.

- Преодолевается узкий, монистический взгляд на коррекцию. Много зависит от научно обоснованного выбора методологии, научных основ, определяющих коррекционную теорию и практику. В Республике Беларусь отдается предпочтение следующим подходам: личностно-деятельностному, компетентностному, гуманистическому, экзистенциальному, кластерному, поведенческому и др.

- Педагогические работники ориентируются не на медицинскую модель реабилитации ребенка. Они накапливают положительные материалы о ребенке и используют их для обеспечения успешного его развития на замещающей основе.

- Большое внимание уделяется формированию навыков самостоятельной работы в процессе коррекционной работы. Самостоятельность рассматривается как обладание инициативой, решительностью, способностью взаимодействовать со взрослым и быть субъектом в этом взаимодействии.

- В процессе коррекционной работы формируется система ценностных смыслов. Для этого используется «ценностное действие» и «ценностное разъяснение», упражнения в разрешении проблемных жизненных ситуаций.

- Методы коррекционной работы способствуют достижению синергетического эффекта на основе данных медицины, психологии, коррекционной педагогики, приводят в действие имеющиеся у человека сложные самоорганизующиеся системы, обеспечивают условия для личностного преобразования.

- Видятся перспективными в коррекционной работе дидактические приемы, учитывающие социальную ситуацию развития, личностный и сенсорный потенциал, патогенез недоразвития (нарушения), когнитивные причины и/или возможности.

Ключевые слова: коррекционный куррикулум; учащиеся с особенностями психофизического развития; инклюзивное образование.

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ І ПРАКТИКИ
ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

**СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ І ПРАКТЫКІ
ЦЫФРАВІЗАЦЫІ АДУКАЦЫІ**

**TENDINȚE MONDIALE ȘI PRACTICI
DE DIGITALIZARE A EDUCAȚIEI**

**GLOBAL TRENDS AND PRACTICES
OF DIGITALISING EDUCATION**

**НЕТРАДИЦІЙНЕ НАВЧАННЯ НОВОГО ПОКОЛІННЯ
ДІТЕЙ (ПОКОЛІННЯ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ)**

Світлана Алексеєва, д.пед.н., ст.наук. сп.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

До школи зараз приходять абсолютно нові за типом мислення учні, які адаптовані до віртуальної реальності, діти, що ніколи не жили без інтернету. Якщо орієнтуватися на “теорію поколінь” (Нейл Хоув, Вільям Штраус (1991)), нині за партами сидить покоління Z – «цифрові» діти. Це покоління, яке народилося в інформаційному суспільстві, а першою іграшкою для них стає смартфон. Це діти мультимедійних технологій. До них застосовується термін “digital native”, покоління носіїв діджиталізації. Дітей цього покоління відрізняє, перш за все, максимальна наближеність до інформації, з якою вони вміють відмінно працювати, вони залежні від цифрових технологій. Вибір – їх головна цінність, пошук – це те, що вони вміють найкраще. Для них завжди існує цікавіший сайт, свіжіша інформація – треба лише знайти. Вони здатні швидко «просівати» великі обсяги інформації, одночасно листуватися з десятком людей і оперативно реагувати на нові повідомлення. А отже говорити про «середнього» учня в сучасній школі зараз не приходиться.

Інформаційно-збагачене середовище впливає на механізм сприйняття й усвідомлення інформації, «цифрові» діти часто мають слабку пам'ять і проблеми з концентрацією уваги. Говорити з ними «твітами», тобто коротко і з перервами. Подобиці їх особливо не цікавлять. Ігнорують довгі тексти і звертання, особливо усні. Отож задушевні розмови і лекції – не для них. Вони – діти гаджетів. Майже не читають паперових книг, хоча літери вивчають з пелюшок, щоб знайти мультики в YouTube. Для таких учнів підручники, навіть в електронному вигляді, здаються нудними без лінків і відео.

Інтерпретуючи різні наукові дані, М. Пренски (Prensky M., 2001) дійшов висновку про те, що розумові процеси цифрової людини не лінійні, а паралельні, а отже, мислення сучасної молоді відрізняється інтенсивністю когнітивних навичок у навчанні. Такі діти використовують інші форми концентрації уваги, що обумовлюється існуванням (потребою існування) в інтерактивному середовищі. Для «цифрових дітей» характерним є мультизадачність, коротка концентрація уваги, прискорене переключення, вони сприймають інформацію з мінімальною кількістю слів та обов'язковою візуалізацією (картинки або коротке відео), для них важлива персоналізація та простота в комунікації (Алексєєва С., 2021).

Покоління Z йде від усього, що викликає дискомфорт. Життя для «цифрових» – це пошук. Стосунки вони легко обривають одним повідомленням і одразу переглядають нові кандидатури в соцмережах. Школярі кидають недоробленим домашнє завдання, хоча здатні його виконати. Домашнє завдання їм необхідно розсилати на гаджети. Будь-яке завдання краще розбивати на десяток дрібних. Розписувати кожен крок і не сподіватися на допитливість. Шаблони не обмежують, а навпаки заспокоюють покоління Z. А креативність вмикається, коли вони знаходять недоліки в шаблонах або шукають нові версії.

Подача матеріалу на уроці, цікавість, елемент гри ще ніколи не були настільки важливі. А ще – зручність. У приватних школах вже зрозуміли, що комфортні, стильні та модернізовані класи спонукають сучасних дітей бігти на заняття. Якщо немає матеріальної бази, використовуйте оригінальні роздруківки та нестандартне оформлення кабінету.

Сучасні діти збиваються у віртуальні «зграї». Належність до групи в соцмережах для них надзвичайно важлива. Друзі нагадують їм персонажів комп'ютерної гри із заданими параметрами. Варто завести для

класу групу в соцмережі. Але її мають вести діти, а не дорослі. Час від часу розмішувати там щось, що спонукатиме до обговорення навчання. Сучасних дітей треба вчити розуміти власні та чужі почуття, звертати увагу на складність та унікальність особистості. У навчанні варто спиратися на любов до публічності. Запропонуйте учням зняти відео про виконання досліду. Вони зроблять це охочіше, ніж записуватимуть результати в зошит.

Сучасні підлітки не носяться з життєвими цілями. Вчитися діти теж мріють вдома. Багато з них ще підлітками заробляють як фрілансери, оскільки в інтернет-реальності важливі вміння, а не атестати й дипломи. При цьому покоління Z не шукає захмарних зарплат, а той мізер, який їм треба, легко отримують в будь-якому місці. Вони можуть брати участь у важливих міжнародних проектах, але одночасно сидіти голодними, доки мама не зготує вечерю. Вчителям необхідно тісно спілкуватися з батьками – вони і «домашку» роблять, і інтереси старшокласників представляють.

Не здатність зосередитись і постійне відволікання, - так описують сучасних школярів вчителі, психологи і фахівці освіти. Як захопити увагу покоління, народженого з гаджетом в руці? Не перевантажувати інформацією. Покоління Z хоче отримувати «сконцентровані» знання. Крім того, вони свідомо ігнорують етапи уроку, спрямовані на «закріплення» матеріалу за допомогою його багаторазового повторення: як тільки суть навчального матеріалу їм стає зрозумілою, подальше повторення того ж матеріалу стає «недоречним». Ставити перед учнями зрозумілі й реальні цілі. Представники «покоління Z» готові робити все максимально ефективно, але для цього вони повинні знати, що саме вимагається від них. Також учитель повинен допомогти зрозуміти, навіщо учневі потрібна певна інформація, і надати найкращу можливість скористатися нею. Зробити навчальний матеріал «яскравим і візуальним». Покоління Z найкраще сприймає візуальну інформацію. Залучити учнів до довгострокових проєктів, які допоможуть культивувати терпіння й наполегливість. Створити в навчальному закладі комфортні умови, які відповідають запитам цих дітей: надати можливість для підзарядки гаджетів, використовувати WI-FI, мультимедійні дошки, зручні місця для відпочинку, нестандартне оформлення інтер'єру тощо. Трансформувати освітній процес відповідно до рекомендацій зарубіжних і вітчизняних учених, педагогів-практиків.

Постійно підвищувати педагогічну інформаційну грамотність і використовувати сучасні гаджети в освітньому процесі.

Ключові слова: цифрові діти; покоління Z; діджиталізація; соцмережа; мультизадачність; візуалізація; сконцентровані знання.

Література

1. Prensky M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part II: Do they really think differently? On the Horizon, 9 (6). URL: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20>
2. Alieksieieva S. (2021) Indyvidualizatsiia navchannia: sut, shliakhy realizatsii. International scientific and practical conference «Pedagogy an Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning» : conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-199-200>

НАЦІОНАЛЬНІ ІНІЦІАТИВИ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ В КРАЇНАХ ЄС

Олександр Базелюк, к. пед. н.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявлення особливостей цифровізації професійної освіти в країнах Європейського Союзу, шляхом аналізу наявних ініціатив та виявлення спільностей у процесах цифрової трансформації професійної освіти.

Виявлено, що для Німеччини дуальна форма навчання є основним способом організації підготовки кваліфікованих робітників у системі професійної освіти. Основними перевагами даної форми навчання для шкіл та компаній стали якісний практичний досвід безпосередньо за робочим місцем та плавність переходу від школи до трудового життя (Cedefop; BIBB 2019). Сьогодні у Німеччині за дуальною формою навчають 327 професіям. В контексті цифрових трансформацій з 2016 року Міжфірмових навчальних закладах та центрах профе-

сійного навчання (Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, ÜBS) окрім закупки цифрового обладнання, активно вносять зміни до процесів викладання та навчання. Федеральний інститут професійної освіти та підготовки (BIBB) має спеціальну програму, що фінансується Федеральним міністерством освіти і досліджень (BMBWF), для сприяння цифровізації у Міжфірмових навчальних закладах та центрах професійного навчання (Überbetriebliche Berufsbildungsstätten, ÜBS), щоб вони мали можливість збагатити процес навчання цифровими технологіями та сучасними освітніми методиками.

Спеціалісти BIBB відзначають, що цифрові технології ставлять значні виклики для малих та середніх підприємств. Їм часто бракує ресурсів для цифрової трансформації та використання переваг цифрових технологій. Міжфірмові навчальні заклади та центри професійного навчання (überbetriebliche Berufsbildungsstätten, ÜBS) доповнюють навчання в компанії практичними курсами, а завдяки сучасним можливостям навчання – допомагають опанувати нові цифрові навички фахівцям.

Виявлено, що для системи професійної освіти Франції характерним є посилені увага до цифрових технологій. Було створено трирічний цифровий план для системи освіти з пошуку та впровадження нових форм навчання та викладання. Його метою було впровадження цифрових технологій шляхом надання технічних ресурсів, підготовки вчителів та додаткового фінансування (Cedefop; Centre Inffo 2019). Важливим кроком для професійної освіти Франції стало започаткування в листопаді 2017 року асоціації EdTech France (EdTech). EdTech France – це асоціація французьких компаній, яка прагне об'єднати та структурувати французькі освітні технології з метою внесення інновацій та цифрових технологій в освіту та професійне навчання. Основним завданням EdTech France є допомога, узгодження та посередництво між потребами приватного сектора та різними провайдерами EdTech. Для обміну інноваційними технологіями серед тих, хто здійснює підготовку кваліфікованих робітників у закладах професійної освіти EdTech France активно співпрацює з Centre Inffo та Міністерством праці Франції, надаючи допомогу учасникам освітнього процесу, стейкхолдерам та іншим зацікавленим сторонам у професійному навчанні та навчанні. У цьому контексті EdTech France бере участь безпосередньо або через своїх членів у робочих

групах Center Inffo та просування заходів та проектів, які сприяють використанню цифрових рішень у професійному навчанні.

Досліджено, що Національний інститут освітніх технологій та підготовки вчителів (INTEF) (Іспанія) розробляє інтерактивні та мультимедійні цифрові освітні ресурси (включаючи професійне навчання) у співпраці з регіонами для підтримки соціальних мереж, інтеграції ІКТ у не-університетську освіту та цифрові навички (Cedefop; Fundae, 2019). Цифровий паспорт компетентності дозволяє викладачам вимірювати та контролювати розвиток навичок ІКТ. Міністерством освіти Іспанії запроваджено цифровий інструмент акредитації професійних компетентностей (Acreditación de Competencias, 2021). Головною особливістю його є те, що він призначений для оцінки та акредитації професійних компетентностей, набутих досвідом роботи або неформальними способами. Даний інструмент є важливою складовою переходу до цифрового суспільства оскільки розширює можливості набуття професійних компетентностей не лише у спеціальному закладі професійної освіти, але й у будь-який зручний для здобувача спосіб, на державному рівні визнаючи та забезпечуючи функціонування такого механізму визнання професійної кваліфікації.

Окрім того, створено довідкову базу для діагностики та вдосконалення цифрових навичок вчителів, що стає основою для цифрового портфоліо. Цифрове портфоліо було розроблене Національним інститутом освітніх технологій та підготовки вчителів (INTEF) з метою сприяння набуттю, розвитку та вдосконалення цифрової компетентності вчителів. Воно складається з чотирьох блоків: біографія, самооцінка, зберігач досягнень та цифровий паспорт. У паспорті цифрової компетентності викладача відображається рівень даної компетентності, також огляд досягнень (які розміщені у зберігачі досягнень), що підтверджують його. Паспорт цифрової компетентності є інтерактивним і змінюється автоматично при доповненні та оновленні даних, що дозволяє мати завжди актуальну та перевірену інформацію про кожного викладача.

Зроблено висновок щодо значного прогресу країн ЄС у процесах цифрової трансформації професійної освіти. Важливими видаються ініціативи Німеччини у частині посиленого фінансування проектів спрямованих на розвиток цифрових освітніх інфраструктур; Франції у частині посилення взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою переходу до цифрової економіки; Іспанії у впровадженні цифрових інструментів визнання

кваліфікацій набутих досвідом роботи або неформальним навчанням та впровадженням цифрового портфоліо викладача.

Ключові слова: професійна освіта; цифровізація; ЄС; цифрова компетентність; дуальне навчання.

Література

1. Acreditación de Competencias (2021). <https://www.todofp.es/acreditacion-de-competencias.html> Accessed on: May.20, 2021
2. Cedefop; BIBB – Federal Institute for Vocational Education and Training (2019). Vocational education and training in Europe: Germany [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/germany> Accessed on: May.20, 2021
3. Cedefop; Centre Inffo (2019). Vocational education and training in Europe: France [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/france> Accessed on: May.20, 2021.
4. Cedefop; Fundae (2019). Vocational education and training in Europe: Spain [From Cedefop; ReferNet. Vocational education and training in Europe database]. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain> Accessed on: May.20, 2021.
5. Die überbetriebliche Ausbildung modernisieren — das Sonderprogramm zur Digitalisierung in überbetrieblichen Berufsbildungsstätten. <https://www.bibb.de/de/36913.php> Accessed on: May.20, 2021
6. EdTech. <https://edtechfrance.fr/> Accessed on: May.20, 2021
7. INTEF. <https://intef.es/> Accessed on: May.20, 2021
8. Launch of pilot initiative for Vocational Education and Training 4.0. <https://www.bibb.de/en/49603.php> Accessed on: May.20, 2021.
9. PFUE 2022 et Formation professionnelle. <https://www.centre-inffo.fr/europe-international/pfue-2022-et-formation-professionnelle#supports> Accessed on: May.20, 2021

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПІ

Галина Буянова

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
м. Київ, Україна

Європейська освітня спільнота надає великого значення використанню цифрових технологій в освіті, які відкривають більше можливостей для викладання у закладах вищої освіти, саме онлайн-формати сприяють індивідуальній підтримці студентів, культурному обміну та віртуальній мобільності, незалежно від часу та місця проживання. Особливо актуальним це стало у період пандемії COVID-19.

Протягом останніх років Європейським союзом залучалися значні ресурси з метою розвитку дистанційної освіти. Ще у 2012 році відкрито портал, який надає можливість залучити студентів до курсів з різних галузей знань: www.DistanceLearningPortal.com – це центральне джерело інформації, що фінансується Європейським Союзом та розроблено Європейською платформою вибору досліджень Studyportals та EADTU (Studyportals, 2015).

В університетах Європи існують три області надання освітніх послуг:

1. Вища освіта як основа університету.
2. Безперервна освіта і безперервний професійний розвиток,
3. Форми відкритої освіти, такі як TMP і MOOK (Scalability of online education in Germany, 2019).

Слід зазначити, що в усіх трьох областях розвивалися нові педагогічні методи, чому в значній мірі сприяли інновації з запровадження ІКТ.

Зупинимо увагу на суто цифрових методах навчання, до яких відносяться ресурси, що містять навчальні матеріали у вільному доступі (TMP) та масові відкриті онлайн-курси (MOOC). Особливістю MOOC є саморегульоване навчання. Ці безкоштовні курси доповнюють існуючі навчальні програми наявні в університетах, а їх вміст представлено в мультимедійній формі.

Варто наголосити, що у дослідженні, проведеному mmb Institut і NEOCOSMO від імені Hochschulforum Digitalisierung (HFD) щодо оцінки можливості створення національної платформи для онлайн-освіти у Німеччині, акцентується увага на тому, що саме MOOK і інші форми

відкритого навчання сприяють впровадженню цифрових інновацій в систему вищої освіти, і є ідеальною відправною точкою для створення національної освітньої платформи (Scalability of online education in Germany, 2019).

Платформи МООС вже пропонують можливості для отримання кредитів (ECTS) навіть на рівні коротких програм, які визнаються як частина магістратури післядипломної освіти.

Важливим є те, що МООС дозволяють вирішити проблему задоволення майбутніх потреб роботодавців і працівників в невеликих за обсягом, гнучких і регулярних курсах, які дозволяють отримати необхідні знання і навички, щоб впоратися зі швидкими змінами на ринку праці. Також ТМР і МООК сприяють просуванню навчання впродовж усього життя. Можна прогнозувати, що МООК позначаться на подальшому розвитку формальної вищої освіти та на безперервному професійному розвитку. Вони також матимуть вплив на ініціативи у сфері відкритої освіти, яка розглядається у Європі як рушійна сила інновацій, здатна поліпшити освіту, і, отже, є основою для перетворення систем вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта; дистанційна освіта; країни ЄС; МООС; тенденції.

Література

1. Studyportals (2015, August 18). Retrieved from <https://studyportals.com/press-releases/europe-catching-up-on-online-education/>
2. Scalability of online education in Germany; a national platform? (2019, April 30). Retrieved from <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/scalability-online-education-germany-national-platform>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-205-206>

ДИСТАНЦІЙНЕ ОЦІНЮВАННЯ У ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ДОСВІД НІДЕРЛАНДІВ

Олена Гриценчук, к.пед.н., с.н.с.

Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в галузі освіти сьогодні є необхідною умовою реалізації навчально-виховного процесу. Інструменти інформаційно-цифрового навчального середовища дозволяють здійснювати оцінювання результатів початкової діяльності учнів та учениць, що сьогодні все частіше відбувається у дистанційному та змішаному форматах. Аналіз сучасних зарубіжних практик щодо оцінювання та контролю результатів навчання в умовах цифрової трансформації освіти та виявлення позитивного педагогічного досвіду сприятиме розвитку вітчизняної системи освіти.

Нідерланди є світовим лідером щодо розвитку ІКТ. Країна має багатий досвід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. Проблема оцінювання результатів початкової діяльності в цій країні приділяється значна увага. Провідною установою, що здійснює оцінювання результатів навчання та займається розвитком проблем оцінювання є Центральний інститут з розробки тестів Нідерландів Cito (нідерл. Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling – Cito, <https://www.cito.nl/>). Більше 50-и років діяльність організації, що створена у 1968 р., присвячена розв'язанню проблем оцінювання. Cito уповноважений урядом Нідерландів проводити екзаменаційні іспити та тестування у галузі загальної середньої освіти.

Останнім часом процес складання випускних іспитів та підготовка до них, на чому наголошують експерти Cito, набула певних особливостей, що пов'язано з введенням карантину, спричиненого COVID-19. На теренах Центрального інститут з розробки тестів Нідерландів було створено нову онлайн платформу «Підготовка до іспиту» (нідерл. «Leren voor het examen», <https://www.lerenvoorhetexamen.nl/>) та розроблено інструмент для підготовки випускного тестування – «Екзаменаційний компас» (нідерл. «Examenkompas», <https://examenkompas.citolab.nl/>).

Оцінювання результатів навчальних досягнень при дистанційному та змішаному навчанні викликає труднощі як у учнів, так і у вчителів та вимагає підтримки процесу оцінювання. Для педагогів установою представлено інформаційні матеріали та інструменти. Вчителі мають можливість використати покрокову інструкцію «Побудувати тест у 6 кроків» (нідерл. «Toetsconstructie in 6 stappen», [nhttps://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisplein-toetskoolkit](https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisplein-toetskoolkit)) та створити тестову матрицю. Чек-лист або контрольний список питань, допоможе вчителю самостійно розробити ефективний тестовий інструмент, організувати й провести тестування учнів та інтерпретувати отримані результати. Так, на етапі планування, рекомендується використовувати інноваційну форму оцінювання – онлайн-прокторінг (англ. online proctoring) – складання іспитів (тестів) дистанційно. При дистанційній формі оцінювання пропонується застосовувати загальні сучасні підходи до розробки дизайну користувацького інтерфейсу, графічного оформлення вебсторінки тесту, використовувати зрозумілу та відому, навіть менш досвідченим користувачам, навігацію, давати пояснення щодо функцій кнопок та чіткі інструкції користування ними та ін. В процесі тестування учні мають бачити проміжну інформацію, наприклад: скільки завдань чи запитань залишилося виконати, скільки є часу на їх виконання, чи можна пропустити завдання і виконати його пізніше, чи зберігаються попередні відповіді тощо. Вчителю рекомендують надати можливість учням заздалегідь попрактикуватися з тестом.

На думку експертів Cito, процес розробки і запровадження тестів при дистанційному навчанні має певні переваги. У ході створення та використання тестів дистанційно формується електронний банк завдань та запитань, здійснюється спостереження за учнями дистанційно, застосовуються гнучкі форми питань та адаптивне тестування, відбувається автоматизоване оцінювання. Серед основних аспектів тестування дистанційно, що потребують додаткової уваги, нідерландські педагоги відносять застосування програмного забезпечення для розробки і проведення тестів, що вимагає певного часу для опанування та необхідність надійної системи захисту даних.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології; інформаційно-цифрове навчальне середовище; дистанційне навчання; освіта Нідерландів.

Література

1. Advies nodig bij Schoolexamens op afstand? Tips voor VO-docenten URL: <https://www.cito.nl/kennis-en-innovatie/kennisplein/advies-bij-schoolexamens-op-afstand>. (дата звернення: 17.04.2021)

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-207-208>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ НАГЛЯДНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Денис Денисовец, аспирант

Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова
г. Могилев, Республика Беларусь

Визуализацию и наглядность ряд авторов признают синонимичными понятиями, имеющими непосредственное отношение к принципу наглядности.

Наглядность, как правило, подразумевает значительную произвольность в установлении связи между учебным материалом и образом, который может быть избыточным или труднопонимаемым. При этом наглядность в методике преподавания математики предполагает демонстрацию уже готового образа предметов, процессов или явлений.

Адекватную формулу наглядности можно сформулировать так: наглядность – это активность субъекта по созданию образа познаваемого объекта и ясное понимание данного образа.

Возможности информационных технологий расширяют рамки применения принципа наглядности, их использование дает возможность в динамике проиллюстрировать логику и алгоритмы графических построений, показать предмет в движении, в возникновении и развитии, реалистично передать его свойства. Современные исследователи, отмечая педагогическую значимость средств наглядности, созданных с использованием информационных технологий, называют такие средства обучения компьютерной наглядностью, или дисплейной формой наглядности.

Современные мультимедиа технологии дают возможность потребителю информации активно влиять на ее содержание и формы представления. Поэтому учет особенностей учебного материала, представляемого на

екране монитора, является одним из направлений исследований ученых в области изучения влияния и совершенствования форм наглядности в процессе обучения.

Под компьютерной визуализацией учебной информации понимается наглядное представление на экране монитора объекта в целом, его частей или их моделей, при необходимости в разных ракурсах, деталях, с возможностью отображения внутренних составных частей, отображения их развития в пространственно-временном континууме, что дает возможность организовать усвоение конкретного предмета на высоком уровне обобщения, характерном для современного теоретического мышления (Денисовец, 2021).

Также сегодня в образовательном процессе усиливается применение форм и методов представления информации с элементами когнитивной графики, которые ранее в учебном процессе не применялись: динамические презентации (динамические визуальные модели); мультимедийное обучение; виртуальное обучение. Здесь под когнитивной компьютерной графикой понимается совокупность приемов и методов образного представления учебного материала, которое способствует интеллектуальному процессу изучения этого материала, понимания внутренней структуры, взаимосвязей (Казаченок, 2006).

Педагогическая технология визуализации учебной информации сегодня ориентируется на приемы работы с визуальной учебной информацией, которые непрерывно совершенствуются вслед за развитием информационно-коммуникационных технологий (Казаченок, 2018).

Управление учебно-познавательной деятельностью студентов при обучении математике возможно при выполнении условий, которые предусматривают цели управления, первоначальное состояние объекта управления, программу управления, обратную связь и регулирование. Качество обучающих (управляющих) программ, позволяющих повысить эффективность управления, обеспечивается содержанием используемых при этом задач, которые реализуют косвенное управление учебной деятельностью при обучении математике.

Ключевые слова: наглядность; визуализация; обучение математике; информационные технологии.

Література

1. Denisovets, D. A. (2021). Naglyadnost pri obuchenii matematike v usloviyah informatsionnykh tehnologiy. Matematyka. № 3. S. 12–16.
2. Kazachenok, V. V. (2006). Funktsii kompyutera kak sredstva organizatsii upravlyaemogo samoobucheniya uchashchihhsya. Informatika i obrazovanie. № 10. S. 104–106.
3. Kazachenok, V. V. (2018). Tendentsii i modeli razvitiya obrazovaniya XXI veka. Matematyka. – № 5. S. 3–8.

ВПЛИВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРОЦЕДУРУ ВИЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ ДОКУМЕНТІВ ПРО ОСВІТУ

Сергій Коваленко,

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Наталія Бовтрук, к.пед.н.

Відкритий університет розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення впливу цифрових технологій на процедуру визнання іноземних документів про освіту в Україні. У період карантинних обмежень встановлених для запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 (COVID-19) цифрові технології стали невід'ємною складовою у всіх сферах діяльності людини, в тому числі в освітньому середовищі та адміністративно-організаційних питаннях щодо здобуття освіти у своїй країні та за її межами.

Виявлено, що найбільш затребуваними з-поміж інноваційних методів й засобів стали хмаро-орієнтовані сервіси та інтелектуально-адаптивні платформи в освіті. Такі електронні системи стали популярними та розпочали свою еру розвитку та впровадження.

Важливою платформою у сфері освіти є Єдина державна електронна база з питань освіти (ЄДЕБО). Це автоматизована система збирання, реєстрації, оброблення, зберігання та захисту відомостей та даних з питань

освіти, яка створена відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України №752 від 13 липня 2011 року.

Для навчання або працевлаштування на території України необхідна процедура визнання іноземного документа про освіту. Свідомство про проходження такої процедури зазначається у відповідному модулі ЄДЕБО.

Визначено, що процедура визнання іноземних документів про освіту це – встановлення відповідності академічних і професійних прав, а також освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів іноземних документів про освіту (кваліфікацій) державним стандартам освіти України.

Цьогоріч входять в обіг нові форми документів про освіту та низка нових модулів та функцій ЄДЕБО у частині перевірки наявності свідоцтва про визнання іноземних документів про освіту.

Такі зміни передбачені нормами Постанови КМУ України від 09.09.2020 р. № 811 «Про документи про вищу освіту (наукові ступені)» та наказу МОН України від 25.01.2021 р. № 102 «Про затвердження форм документів про вищу освіту (наукові ступені) та додатка до них, зразка академічної довідки», де зроблено акцент на особливостях оформлення документів про вищу освіту для вітчизняних та іноземних здобувачів освіти.

Відповідно до зазначених актів інформація про визнання іноземного документа про освіту та дані свідоцтва повинні міститися у додатку до диплома. Також, відповідним листом МОН від 18.05.2021 р. за № 1/9–265 було сформовано вимоги для вчасного визнання іноземних документів про освіту до початку другого семестру першого року навчання власника документа та проінформовано, що з 1 травня 2021 року в ЄДЕБО заблоковано можливість формування замовлення документа про освіту у разі відсутності свідоцтва про визнання іноземного документа, на підставі якого здійснювався вступ.

Зазначимо, що процедура визнання в Україні документів про освіту здійснюється такими компетентними органами:

- 1) закладом вищої освіти – з метою зарахування власника документа на навчання та / або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника до цього закладу вищої освіти. Рішенням закладу вищої освіти про визнання підтверджується право власника документа на продовження навчання або працевлаштування у цьому ЗВО, про що видається свідоцтво про визнання іноземного документа про освіту;

2) Міністерство освіти і науки України через Державне підприємство «Інформаційно-іміджевий центр» – з метою працевлаштування та / або продовження навчання власника Документа на території України. Рішенням МОН підтверджується право власника Документа на продовження навчання та/або працевлаштування в Україні, про що видається свідоцтво.

Визнання документа про освіту здійснюється за заявою особи. Заявником може бути власник документа або інша особа, яка представляє його інтереси з питань процедури визнання в установленому законодавством порядку. Для неповнолітніх осіб заявником можуть бути їх законні представники.

Інформаційно-іміджевим центром задля безпеки та максимального захисту заявників запроваджено комплекс протиепідемічних заходів, спрямованих на запобігання поширенню коронавірусної хвороби (COVID-19). А саме:

- онлайн подання документів;
- прийом документів за наявності заздалегідь заповненої електронної заявки та за попереднім записом через персональний кабінет або телефоном;
- видання документів кур'єрською службою;
- надання онлайн консультацій.

Зроблено висновок, що цифровізація освіти має великий позитивний вплив на процедуру визнання іноземних документів про освіту в Україні.

1. Процедура визнання іноземних документів про освіту в Україні стає автоматизованою, що в свою чергу робить процес відкритим, механізованим та некорумпованим.

2. Унормовуються відповідно до європейського зразка документи про вищу освіту. Це відкриває нові можливості для продовження навчання здобувачем освіти за межами своєї країни.

3. Процедура подання та отримання свідоцтва про визнання іноземного документа про освіту зрозуміла і доступна кожному громадянину.

Ключові слова: визнання іноземних документів про освіту; вища освіта; цифровізація освіти; Україна.

Література

1. Ofitsiyniy sait Ministerstva osvity i nauky Ukrainy

2. Ofitsiyniy sait Derzhavnoho pidpriemstva «Informatsiino-imidzhevyy tseentr»
3. Ofitsiyniy sait Yedynoi derzhavnoi elektronnoi bazy z pytan osvity
4. Zakon Ukrainy «Pro osvitu»
5. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»
6. Postanova KMU Ukrainy vid 09.09.2020 r. № 811 «Pro dokumenty pro vyshchu osvitu (naukovi stupeni)»
7. Nakaz MON Ukrainy vid 25.01.2021 r. № 102 «Pro zatverdzhennia form dokumentiv pro vyshchu osvitu (naukovi stupeni) ta dodatka do nykh, zrazka akademichnoi dovidky»
8. Lyst MON vid 18.05.2021 r. № 1/9–265

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-212-213>

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА: ДОСВІД ШВЕЦІЇ

Оксана Кравчина

Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

У Швеції навчання підприємництву протягом довгого часу було частиною системи освіти, а з 1994 року початкові та середні школи розпочали навчання за новими програмами, в яких зазначено про необхідність формування підприємницької компетентності учнів. Визначення підприємницької діяльності у шведській системі освіти базується на доповіді OECD від 1989 року, в якій надано два визначення підприємницької діяльності. Перше визначення, це зв'язок підприємництва зі створенням компанії та підтримкою її роботи, а друге визнає такі якості та компетенції, як: гнучкість, креативність, здатність до вирішення проблем тощо. У Швеції прийняли друге визначення та на його основі розробили та схвалили таке визначення підприємництва: «Підприємництво представляє собою динамічний соціальний процес, при якому люди, поодинці або спільно

з іншими, знаходять можливості, і перетворюють їх в практичну, спрямовану на мету, роботу в соціальних, культурних та економічних умовах».

Починаючи з 2000 року підприємницьку складову починають активно включати в навчальні програми школи, а з 2004 року уряд призначив Шведське агентство економічного і регіонального розвитку відповідальним за проведення 3-річної національної програми (програма була реалізована в 2005–2008 рр.). Метою програми було підвищення інтересу і збільшення обсягу знань про підприємницьку діяльність серед учнів початкових і середніх шкіл і студентів вищих навчальних закладів, а також включала в себе підвищення кваліфікації для викладачів, консультантів по кар'єрі тощо. У травні 2009 року шведський уряд приступив до реалізації Національної стратегії з підприємництва в сфері освіти. Дана стратегія була підписана міністром освіти, міністром вищої освіти і науки, міністром промисловості і енергетики та її основою стало розуміння того, що підприємництво має бути частиною системи освіти на всіх рівнях від початкової до вищої.

Однією з найпоширеніших форм навчання підприємництву є шкільні учнівські компанії, які організовані за допомогою Ung Företagsamhet, але існують також інші методи та форми навчання, завдяки яким учні співпрацюють з компанією-наставником (SEED), працюють у віртуальних компаніях (Practice Firms) або слухають лекції, які читають школярам представники ділового світу (Transfer). Всі ці форми та методи навчання поєднує те, що вони включають самоорганізацію, можливість самостійно вирішувати проблеми та спрямовані на розвиток підприємницької компетентності учня. Тобто система навчання підприємництву включає діяльність, яка спрямована на отримання знань про підприємництво, підготовка учнів до підприємницької діяльності та навчання та розвиток особистих якостей притаманних підприємцю.

Освіта в галузі підприємництва вбудована в усі рівні та типи освіти. Це частина обов'язкової освіти як наскрізна лінія в початковій, середній та професійній освіті. Також підприємництво, на вибір школи, часто викладають як окремий предмет. Після завершення навчання, як очікується, учні мають розуміти, що означає підприємництво для приватних осіб, організацій, бізнесу та громад.

З метою впровадження освіти з підприємництва в шкільну освіту були створені інформаційні ресурси та проекти, серед яких можна виділити

проект «Геніальні спалахи» (Flashes of Genius – <https://snilleblyxtarna.se/>) організації Snilleblyxtarna, яка підтримує підприємницьку освіту на практиці, зосереджуючись на підготовці вчителів шкіл, які працюють над підвищенням інтересу дітей до підприємництва, технологій, природничих наук та винаходів. Програма містить вказівки для вчителів, які можуть використовуватись у повсякденній роботі та допомагають у викладанні предметів, що стосуються «повсякденних технологій» та «підприємництва». Основними цілями цієї організації є:

- стимулювання творчих здібностей дітей та їх здатності до прояву ініціатив;
- підтримка дітей у самостійному та творчому мисленні;
- розширення знань дітей через працю над їх власними винаходами;
- допомога школам в організації навчання з підприємництва та включення цього предмета в навчальні плани.

У Швеції є близько 60 сертифікованих підготовлених фахівців у місцевих школах та близько 100 партнерів, які беруть участь у роботі мережі. Організацією керують волонтери та вона фінансується за рахунок різних фондів, включаючи фінансування з боку ЄС. На сьогодні в проєкті беруть участь понад 40000 молодих людей, та цей проєкт вже впроваджено у Норвегії.

Наступний проєкт «FUTURE SEEDS» – <https://www.framtidsfron.se/>, реалізований неприбутковою організацією FramtidsFrön, який пропонує комплексний підхід до навчання підприємству в початкових школах. За допомогою цієї організації проводиться підтримка та навчання вчителів, яким надаються різні інструменти для полегшення роботи з підприємництва у школах. Кожні курси для вчителів розробляються спільно з муніципалітетами та школами та спеціально адаптуються для кожного регіону. Вчителі також працюють над створенням матеріалів, щоб забезпечити їхню педагогічну обґрунтованість та відмінну якість. Організація пропонує цифровий варіант навчання, коли викладач за допомогою цифрових інструментів може розсилати завдання учням, з якими працює. Завдання спрямовані на те, щоб учні могли отримати факти про професійне життя, задуматися про власні здібності, а також виконати практичні завдання. Цифровий пакет включає: підготовку вчителів, безкоштовний доступ до цифрових матеріалів, навчання як у прямому ефірі, так і в режимі онлайн. Учні можуть за допомогою цифрової інформації відобра-

жати, планувати та відвідувати робоче місце через веб-зустріч, телефон або в прямому ефірі. Потім про візит повідомляється на сторінці блогу Future Seeds. Також учні можуть розміщувати щоденник, блог чи підкаст. Для учнів розроблено завдання, виконуючі які вони проявляють творчі здібності та вирішують проблеми.

Проект «Молоде підприємництво» (<https://ungforetagsamhet.se/grundskolan>) впроваджує політично незалежна некомерційна освітня організація, яка є частиною глобальної організації Junior Achievement. Починаючи з 1980 р. навчають старшокласників підприємницькій діяльності через освіту, а з 2010 року розпочали працювати в початковій школі. Молоде підприємництво дає дітям та молоді можливість тренуватися та розвивати свою творчість, підприємництво та підприємливість. Організація існує вже 40 років, тобто перша компанія була створена ще в 1919 році в американському штаті Массачусетс. «Молоде підприємництво» розробило три навчальні матеріали для обов'язкової школи «Наше суспільство», «Побачимо можливості» та «Моє майбутнє» та «Фінанси». На сайті пропонуються навчальні матеріали, посібники для вчителів, програми безперервної освіти, надається підтримка в оцінюванні, можливості для отримання стипендій, обмінів з іншими країнами. Офіси розташовані по всій Швеції, з півночі на південь, включають національний офіс та 24 регіональні асоціації. Організація фінансується за державні кошти та підтримується приватним бізнесом.

Національне агентство з питань освіти є державним органом при Міністерстві освіти, яке на своєму порталі <https://www.skolverket.se/om-oss/organisation> збирає та пропонує користувачам інформацію про проекти, гранти, курси підвищення кваліфікації. На порталі можна знайти та пройти навчання з різних питань організації шкільної освіти та викладання предметів. Один із запропонованих курсів для вчителів є «Навчання та профорієнтація», пройшовши який вчителі знайомляться з можливостями підвищення мотивації учнів до навчання у школі та до подальшого навчання і вибору професії, можливостями розширення поглядів учнів на себе та навколишній світ, а також як інтегрувати та розвивати навчання та профорієнтацію. Курс розраховано на 24 години протягом 4–6 місяців.

Велика колекція навчальних інструментів та матеріалів з промислового сектору Швеції знаходиться на сайті Карта Edtech, який надав вільний доступ до великої кількості матеріалів для школи (<https://www.edtechkartan>).

se/cms/skolaonline/). Було розроблено ресурс, який може задовольнити потребу вчителів та клієнтів у достатній кількості інформації для оцінки та відбору (цифрових) навчальних ресурсів, що підтримують планування та впровадження навчання з підприємництва у школах. Робота базується на поточних дослідженнях і проводилась із запрошеними суб'єктами, такими як Національне агентство з питань освіти, компанії з розробки засобів навчання, профспілки вчителів. Відправною точкою став семінар з питань якості та цифрових навчальних ресурсів, який продемонстрував консенсус як органів влади, дослідників, профспілок викладачів, так і галузі: неможливо «поставити штамп якості» окремих послуг та продуктів, оскільки концепція навчальних ресурсів включає так багато різних послуг та інструментів. Розроблений цифровий контент послужив основою для методичної підтримки відбору та оцінки цифрових навчальних ресурсів для національного тестування Edtest. Ресурс включає цифрові навчальні ресурси, цифрові навчальні матеріали, цифровий вміст, цифрові інструменти з питань підприємництва та підприємливості.

На шведському сайті <https://eduna.se/> можна отримати доступ до безкоштовних шкільних матеріалів про підприємництво, роботу та фінанси. Автори сайту Eduna – Конфедерація шведських підприємств, а метою створення даного ресурсу є зближення школи та бізнесу. Більшість матеріалів доступні в цифровому форматі: плани уроків зі змістом до різних рівнів освіти за різними темами.

Із вищезазначеного можна зробити висновок, що у Швеції розроблено свій підхід до навчання з підприємництва у шкільній освіті, що сприяє формуванню підприємницької компетентності учня та включає: надання можливості придумати, спробувати переглянути ідеї; підготовку до прояву ініціативи та реалізації ідей; працю над вирішенням проблем в учнівському середовищі; тренування у співпраці або самостійно, брати на себе відповідальність за виконання роботи; співпрацю з різними представниками бізнесу поза школою.

Слід акцентувати увагу на тому, що діяльність учнів є важливою складовою підприємництва в школі. Коли учні практикуються в генеруванні, тестуванні та перегляді ідей, вони не лише розвивають знання щодо планування, керування автомобілем та цілеспрямованого виконання роботи, але також здібності та навички, такі як креативність, ініціативність, відповідальність та здатність співпрацювати та спілкуватися. Тут школа має

чудові можливості надати учням загальну картину та полегшити оцінювання, працюючи над предметами, а використання цифрових інструментів та матеріалів є доволі ефективним засобом для підтримки такого навчання.

Ключові слова: підприємливість; підприємницька компетентність; економіка в школі.

ОСОБЛИВОСТІ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Аліна Маслова, к. пед. н., ст. викладач

Ольга Гончарова, к. пед. н., доц.

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна

Постановка проблеми. До недавнього часу особливості онлайн навчання іноземної мови не викликали широкої зацікавленості в науковому співтоваристві, оскільки такий вид навчання вважався короткостроковим у межах навчальної програми закладу вищої освіти та мав лише допоміжний характер. Однак гостра необхідність впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес України в умовах світової пандемії призвела до пошуку нових дистанційних способів взаємодії між викладачем та тими, хто навчається. Таким ефективним способом і стало онлайн навчання.

Метою цієї публікації є визначення переваг та недоліків автономії студентів психолого-педагогічних спеціальностей в процесі навчання англійської мови онлайн.

Проблеми впровадження в педагогічну практику ідей онлайн навчання й перспективи його розвитку досліджували в своїх працях багато вітчизняних учених (В. Андрущенко, Т. Беляєва, О. Борзенко, В. Биков, О. Корбут, О. Кузнєцова, В. Кухаренко, С. Сисоєва, Б. Шуневич та ін.). Більшість з них визначають онлайн навчання як особливу форму навчання, при якій взаємодія учасників навчального процесу здійснюється на відстані (Вуков et. al., 2008: 10), (Kuznetsova, 2015: 362), або самостійну системо-утворюю-

ючу прогресивну технологію, якій притаманний ряд таких особливостей, як самостійна робота студентів з навчальними матеріалами, інтерактивна взаємодія в процесі навчання, застосування сучасних інформаційних технологій (Chernyshova et. al., 2014: 36).

При цьому відзначимо, що навчальна автономія, як одна з особливостей такого виду навчання, підвищує самостійність і відповідальність, забезпечує індивідуальний темп навчання, активізує пізнавальну діяльність студентів, дає можливість саморозвитку (Kuznetsova, 2015: 348), а також дозволяє викладачеві англійської мови успішно формувати у студентів необхідні іншомовні навички та вміння на основі використання інтерактивних можливостей освітніх платформ Moodle, Google Classroom, Google Meet, Zoom, Skype, що значно підвищує ефективність такого навчально-го процесу.

Досвід дистанційного навчання студентів психолого-педагогічних спеціальностей Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького дисциплінам англійською мовою свідчить про те, що незважаючи на всі її переваги, широка навчальна автономія має також і негативний ефект, а саме: обмеженість живого спілкування з реальними партнерами як в форматі студент-викладач, так і в форматі студент-студент.

Висновки. Сказане вище дозволяє зробити висновок про те, що розвиток навчальної автономії студентів в умовах онлайн навчання англійської мови має супроводжуватись формуванням професійної автономії, як здатності майбутнього педагога/психолога до побудови індивідуальної траєкторії свого професійного зростання й розвитку.

Ключові слова: автономія; онлайн навчання; англійська мова; студенти психолого-педагогічних спеціальностей.

Література

1. Выков, V. Yu., Kukhareno, V.M., Syrotenko, N.H., Rybalko, O.V., Bohachkov, Yu.M. (2008). Tekhnolohiia stvorennia dystantsiinoho kursu: Navch. posib. [Technology of creating a distance course: Textbook]. Kyiv: Milenium, 324.
2. Kuznetsova, O.V. (2015). Distantionnoe obuchenie: za i protiv [Distance learning: pros and cons]. Mezhdunarodnyiy zhurnal prikladnyih i fundamentalnyih

issledovaniy, 8–2, 362–364. Retrieved from: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7101>

3. Chernyshova, Ye. R., Huzii, N. V., Liakhotskiy, V. P. (2014). Terminolohichnyi slovnyk z osnov pidgotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriv pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity [Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education]. Kyiv: DVNZ Universytet menedzhmentu osvity, 230.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-219-220>

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОВІДКОВОЇ РАМКИ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ DIGCOMP 2.2

Оксана Овчарук, к.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення перспектив розвитку рамкових основ з питань цифрової компетентності громадян у європейському баченні та окреслення пропозицій для українських фахівців щодо оновлення змістових освітніх напрямів, спрямованих на формування цифрових навичок.

Введення карантинних заходів протягом 2020/2021 н.р. в Україні та світі поставили низку важливих питань щодо організації дистанційного навчання у закладах освіти, що передбачає залучення до цього процесу всіх зацікавлених сторін: вчителів, керівників закладів освіти, учнів, батьків та широкої громадськості, представників бізнесу, державних та місцевих органів влади. Особливо важливим стало питання цифрових навичок суб'єктів освітнього процесу, зокрема учнів та вчителів, які постали у центрі зазначених процесів. Як свідчать опитування педагогічної громадськості 2020 та 2021 рр., що проводились ІІТЗН НАПН України, значна частина вчителів різних предметів виявилась не готовими до швидкої перебудови на дистанційне навчання (Іванюк, Овчарук, 2020). Це позначилось як на якості навчання учнів, так і на якості викладання предметів у школі. Опитування показали, що вчителі занадто багато часу витрачають на пошук необхідних додатків та програм для підготовки до онлайн-уроків,

не володіють цифровими навичками у сфері безпеки даних у цифровому просторі, не достатньо володіють формами та методами дистанційної роботи з учнями. Саме тому європейська та світова спільнота особливу увагу приділяє цифровій компетентності громадян та здійснює постійне оновлення рамкових документів для підтримки систем освіти щодо створення стандартів та навчально-методичного забезпечення з питань використання ІКТ у освітньому процесі.

Довідкова рамка цифрової компетентності громадян (DigComp 2.0 та DigComp 2.1), що лягла в основу освітніх стандартів країн ЄС, а також інших європейських країн, постійно оновлюється відповідно до потреб суспільства (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017). У січні 2021 р. Європейська комісія оприлюднила так званий «Заклик до внеску у Рамку цифрової компетентності DigComp 2.2» (англ. Call for contributions to DigComp 2.2) (European Commission. (2021). Цілями перегляду DigComp 2.2 є оновлення прикладів знань, навичок та ставлення, що застосовуються до кожної з 21 складників компетентностей DigComp (Вимір 4).

Процесом перегляду рамки керує Центр спільних досліджень Європейської комісії (JRC) у тісній співпраці із спільнотою зацікавлених сторін DigComp, експертами та широким колом зацікавлених сторін. Нова публікація з оновленою структурою DigComp та усіма довідковими матеріалами буде опублікована в 2022 році. Одним з перших кроків має стати План дій з цифрової освіти 2021–2027 (European Commission, 2021).

Процес перегляду Рамки цифрової компетентності має назву «DigComp Громадська практика» (англ., DigComp Community Practice (CoP). Центр спільних досліджень Європейської комісії (JRC) закликав всі зацікавлені сторони, що беруть участь у розвитку цифрової компетентності громадян (отже, не тільки ІТ-спеціалістів), внести свій внесок у цей перегляд.

Серед прикладів, що можуть слугувати новими напрямками для оновлення рамки, наступні нові тематики, пов'язані з цифровим світом:

- інформація та дезінформація;
- штучний інтелект, пов'язані з даними навички та обробки даних кожного аспекту життя;
- нові технології, зокрема віртуальна реальність, соціальна робото-техніка, Інтернет речей; навички «зелені ІКТ» (англ., green ICT) та ін.

Робочу групу також цікавлять приклади більш «усталених» тематик та тих тем, що є важливими сьогодні та не розглядаються в поточних

звітах DigComp, наприклад, електронна комерція, різні виміри грамотності даних.

Приклади можуть бути взяті з навчальних цілей та змісту навчальних предметів, викладених у навчальних матеріалах, навчальних планах та інших освітніх та інформаційних джерелах. Вони також можуть походити з політичних документів, таких як План дій з цифрової освіти 2021–2027 рр., що має два стратегічні пріоритети (Табл. 1.).

Таблиця 1

Стратегічні пріоритети Плану дій з цифрової освіти 2021–2027 (European Commission, 2021)

<p>Сприяння створенню високоєфективної цифрової освітньої екосистеми:</p>	<p>Підняття рівня цифрових навичок та компетентностей для цифрової ери:</p>
<p>інфраструктура, підключення та цифрове обладнання; ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу, включаючи ефективні та сучасні організаційні можливості; компетентний у цифровому плані та впевнений у собі викладач та освітній та навчальний персонал; високоякісний контент, зручні інструменти та безпечні платформи дотримання приватних прав та етичних стандартів.</p>	<p>підтримка з надання основних цифрових навичок та компетентностей з раннього віку: цифрова грамотність, включаючи управління перевантаженням інформації та розпізнавання дезінформації; обчислювальна освіта (англ. computing education); знання та розуміння технологій, що потребують великих обсягів даних, таких як штучний інтелект; підвищення прогресивних цифрових навичок: збільшення кількості цифрових спеціалістів, а також дівчат та жінок у цифрових дослідженнях та професійній кар'єрі.</p>

Серед основних кроків, які мають бути здійснені у напрямку оновлення Рамки цифрової компетентності, наступні:

- розпочати стратегічний діалог з державами-членами для сприяння успішній цифровій освіті;
- сформулювати рекомендації щодо онлайн / дистанційного навчання в початковій та середній освіті;

- розробити Європейську систему змісту цифрової освіти та перевірити доцільність європейської платформи для обміну сертифікованими Інтернет-ресурсами та зв'язку існуючих платформ;
- запустити ініціативу «Connectivity4Schools» та заохотити держа-ви-члени ЄС до підтримки широкосмугового доступу, доступу до Інтер-нету та цифрових інструментів, таких як, наприклад інструмент SELFIE для вчителів;
- розробити етичні вказівки щодо штучного інтелекту та викори-стання даних у навчанні та науково-інноваційній діяльності, пов'язаній із підтримкою, через Horizon Європа;
- розробити загальні керівні принципи для розвитку цифрової гра-мотності та боротьби з дезінформацією;
- включити штучний інтелект та цифрові навички до Європейської системи цифрових компетентностей; підтримати розробку навчальних ресурсів зі штучного інтелекту для постачальників освітніх та навчаль-них закладів;
- розробити європейський сертифікат цифрових навичок, визна-ний урядами, роботодавцями та іншими зацікавленими сторонами по всій Європі;
- сформуванати рекомендації щодо вдосконалення надання цифро-вих навичок та ввести цільовий показник ЄС щодо цифрової компетент-ності учнів розвиток навичок; розширити стажування Digital Opportunity та заохотити участь жінок у STEM (European Commission, 2021).

Серед основних аргументів щодо оновлення рамки те, що криза поширення вірусу COVID-19 призвела до безпрецедентного переходу до онлайн-навчання та цифрових технологій у всіх країнах. За даними євро-пейських досліджень, більше одного з п'яти молодих людей не досягають базового рівня цифрових навичок у ЄС; лише 39% вчителів в ЄС почува-ються добре підготовленими до використання цифрових технологій у сво-ій щоденній роботі (Eurostat, 2019). Доступ до широкосмугового Інтернету значно різниться в межах ЄС: від 74% домогосподарств з найнижчими доходами до 97% з найвищим доходом (OECD, 2019). За даними опиту-вань Європейського об'єднаного центру 95% респондентів вважають, що криза коронавірусу є поворотним моментом для того, як цифрові техно-логії використовуються в освіті та навчанні, 62% респондентів вважали, що вдосконалили свої цифрові навички під час кризи. Більше 50% рес-

пондентів планують вжити заходів для подальшого вдосконалення своїх цифрових навичок (European Commission, 2021).

Саме тому вищезазначений План дій з цифрової освіти 2021–2027 у ЄС спрямований на посилення таких напрямів, як:

- виявлення, обмін та нарощування добрих практик;
- підтримка держав-членів та сектору освіти та навчання інструментами, структурами, керівництвом, технічною експертизою та дослідженнями;
- сприяння співпраці між усіма зацікавленими сторонами шляхом створення нового Центру цифрової освіти;
- посилення національних та регіональних ініціатив та суб'єктів цифрової освіти;
- підтримка міжгалузевої співпраці та нових моделей обміну цифровим навчальним контентом, вирішуючи такі питання, як загальні стандарти, сумісність, доступність та забезпечення якості;
- посилення співпраці та обміну в цифровій галузі освіта на рівні ЄС.

Центр з цифрової освіти має виконувати функції аналітичного центру, підтримуючи розробку політики та практики, а також контролювати розвиток цифрової освіти в Європі, включаючи реалізацію нового Плану дій з цифрової освіти 2021–2027. Центр також підтримуватиме інновації, спрямовані на користувача, та залучення через Хакатон цифрової освіти (<https://digieduhack.com/en/>), в якому беруть участь учні, студенти, вчителі та викладачі, різні зацікавлені особи (Digieduhack, 2021).

Слід зазначити, що вищезгадані тенденції є важливими для української системи освіти. Окреслюючи курс на європеїзацію освітніх програм, українська система освіти також покликана реагувати на виклики часу. А тому важливим є розроблення та впровадження науково обґрунтованих інноваційних онлайн методик для навчання учнів; вироблення інноваційних технологічних рішень для здійснення дистанційного навчання учнів; проведення постійного моніторингу потреб вчителів та учнів з питань підвищення рівня цифрової компетентності. Розроблення цілісної стратегії у даному напрямку є важливим завданням освітньої політики в Україні.

Ключові слова: цифрова компетентність; дистанційне навчання; рамка цифрової компетентності; цифрова освіта.

Література

1. Ivaniuk, I.V., Ovcharuk, O.V. (2020). Results of an online survey of teachers' needs for raising the level of professionalism in digital and ICT use during quarantine. Analytical materials. Retrieved from: <https://lib.iitta.gov.ua/719908/>
2. European Commission. (2021). Digital Education Action Plan 2021–2027. Retrieved from: https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/deap-factsheet-sept2020_en.pdf
3. Eurostat (2019). Survey on ICT usage in households and by individuals. Retrieved from: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_households_and_individuals
4. OECD (2019). TALIS2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Retrieved from: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>
5. Digieduhack. (2021). Retrieved from: <https://digieduhack.com/en/>
6. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017) DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg: Publications Office of the European Union
7. European Commission. (2021). Call for contributions to DigComp 2.2. Retrieved from: file:///C:/Users/Lenovo/AppData/Local/Temp/Message_stakeholders_DigComp_2_2_CoP.pdf

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЕПОХУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Ілона Палагута,

Ольга Комар

Уманський державний педагогічний
університет імені ПавлаТичини
м. Умань, Україна

Стрімке впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в різні сфери діяльності людини кидає серйозний виклик концептуальним підходам перспективного розвитку освіти. З'являються нові вимоги до випускників ЗВО, серед яких вміння аналізувати, систематизу-

вати і застосовувати інформацію різного характеру, в тому числі за допомогою ІКТ, а також володіти іншомовними комунікативними технологіями в ситуаціях соціально-побутового та професійного спілкування. Отже, володіння іноземною мовою є важливим критерієм успішної професійної діяльності майбутніх фахівців, а їх лінгвопрофесійна підготовка вимагає нового підходу з використанням сучасних засобів навчання в епоху цифровізації вищої освіти.

Метою дослідження є розгляд поняття «цифровізація освіти», огляд та аналіз практики застосування сучасних цифрових освітніх засобів, виявлення їх дидактичного потенціалу та педагогічних умов, що сприяють найбільш ефективному процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів.

Для вирішення поставлених завдань автори використали такі теоретичні та емпіричні методи дослідження: аналіз результатів і узагальнення сучасних робіт в галузі методики і лінгводидактики, спостереження, понятійно-термінологічний аналіз, методи збору та накопичення даних, порівняльний аналіз, дослідне навчання.

В освіті цифровізація (діджитизація, від англ. digitization) в першу чергу концентрується на підтримці такої сучасної тенденції освіти, як безперервність навчання (від англ. lifelong-learning – «навчання протягом життя»), а також створює умови для індивідуалізації освітньої траєкторії на основі інноваційних технологій. Єдиного трактування даного терміна на сьогоднішній день немає. Цифровізацію розглядають як спосіб маніпуляції даними за допомогою цифрових пристроїв [1]; комп'ютеризацію систем і різного виду діяльності з метою їх удосконалення та забезпечення доступності [2]; широке застосування цифрових технологій, включаючи Інтернет, електронну пошту, відеокommунікації тощо. Таким чином, ключовими технологіями цифровізації можна вважати Інтернет і мобільні комунікації, які дозволяють організувати онлайн-діалог між різними сторонами освітнього процесу.

Проведений аналіз показав, що найбільшою популярністю користуються такі програми, як Lingualeo, Duolingo, LingQ, FluentU, Rosetta Stone тощо. Вони передбачають вивчення англійської мови методом занурення. На початковому етапі визначається рівень володіння мовою, курс розробляється з урахуванням даного рівня. Перевагами цих програм є вивчення мови в соціокультурному контексті на основі автентичних матеріалів

в аудіо- і відеоформаті, а також можливість онлайн-спілкування з носіями мови з усього світу.

В даний час особливої увагу заслуговують такі технології дистанційного (змішаного) навчання іноземної мови, як Skype і Zoom. Викладачі отримують можливість організувати індивідуальні та парні заняття, розмовні клуби, а також вебінари і відеоконференції, залучаючи учасників з інших країн або носіїв мови. Ці технології дозволяють отримати практику в усному мовленні та аудіювання онлайн; а за допомогою текстового чату, можна удосконалювати навички писемного мовлення.

Слід зазначити, що, незважаючи на всі переваги цифрових технологій в навчанні іноземної мови, їх застосування має мати допоміжний характер. Тому для більш продуктивного процесу формування іншомовної комунікативної компетентності студентів необхідно виявити і забезпечити реалізацію основних педагогічних умов застосування ІКТ в умовах загальної цифровізації освіти [3, с. 99].

Можна дійти висновку, що грамотна організація процесу навчання англійської мови з урахуванням усіх педагогічних умов сприятиме підвищенню мотивації та пізнавальної активності студентів, розвитку їх творчих здібностей та умінь орієнтуватися в сучасному іншомовному інформаційному просторі, отриманню досвіду міжкультурної комунікації. Сучасні цифрові технології, що використовуються під час викладання іноземних мов, також індивідуалізують процес навчання, створюють умови для самоосвіти та саморозвитку, формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

Ключові слова: цифровізація освіти; змішане навчання; інформаційно-комунікаційні технології; скайп технологія; онлайн платформа zoom; педагогічні умови; іншомовна комунікативна компетентність.

Література

1. Tsyfrovyzatsyia. Vykyslovar. URL: <https://ru.wiktionary.org/wiki/tsyfrovyzatsyia>
2. What is Digitalization. URL: <https://www.igiglobal.com/dictionary/it-strategy-follows-digitalization/7748>
3. Whitelock D., Jelfs A. Editorial: Journal of Educational Media special issue on Blended Learning. Journal of Educational Media. 2003. V. 28 (2–3). P. 99–100.

ВИКОРИСТАННЯ ІМЕРСИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДТРИМКИ STEAM-ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Наталія Сороко, к.пед.н.

Інститут інформаційних технологій і
засобів навчання НАПН України,
м. Київ, Україна

Постановка проблеми. Розвиток інформаційного суспільства значно впливає на різні сфери життя людини, зокрема освіту. Основна увага приділяється впровадженню таких освітніх трендів як гейміфікація навчання, мобільні технології, дистанційне, змішане, соціальне та мікро навчання, та ін. Одним із шляхів щодо забезпечення цих процесів є впровадження імерсивних технологій, що включають в себе доповнену (augmented reality (AR), віртуальну (virtual reality, VR) та змішену реальності (mixed reality, MR), у навчальний процес, зокрема для підтримки STEAM-освіти, яка є важливою для забезпечення конкурентної спроможності молоді на сучасному ринку праці (Soroko, Dzekupova, 2020).

Слід зазначити, що хоча імерсивні технології не є новими, в освіті вони почали поступово застосовуватися тільки на початку XXI століття.

Так, використання віртуальної та доповненої реальностей розпочалося ще у 60-і роки XX століття при створенні віртуальних тренажерів для космонавтів, військових та хірургів (Bailenson, 2018). Це було особливо важливим, оскільки «помилки у віртуальній реальності є не настільки ризикованими, на скільки у реальній практичній діяльності фахівців цих професій» (Bailenson, 2018, pp. 24–25).

Мета дослідження: проаналізувати зарубіжну практику використання імерсивних технологій у закладах загальної освіти (ЗЗО).

Результати дослідження.

Варто відмітити, що для підтримки STEAM-освіти у ЗЗО пропонують такі інструменти імерсивних технологій:

- Google Lens для отримання додаткової інформації про об'єкти дослідження у біології, мінералогії, архітектурі, історії та маркетингу (Ray, Bibek, and Deb, 2016; Shapovalov et al., 2019);

- мобільний додаток Skyscrapers AR для дослідження поблизу відомих хмарочосів світу, огляду їх у деталях з усіх боків, особливостей архітектурного витвору (Ray, Deb, 2016; Cieutat, 2012);
- LandscapAR для досліджування різних континентів, країн, флор і фаун, об'єктів, які знаходяться під охороною ЮНЕСКО та ін., у 3D;
- Geometry для вивчення об'ємних геометричних фігур;
- Space для дослідження космосу та ін.;
- 3D Графіка GeoGebra для вирішення математичних задач 3D, створення графіків 3D функції та поверхні, геометричних конструкцій у 3D;
- програма Google Expeditions для здійснення подорожей до віртуальних пунктів призначення та дослідження їх (Cieutat, 2012);
- InMind 2 – наукова VR-гра про хімію людських емоцій, що може бути корисною під час занять з біології, психології чи соціальних занять, щоб допомогти учням зануритися в певні навчальні теми та дослідити її об'єкти і предмети (<https://program-ace.com/blog/vr-in-education-features-use-cases-implementation/>).

Висновки. Імерсивні технології – це мультидисциплінарні сфери, що вимагають синтезу багатьох технологій, таких як комп'ютерна графіка, комп'ютерний зір, машинне навчання та програмування мобільних пристроїв, а також потребує теоретичних знань у різних галузях, таких як лінійна алгебра, проєктивна та диференціальна геометрія, ймовірність та оптимізація.

Отже, імерсивні технології для освіти можна використовувати як доповнення, але не як повний самостійний навчальний курс. Їх доцільно застосовувати при вивченні найбільш складних тем різних предметів та для тренінгів професійних навичок у різних видах діяльності. Ці інструменти значно покращують навчальний процес та сприйняття учнями/студентами наукового матеріалу, розширюють можливості здійснення ними досліджень, лабораторних робіт та ін.

Ключові слова: STEAM-освіта; імерсивні технології; доповнена реальність; віртуальна реальність; змішена реальність.

Література

1. N. V. Soroko, I. V. Dzekunova (2020). The interaction participants model of educational process within STEAM-oriented educational environment of general

- education institution. Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. Vol. 3 (102).104–113. DOI 10.35433/pedagogy.
2. Bailenson, J. (2018). Experience on demand: What virtual reality is, how it works, and what it can do. New York, NY: W. W. Norton & Company.
 3. Ray, Ananda Bibek, and Suman Deb. (2016). Smartphone Based Virtual Reality Systems in Classroom Teaching — A Study on the Effects of Learning Outcome. Technology for Education (T4E), 2016 IEEE Eighth International Conference on. IEEE.
 4. Cieutat J.-M. (2012). Active Learning based on the use of Augmented Reality Outline of Possible Applications: Serious Games, Scientific Experiments, Confronting Studies with Creation, Training for Carrying out Technical Skills [Electronic resource] / Jean-Marc Cieutat, Olivier Hugues, Nehla Ghouaiel // International Journal of Computer Applications. Vol. 46. No 20, May. 31–36. URL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00739730/document>.
 5. Shapovalov V.B., Shapovalov Ye.B., Bilyk Ye.B. (2019). Vykiristannya instrument dopovnenoї realnosti GOOGLE LENS dlya zabespechennya STEM-pidhodu na urokah biolohii u serednih zagalnoosvitnih zaklssdah. Vidkryte osvितne seredovushche suchasnoho universytetu. 273–286. Retrieved from <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s26>. (in Ukrainian).

ДОСВІД США ТА ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПРОВЕДЕННІ НАВЧАНЬ З УПРАВЛІННЯ ДАНИМИ ДОСЛІДЖЕНЬ НА ПРИКЛАДІ ОН-ЛАЙН КУРСУ «RESEARCH DATA MANAGEMENT AND SHARING»

Світлана Чуканова, к.пед.н.

Національний університет «Кієво-Могилянська академія»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз матеріалів та змісту масового он-лайн курсу «Research data management and sharing», розробленого спільно Університетом Північної Кароліни Чаппел-Гілл (США) та Единбурзьким Університетом (Велика Британія) та розміщеного на платформі «Coursera». Курс триває 4 тижні та має такі складові теми: «Що таке дані досліджень?», «План управління даними», «Робота з даними», «Обмін даними» (Research data management and sharing, n.d.).

Управління даними досліджень – процес адміністрування даних, що включає такі дії: надходження даних, їх валідація, збереження, забезпечення та обробка із подальшим забезпеченням доступу, надійності, актуальності для задоволення інформаційних потреб користувачів або установи (тут та надалі переклад з англ. мови наш – С.Ч.) (Kowalczyk, 2018, р. 119–120). За С. Ковальчик, управління даними досліджень відбувається на трьох рівнях: мікрорівні, середньому та макрорівні (Схема 1).



Схема 1. Рівні управління даними за С. Ковальчик (Kowalczyk, 2018, р.120).

Розкрито, що курс має на меті ознайомити учасників з базовими поняттями, що стосуються практики управління даними досліджень: «дослідницькі дані», «життєвий цикл даних дослідження», «план управління даними досліджень»; уточнити правила організації файлів для належного адміністрування даних; навчити правильно складати план управління даними досліджень, шукати відповідний репозитарій для депонування власних даних, опрацьовувати чутливі дані та персональні дані (Research data management and sharing, n.d.).

Виявлено, що курс здебільшого орієнтований на фахівців інформаційно-бібліотечної та архівної справи, тобто кураторів даних або бібліотекарів по роботі з даними (data curators, data librarians), проте усі елементи

курсу будуть корисними і для дослідників, які бажають упорядкувати дані власних досліджень, особливо за умови роботи в міжнародних командах над спільними науковими проектами. Варто зауважити, що подібні матеріали наголошують на перевагах практики управління даними досліджень для різних учасників процесу наукової комунікації, зокрема: для дослідників – покращення видимості наукової роботи; підвищення рівня цитованості; розвитку співпраці; промоція власного дослідження та його даних; встановлення зв'язку з колегами. Переваги наукової спільноти загалом від практики управління даними полягають у: встановленні професійних стандартів відкритості, прозорості та відповідальності; сприянні інновацій шляхом повторних використань; детальній верифікації прозорості та надійності результатів досліджень; надання ресурсів для викладання та навчання (Corti et al., 2014/2020, p. 25).

Зроблено висновок, що курс «Research data management and sharing», від Університету Північної Кароліни Чаппел-Гілл (США) та Единбурзького Університету (Велика Британія) на платформі «Coursera» містить основну інформацію з управління даними досліджень та сприяє як розвитку фахівців інформаційно-бібліотечної та архівної справи на професійному рівні, так і розвитку академічної кар'єри дослідників та науковців.

Ключові слова: управління даними досліджень; он-лайн навчання; дані досліджень; організація інформації; наукова комунікація.

Література

1. Kowalczyk, S. T. (2018). Digital curation for libraries and archives. Libraries Unlimited.
2. Corti, L., Van Den Eynden, V., Bishop, L., & Woollard, M. (2020). Managing and sharing research data (2nd ed.). SAGE. (Original work published 2014)
3. Research data management and sharing. (n. d.). Coursera. <https://www.coursera.org/learn/data-management>

ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

ПАТЭНЦЫЯЛ АДУКАЦЫІ ВА ЁМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНАСЦІ POTENȚIALUL EDUCAȚIEI ÎN SOCIETATEA POLICULTURALĂ

POTENTIAL OF EDUCATION IN MULTICULTURAL SOCIETY

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-132-133>

ПОЗИТИВНІ ТА ПРОБЛЕМНІ ЧИННИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

Наталія Бакуліна, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення позитивних і проблемних чинників упровадження багатомовної освіти з огляду на соціомовну ситуацію та глобальні тенденції розвитку освіти в світі й Україні.

Виявлено, що полілінгвокультурність соціуму та набуття ним рис полілінгвізму (багатомовності) зумовлені розвитком відкритого суспільства та плюралізмом сучасних освітніх систем світу. Вони дедалі характеризуються поліморфізмом знань, полікультурністю, поліцентричністю інтеграції та політехнологічністю побудови змісту освіти.

З'ясовано, що багатомовна освіта в різних країнах і регіонах світу стає рівноправною складовою освітнього простору (Profiling, 2001), а її різні форми спрямовані не лише на посилене вивчення першої мови (материнської/офіційної/мови більшості), іноземних мов, а й на підтримку мов меншин (рідної або другої/третьої). Із середини ХХ ст. заклади освіти з двомовним або багатомовним навчанням успішно функціонують у країнах Європи (Австрії, Бельгії, Германії, Естонії, Латвії, Литви, Словенії й інших), в Ізраїлі, Індії, Канаді, Північній і Південній Америці тощо. Окремі освітні проекти з ба-

гатовної освіти запроваджувалися в Криму. В останнє десятиліття цей процес набирає обертів в українській науці та практиці (Pershukova, 2015), (Uspishni praktyku, 2020), адже глобальні трансформаційні процеси потребують розширення кола компетентностей у всіх сферах життєдіяльності. Тому багатомовність стає однією з провідних рис сучасності та виявляється у «здатності індивіда чи мовної спільноти почергово використовувати кілька мов для забезпечення комунікативних потреб» (Batsevych, 2007: 138).

Визначено, що з огляду на проблему науково-методичного забезпечення реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів і національних меншин, багатомовна освіта розглядається як освітньо-організаційний процес, який передбачає компетентнісно орієнтоване навчання трьох і більше мов як систем (рідної, державної й іноземної) з метою формування в учнів здатності послуговуватися ними в реальному житті, включаючи можливість використання їх як засобів опанування змісту немовних предметів. Проміжні результати констатувального етапу педагогічного експерименту, отримані за допомогою здійснених теоретичних та емпіричних методів дослідження проблеми, засвідчили як переваги, так і проблемні питання щодо впровадження багатомовної освіти (БО).

У цілому, вчені, міжнародні експерти та вчителі-практики відзначили такі позитивні чинники БО:

- опрацювання учнями змісту немовного предмета двома або декількома мовами сприяє більш успішному розвитку мовних умінь як з першої (M1), так і з другої/третьої/іноземної мови (M2/M3/IM), ніж це можливо за традиційної системи навчання;
- мовний аналіз матеріалу з немовного предмета сприяє кращому, глибшому його розумінню; двомовні та багатомовні зіставлення почасті показують особливості інтерпретації того самого явища у двох/декількох мовах;
- руйнуються бар'єри між предметами, посилюються інтегративні та міжпредметні зв'язки; зокрема, більш очевидним стає мовний акцент у навчанні предметів (тлумачення, переклад слів, виявлення ключових слів, поділ тексту на мікротеми, робота з культури мовлення на матеріалі немовного предмета тощо);
- активізуються пошуки у галузі методики, зближуються методики навчання мов й інших предметів (які мають утворити нове ціле), засто-

совуються імерсійні освітні технології (наприклад, CLIL), міжпредметні методи (підготовчі вправи для побудови висловлювань за змістом предмета, коротке резюме за темою, проекти другою/іншою мовою, регулярне застосування групової роботи для розвитку мовленнєвих умінь на предметних уроках тощо);

- підвищується мотивація школярів до навчання, розвивається їх впевненість у собі;
- розвиваються як ключові, так і предметні компетентності; відбувається розширення міжкультурної компетентності тощо.

Поряд з цим, БО ставить перед дослідниками, учителями й організаціями освіти численні проблемні чинники. Серед них:

- кількість предметів, у роботі з яких застосовують у БО; одночасне чи послідовне переведення предметів на таку форму навчання (велика кількість багатомовних предметів збільшує навантаження на учнів); моделі переходу з однієї мови на іншу у роботі з предмета;
- необхідність і доцільність внесення змін до програм з окремих предметів або інтегрованих курсів у зв'язку із БО та до критеріїв оцінювання (це стосується як мови, так і того предмета, який опрацьовується за методичними підходами та технологіями БО);
- аналіз мови шкільних підручників; укладання списків термінів, термінологічних зворотів, тематичних груп лексики з предмета, який опрацьовується за методиками БО та представлення цього матеріалу двома/декількома мовами;
- розробка дидактичних матеріалів, які перш за все необхідні для БО (забезпечення такими матеріалами вважається однією з найскладніших проблем у багатьох країнах, де застосовують БО);
- елементи багатомовності у підручниках з мови й інших предметів;
- організація уроку для успішного здійснення БО;
- стратегії, технології, методи та прийоми, найбільш придатні для БО;
- психологічні проблеми оволодіння мовою на матеріалі немовного предмета;
- підготовка та перепідготовка вчителя до впровадження БО.

Зроблено висновок що, впровадження багатомовної освіти в ЗЗСО України, зокрема з навчанням і вивченням мов корінних народів і національних меншин, можливе за належної організації і методичного забезпечення освітнього процесу.

Перспективу дослідження вбачаємо у подальшому теоретичному та технологічному розробленні проблеми – створенні моделі багатомовної освіти в ЗЗСО України, визначенні концептуальних засад, обґрунтуванні організаційних, дидактичних і методичних умов її реалізації, що сприятиме зростанню рівня навчальних досягнень здобувачів освіти та підвищенню рівня сформованості ключових і предметних компетентностей.

Ключові слова: багатомовна освіта; позитивні та проблемні чинники.

Література

1. Batsevych, F. S. (2007). Polilinhvizm. U Slovnyku terminiv mizhkulturnoi komunikatsii (S. 138). Kyiv, Dovira: Slovnyky Ukrainy. (in Ukrainian)
2. Pershukova O. O. (2015). Rozvytok bahatomovnoi osvity shkoliariv u krainakh Zakhidnoi Yevropy: monohrafiia. Kyiv. (in Ukrainian)
3. Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors. The CLIL Compendium: European Platform for Dutch Education. The Netherlands & University of Jyvaskyla, Finland, 2001. 255 p.
4. Uspishni praktyky bahatomovnoi osvity v Ukraini. (2020). Kyiv: Vaite. (in Ukrainian)

МІСЦЕ І РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ У РЕФОРМУВАННІ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Оксана Джус, д. пед. н., доц.

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

Метою дослідження є розкриття організаційно-теоретичні засад, методів, форм і засобів підготовки молоді до діяльності у педагогічній та інших сферах життєдіяльності у закладах освіти української діаспори, визначення можливості використання набутого ними досвіду у теорії та практиці формування кваліфікованих педагогічних працівників у сучасній Україні.

Виявлено й охарактеризовано соціально-економічні, політичні, культурно-освітні передумови започаткування українських інституцій із професійної підготовки молоді за межами України в державах Заходу. Простежено генезу й особливості функціонування українських закладів із професійної підготовки молоді у межах першої, другої та третьої «хвиль» української еміграції.

Розкрито зміст, методи, форми і засоби професійної підготовки молоді в українських закладах освіти Центральної та Західної Європи, американського й австралійського континентів задля використання їх позитивних аспектів у практичній діяльності освітніх інституцій сучасної України.

Увиразнено і проаналізовано головні ідеї науково-педагогічного добору теоретиків і практиків фахового вишколу української молоді в державах західного світу. Виокремлено й узагальнено позитивний досвід фахової підготовки молоді в змісті діяльності провідних українських громадських організацій, жіночих і молодіжних товариств.

Зроблено висновок, що найсуттєвіші освітні ініціативи, форми і засоби організаційно-практичної діяльності професійних, молодіжних і жіночих організацій у центрально-західноєвропейських державах, на американському й австралійському континентах, які сприяли удосконаленню професійної майстерності, розвитку ініціативи й громадської активності майбутніх фахівців, формуванню національно-державницького світогляду, пошуку свого місця в соціумі, усвідомленню потреби жити і працювати як для держави свого громадянства, так і для першобатьківщини своїх батьків можуть бути адаптовані в сучасних умовах нашої держави, а також стверджуємо ретрансляцію освітніх здобутків західної української діаспори ХХ ст. у сучасний контекст вітчизняної дійсності, позначений процесами глобалізації та зумовленими нею змінами і новими пріоритетами освіти України.

Ключові слова: професійна підготовка; освіта, заклади освіти; українська еміграція; українська діаспора; молодь; професійні об'єднання; громадські організації.

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДИСКУРС

Оксана Жизномірська, к. психол. н.

Тернопільський обласний комунальний інституту
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Ольга Пуйо

Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є порівняльний аналіз формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку в Україні та за кордоном. Розкрито особливості освітніх підходів дошкільної освіти в Україні, Китаї, Сінгапурі та інших країнах Європи. Проаналізовано спільну спрямованість освітніх векторів дошкільного дитинства (психолого-педагогічний аспект).
Ключові слова: ціннісні орієнтації, спілкування, співпереживання, дошкільник, компетентності.

На сучасному етапі розвитку становлення особистісного «Я» дитини дошкільного віку пріоритетними «лініями» постають питання емоційного, соціального спілкування, самодопомоги, самоцінності, емпатійності. У період пандемії відбулися значні зміни, переосмислення власних цінностей, а також внесено багато коректив у виховному спрямуванні дитини дошкільного віку, оскільки дорослі по-іншому аналізують цінності, значущість родинного виховання, окреслюють «картинку» майбутньої сучасної дитини.

В Україні формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку регламентується Законом України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» та стандартом дошкільної освіти – Базовий компонент дошкільної освіти (2021). В основу цього Стандарту покладено цінності дошкільної освіти: визнання самоцінності дошкільників; щасливе проживання дитиною дошкільного дитинства як передумова її повноцінного розвитку й самореалізації в житті; повага до дитини, особливостей її розвитку; розвиток творчих задатків, здібностей, талантів дитини та ін.

Аналізуючи Державний стандарт дошкільної освіти у новій редакції, з психологічної точки зору, кожен освітній напрям характеризується наскрізними компетентностями (вміння працювати в команді, креативне мислення); цінностями (добро, чесність, милосердя, гідність); віковими особливостями; індивідуально-типологічними можливостями (здібності, характер, темперамент); особистісними сферами (моральна, емоційно-почуттєва, ціннісна, інтелектуальна, конативна, мистецька).

Формування цінностей спілкування в дошкільному віці є пріоритетним в країнах Європи (Німеччина, Австрія, Італія, Польща, Фінляндія, Норвегія, Швеція), США та країнах Азії (Сінгапур, Китай). Зокрема, в Сінгапурі батьки дітей дошкільного віку очікують інтелектуального розвитку дітей, не приділяючи достатньо уваги формуванню цінностей дружби, взаємодії, співпереживання. В той же час у Китаї як педагоги, так і батьки акцент роблять на емоційному та соціальному розвитку, комунікативній взаємодії, цінності дружби та розвитку емоційного інтелекту.

Зроблено висновок, що вітчизняний модуль дошкільної освіти характеризується цінностями гідного ставлення до себе, інших; конструктивної поведінки; діалогічного спілкування. Зарубіжний модуль дошкільної освіти представлений цінностями дружби; міжособистісної взаємодії; емоційної толерантності.

Ключові слова: ціннісні орієнтації; спілкування; співпереживання; дошкільник; компетентності.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В ЗМІСТІ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Юлія Малієнко, к. пед. н., ст.наук.сп.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Полікультурний підхід є одним з найважливіших освітніх чинників сьогодення. Державний стандарт базової середньої освіти реалізує його через зміст освітніх галузей, ключові компетентності, вимоги до результатів навчання учнів.

Полікультурний підхід – це сукупність методологічних засад формування змісту історичної та громадянської освіти, що сприятимуть визнанню учнями права кожної національної культури на рівноправний діалог з іншими, взаємозбагачення, розвиток.

Метою дослідження є аналіз полікультурного підходу в змісті компетентнісного потенціалу громадянської та історичної освітньої галузі в межах ключової компетентності: здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами.

Узагальнюючи передбачені Стандартом показники, ми у такий спосіб згрупували уміння учнів: здійснювати пошук потрібної інформації, читати, розуміти твори іноземними мовами; спілкуватися в усній і письмовій формі з носіями інших мов для обміну історичною, правовою та іншою актуальною для суспільства інформацією (Derzhavnij standart bazovoyi serednoyi osviti, 2020).

Стандартом також передбачено розвиток наступних ставлень учнів: інтерес до історії та сучасності інших країн; розуміння важливості вивчення іноземних мов для розширення кола спілкування та отримання інформації про світ; цінування культурної різноманітності, інтерес до різних мов і міжкультурного спілкування (Derzhavnij standart bazovoyi serednoyi osviti, 2020).

Суголосні ідеї знаходимо у «Карті професійних навичок майбутнього» (Future Work Skills 2020 Summary Map), розробленій The Institute for the Future, USA.. Definition cross-cultural competency: ability to operate in different cultural settings. This demands specific content, such as linguistic skills, but also adaptability to changing circumstances and an ability to sense and respond to new contexts (Future Work Skills, 2011).

Системне впровадження полікультурного підходу передбачає розроблення відповідного методичного забезпечення. У процесі дослідження розкрита необхідність створення компетентнісно орієнтованих завдань для розвитку навичок компаративістики.

Виявлено, що полікультурна освіта є предметом дослідження різних інституцій, які підкреслюють її важливість на різних рівнях навчання та підготовки до майбутньої професії.

Зроблено висновок, що полікультурний підхід є невід'ємним складником змісту сучасної освіти, важливим елементом компетентнісно орієнтованого та інтегрованого навчання.

Ключові слова: державний стандарт; полікультурний підхід.

Література

1. Derzhavnij standart bazovoyi serednoyi osviti [Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
2. Future Work Skills 2020 Summary Map (2011). Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Palo Alto. Retrieved from http://www.iftf.org/uploads/media/IFTF_FutureWorkSkillsSummary_01.gif

ЗАСОБИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МУЛЬТИЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗПТО

Веронія Мартинюк, к.пед.н, доц.

Чернівецьке вище комерційне училище

Київського національного торговельно-економічного університету
м. Чернівці, Україна

Практика роботи випускників та здобувачів освіти системи ЗПТО на європейських професійних майданчиках демонструє актуальність дослідження проблеми організації мультилінгвальної комунікації у навчально-виробничому середовищі професійної освіти, особливо для тих регіонів України, що межують з країнами Європейського Союзу.

Ось чому об'єктом нашого дослідження став процес організації професійної мультилінгвальної комунікації у навчально-виробничій діяльності ЗПТО. Предмет дослідження – інтерактивний мультилінгвальний клуб як засіб удосконалення професійної іншомовної комунікації.

Зауважимо, що вектор діяльності інтерактивного мультилінгвального клубу (далі ІМК) спрямовано на розробку та реалізацію інтерактивних мультилінгвальних проектів спільної навчально-виробничої діяльності викладачів, майстрів та здобувачів освіти ЗПТО; поширення, взаємообмін і популяризацію досвіду роботи ЗПТО на теренах України та зарубіжжя.

Опис організації та успішного функціонування ІМК вимагав системності та структурованості. Тому, в першу чергу, необхідно було розкрити і описати дієві складові роботи ІМК, як-от:

- вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням через інтерактивне проектування;
- участь у спільних міжнародних навчальних, виробничих та виховних заходах;
- обмін досвідом у сфері професійної підготовки кваліфікованих робітників;
- мультилінгвальні майстер-класи;
- ознайомлення із культурою, звичаями та традиціями країн Європи;
- підвищення іншомовної кваліфікації майстрів і викладачів ЗПТО;
- міжнародне партнерство;
- створення умов для інтенсивного мультилінгвального професійного самовдосконалення.

У процесі дослідження принципів функціонування ІМК було виявлено низку його особливостей, а саме: умов формування команди клубу; ролі та потенціалу мультилінгвальної комунікації у професійному середовищі; «інтерактивного іншомовного проектування (Martyniuk, 2020)»; можливостей до самоактуалізації та самореалізації у професійному середовищі мультилінгвальної комунікації європейського простору.

Особливої уваги потребувало дослідження ролі викладача у команді клубу, а саме: а) керівника-організатора клубу ІМК; б) викладача спецдисциплін, який бере участь у роботі інтерактивного мультилінгвального клубу. Вивчалася роль викладача-члена команди ІМК у двох площинах: як надавача фахових освітніх послуг і як здобувача навичок та вмій мультилінгвальної професійної комунікації.

Аналіз отриманих результатів дослідження дозволяє зробити висновок, що інтерактивний мультилінгвальний клуб може слугувати ефективним засобом удосконалення професійної іншомовної комунікації у навчально-виробничому середовищі ЗПТО України.

Запровадження у практику позааудиторної роботи ЗПТО інтерактивних мультилінгвальних навчально-виробничих моделей (клубів, гуртків тощо) допоможе удосконалити освітні процеси ЗПТО; прогнозувати шляхи модернізації системи підготовки сучасного кваліфікованого робітника у закладі професійно-технічної освіти; «сприяти професійному розвитку особистості (Nychkalo, 2015)»; вихованню конкурентоспроможного, висококваліфікованого робітника.

Ключові слова: інтерактивний мультилінгвальний клуб; професійна комунікація; заклад професійно-технічної освіти.

Література

1. Nychkalo, N. H. (2015). Profesiiniy rozvitok osobistosti: kontseptualni zasadi i perspektivi doslidzhen. [Pedagogika i Psihologiya (Vol. 1)]. Kyiv. (86). 5–13. (in Ukrainian).
2. Martynyuk, V. (2020). Interdisciplinary aspect of teaching English for Specific Purposes via bilingual projects. [Linguaculture. International Journal of the Iași Linguaculture Centre for (Inter)cultural and (Inter)lingual Research (Vol. 11)]. Iași. (1). 99–113. (in English).

ОСНОВНІ ПІДХОДИ У НАВЧАННІ УЧНІВ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ НА АДАПТАЦІЙНОМУ ЦИКЛІ

Тетяна Ремех, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Згідно нормативних документів освітній процес у закладах освіти спрямовується на виявлення і розвиток здібностей та обдарувань особистості, її індивідуальних здібностей, досягнення результатів навчання, прогресу в розвитку, зокрема формування ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Сьогодні повним ходом іде створення модельних навчальних та укладання освітніх програм, відбір змісту навчання учнів 5–6 класів, що є адаптаційним циклом базової середньої освіти. Метою дослідження є визначення основних підходів у навчанні учнів громадянської та історичної освіти на цьому циклі.

Проведені наукові розвідки, ґрунтовані на аналізі опитувань, інтерв'ювання, анкетування вчителів історії та громадянської освіти, адміністрації освітніх закладів показали, що ефективними в навчанні учнів на цьому циклі є інтегровані курси, що уналежнюють елементи громадянознавства та історії. Такі курси мають спрямовувати учнів на виявлення й дослідження зв'язків між минулим, теперішнім і майбутнім, сприйняття громадянської

та історичної галузей знань як вагомих для них, позаяк історія досліджує минуле, а громадянська освіта розглядає теперішні явища, події та процеси.

Відтак громадянознавчий матеріал має бути природно включений в історичний через узгодженість уведення понять громадянської освіти з логікою розгортання історичного матеріалу, коли громадянські знання стають основою для встановлення зв'язків минулого із сучасністю.

Розгляд суспільно значущих та історичних подій, явищ, процесів, діяльність осіб в минулому і тепер слід розглядати в призмі Я-дитини: я і минуле, я і держава, я і суспільство, я і спільнота, я і сьогодення, я і майбутнє.

Навчання учнів громадянської та історичної освіти на адаптаційному циклі потребує обов'язкового дотримання принципу наступності між початковим та базовим рівнем середньої освіти. Через це в основу базових знань та наскрізних умінь слід покласти здобуті учнями знання й сформовані їхні вміння на початковому рівні середньої освіти.

Психолого-педагогічні особливості учнів 5–6 класів зумовлюють певну елементарність інтегрованого змісту громадянської і історичної освіти та їхній рух в його опануванні від простого – до складного, від конкретного – до абстрактного.

Види навчальної діяльності учнів мають уможливлувати формування/розвиток ключових компетентностей і наскрізних умінь, що, своєю чергою, потребує системного застосування технологій розвитку критичного мислення, дослідницької, ігрової та проєктної технологій при інтерактивній взаємодії учнів.

Низка визначених Державним стандартом базової середньої освіти результатів громадянської освіти є наскрізними, що передбачає «вихід» учнів за межі класної кімнати та стін школи, організацію демократичного шкільного середовища, створення позитивної атмосфери, побудову партнерських відносин між суб'єктами освітнього процесу.

Таким чином, навчання учнів 5–6 класів громадянської та історичної освіти для досягнення визначених Державним стандартом базової середньої освіти результатів навчання має ґрунтуватись на таких принципах як-от інтегративність, комплексність, системність, дитиноцентризм, наступність, доцільність, врахування вікових особливостей учнів, інтерактивність у навчанні, зв'язок урочної та позаурочної видів діяльності.

Ключові слова: громадянська та історична освіта; адаптаційний цикл.

ТЕХНОЛОГІЯ CLIL В КОНТЕКСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ З НАВЧАННЯМ МОВ КОРИННИХ НАРОДІВ ТА НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Олена Фідкевич, к. філ. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз інноваційної навчальної технології CLIL і визначення оптимальних умов використання її в процесі реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України з навчанням мов корінних народів та національних меншин.

Входження України в європейський освітній простір обумовлює необхідність подальшого удосконалення системи мовної освіти, її адаптації до європейських реалій, створення умов для забезпечення учнів якісною освітою, в контексті якої передбачено збалансоване навчання різних мов, що сприятиме формуванню їхньої здатності до ефективного спілкування та здобуття інформації в умовах полікультурного світу, підвищить у подальшому їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Упровадження прогресивної моделі багатомовної освіти є одним із процесів такої трансформації в контексті розбудови нової української школи, який спрямовано на досягнення цих цілей.

У 1990 році на 30 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО в Резолюції 12 було конкретизовано термін «багатомовна освіта», який означає використання в освітньому процесі щонайменше трьох мов: рідної, державної і міжнародної; визначено завдання популяризації багатомовної освіти як засобу підвищення якості навчання і підтримки культурного розмаїття (Акту, Резолюція 12).

Розробка сучасної моделі багатомовної освіти для закладів загальної середньої освіти України, науково-методичного забезпечення її реалізації є актуальним завданням для української педагогічної науки. Упровадження такої моделі є доцільною альтернативою для закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин у процесі пе-

реходу на викладання немовних предметів українською мовою у ланках базової середньої та профільної освіти.

Співробітниками відділу навчання мов національних меншин Інституту педагогіки НАПН України у 2021 році розпочато дослідження «Науково-методичні засади реалізації моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів та національних меншин.

У процесі реалізації моделі багатомовної освіти вчитель має виважено формувати власну систему технологій, методів і прийомів, які сприяють розвитку когнітивних здібностей учнів, формуванню здатності вибудовувати ефективні комунікативні стратегії в умовах багатомовності і полікультурності, підвищують мотивацію до навчання мов, формують позитивну рефлексію до інших мов і культур.

Вибір і поєднання технологій, методів і прийомів навчання залежить від варіанту моделі багатомовної освіти, який обирає освітній заклад, лінгводидактичного статусу виучуваних мов, мовного досвіду учнів, цілей, які ставить учитель і учні на конкретному уроці, у ході вивчення конкретної теми.

Утім існують технології, які вже довели свою ефективність в умовах реалізації моделей багатомовної освіти. Серед них – технологія CLIL, яка широко використовується в європейських країнах. В Україні предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) є порівняно новою технологією навчання, яка потребує спланованого запровадження в практику української школи.

CLIL – «Content and Language Integrated Learning» – технологія навчання на основі інтеграції предметного змісту і нової виучуваної мови з пріоритетним розвитком загальних навчальних умінь (автор технології та її назви Девід Марш) (Marsh, ст. 6). Наразі, концептуально технологія CLIL стала не тільки засобом формування комунікативної іншомовної компетентності, розширення функціональних можливостей виучуваних мов, а й засобом залучення та системного використання інноваційних практик.

Навчання за технологією CLIL відбувається на підґрунті 4 «С»: content (зміст) – розвиток знань, умінь і навичок у певній предметній галузі; communication (спілкування) – використання другої або третьої мови у навчанні з акцентом на особливості використання мовних одиниць; cognition (пізнання) – це розвиток пізнавальних і розумових здібностей;

culture (культура) – формування здатності до культурної самоідентифікації, а також усвідомлення існування інших культур.

Усі ці складники знаходяться в динамічному взаємозв'язку між собою. На уроці використовуються всі 4 мовленнєві аспекти навчання мови, але особлива увага приділяється читанню та аудіюванню. Використовуються автентичні тексти з тематики уроку (тексти книжкових, журнальних статей, наукових довідників, медіа-тексти тощо). Тексти визначають відбір лексики і граматичних структур. Учитель постійно спрямовує увагу учнів на аналіз інформації з використанням прийомів критичного мислення. Це дає змогу їм зрозуміти і засвоїти інформацію краще.

Найважливіше в уроках CLIL те, що вони пов'язують мову з реальністю. Учні засвоюють лексику, граматику в процесі «живого» спілкування, ставлячи питання і знаходячи на них відповіді, як у реальному житті, так як це відбувається і на уроках рідної мови.

У процесі дослідження підтверджено, що технологія CLIL ефективна за таких умов:

- створення безпечного психологічного клімату на уроці;
- використання на уроці однієї мови, одного і того ж учителя (відмінність від бінарних уроків);
- рівень складності навчального матеріалу має бути дещо нижчим у порівнянні з рівнем предметних знань учнів, які вони опановують рідною мовою;
- ретельна підготовка до моделювання навчального процесу: відбір доцільних текстів і завдань для розуміння і засвоєння навчального матеріалу;
- побудова завдань, орієнтованих передусім на опанування предметного змісту, постійний моніторинг розуміння змісту в процесі навчання;
- демонстрація особливостей лінгвістичних форм, формування вмінь побудови нових форм і повторення уже відомих;
- надання переваги формувальному оцінюванню, зокрема таким його формам як самооцінювання і взаємооцінювання;
- стимуляція самостійної і творчої діяльності учнів, залучення їх до експериментів і творчих проєктів;
- активний розвиток комунікативних умінь з використанням прийому скаффолдінгу, що спрямований на підтримку засвоєння предметного змісту новими виучуваними мовами.

Зроблено висновок, що предметно-мовна інтеграція передбачає внесення певних змін у добір змісту, організацію навчання. Посилюється увага до спеціальної лексики, яка використовується на уроках інших предметів, розширюється тематика навчальних науково-популярних текстів, мовленнєвих ситуацій, які пов'язані з математикою, фізикою та іншими предметами; широко застосовуються інтерактивні методи; актуалізуються прийоми критичного мислення.

Виявлено, що запровадження технології CLIL в умовах реалізації моделі багатомовної освіти підвищує мотивацію до вивчення М 2 (державної мови) і М3 (іноземної мови). Вивчення мов стає більш цілеспрямованим, тому що вони використовуються для вирішення конкретних комунікативних завдань. Використання CLIL дає можливість учням розширити знання з немовних предметів, ефективно працювати з інформацією, представленою іншою мовою; сприяє розвитку толерантності до інших мов і культур, формуванню ставлення до культурного розмаїття як цінності.

В умовах реалізації багатомовної освіти цю технологію можуть використовувати не тільки викладачі іноземної мови на предметах немовного циклу, а й вчителі немовних предметів у процесі переходу на викладання державною мовою в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин (особливо в умовах, коли українська мова не є спорідненою для мови меншини – угорської, румунської тощо).

Ключові слова: багатомовна освіта; модель; технологія CLIL; іноземна мова; державна мова.

Література

1. Akty 30 sesii Heneralnoi konferentsii YuNESKO, Rezoliutsiia 12. [Elektronnyi resurs]. Dostupno: https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000260889_rus
2. Marsh, D. (2002). CLTL / EMILE – the European Dimension: Actions, Trends and Foresights Potential [Electronic resource]. Brussels : The European Union. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/elc/bulletin/9/en/marsh.html>

**СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ
ОСВИТИ – МІЖНАРОДНИЙ АСПЕКТ**
**СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ
АДУКАЦЫИ – МІЖНАРОДНЫ АСПЕКТ**
**STRATEGII DE DEZVOLTARE A EDUCAȚIEI
ȘCOLARE - ASPECT INTERNAȚIONAL**
**STRATEGIES OF SCHOOL EDUCATION
DEVELOPMENT – INTERNATIONAL DIMENSION**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-248-249>

**РОЗВИТОК КОМУНІКАЦІЙНИХ УМІНЬ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК СКЛАДНИКА
СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

Надія Бібік, дійсний член НАПН

України, д. пед. н., проф.

відділ початкової освіти ім. О.Я. Савченко

Інститут педагогіки НАПН України

Метою дослідження є уточнення категоріального статусу поняття «комунікаційні вміння» як складника соціальної компетентності, його відображення в нормативній базі освіти; визначення ефективності застосування пізнавальних і ситуаційних завдань в навчальному процесі початкової школи.

Зміст і структура комунікаційних вмінь, вимоги до результативності їх засвоєння окреслено в Національній рамці кваліфікацій, Державному стандарті початкової загальної освіти [1; 3].

Комунікаційні вміння на цих рівнях розглядаються як соціальна компетентність, що виявляється у здатності взаємодіяти в групах під час виконання колективних завдань, реалізовувати рольову поведінку, ви-

словлювати оцінні судження, в процесі узгодження дій; здійснювати суспільно корисну діяльність [1, 3, 5].

Теоретичні напрацювання останніх років дають змогу на системному рівні розгорнути дослідження щодо формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів. Так, достатньо обґрунтовано комплекс проблеми компетентнісного підходу в шкільній освіті: зумовлено сутнісні характеристики вихідних понять (дослідники Локшина О.І., Пометун О.І., Савченко О.Я.), визначено структурний склад ключових і предметних компетентностей, розроблено діагностувальний інструментарій визначення компетентностей учнів у різних освітніх галузях [2, 4, 5].

Водночас залишається актуальною потреба дидактико-методичного забезпечення процесу формування предметних компетентностей молодших школярів в узгодженому зі змінами нормативної бази освіти варіанті.

Це стосується повною мірою соціальної компетентності як ключової, що має міжгалузевий характер, і предметної, яка забезпечується інваріантною частиною навчального плану початкової школи шляхом уведення спеціального предмета.

У початковій ланці школи це предмет «Я досліджую світ», який системно і цілеспрямовано забезпечує соціальну (і громадську в тому числі) компетентність, які пов'язані з завданнями галузі і предмета і реалізується в організації диференційованих і індивідуалізованих видів співпраці, які передбачають взаємодію учителя і групи, учителя – групи – класу, учителя – групи – учня, учителя – учня, учня – учня; при цьому до уваги беруться різні навчальні і комунікативні можливості учнів, спрямованість завдань на розвиток певних соціальних якостей, необхідність їх ускладнення, потенціал для налагодження системи взаємин у дитячому соціумі, які можуть стати результатом спільної діяльності учнів у різних формах взаємодії.

З огляду на домінуючий зміст предмета «Я досліджую світ» розроблено види завдань, які передбачають виникнення ситуацій навчальної взаємодії, соціально й особистісно значущих для учнів, що зумовлюють їхнє просування в засвоєнні норм і правил життя в суспільстві, в соціальних мікросоціумах (сім'я, група, клас) [1].

Ми виходили з того, що зміст завдань має забезпечувати безперервність цілеспрямованого педагогічного впливу, урізноманітнювати форми взаємодії учнів в навчальних ситуаціях.

Предметно-тематична організація змісту допомагає учневі цілеспрямовано розглянути себе у взаємозв'язку і взаємозумовлені з іншими компонентами соціуму.

Зроблено висновок:

1. Апробовані етапи і види діяльності учнів виявились ефективними для оволодіння учнями нового досвіду, створення ситуацій спілкування, активних дій на основі узгодження позицій з «іншими» накопичення вражень, які можуть підвести учнів до формулювання важливих життєвих правил, що стосуються умінь співпрацювати, співпереживати, узгоджувати свої дії; домовляючись, досягати бажаного результату.

2. У результаті експериментального навчання доведено, що постійна зміна ролей зумовлює широту поглядів на світ, людей, вчинки, поведінку, дозволяє їх розглядати як взаємозумовлені, залежні одне від одного, створює умови для координації різних позицій, забезпечує ефективну взаємодію учнів під час розв'язання навчальних ситуацій.

Ключові слова: комунікаційні вміння; соціальна компетентність; молодший школяр.

Література

1. Bibik, N. M. (2020). *Sotsializatsiia molodshykh shkoliariv u vzaiemozv'iazku urochnoi ta pozaurochnoi diialnosti: metodychnyi posibnyk*. Kyiv : KONVI, PRINT, 104 s. (in Ukrainian).
2. Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity. Ministry of Education and Science of Ukraine : website. Retrieved from http://www.mon.gov.ua/newstmp/2011/20_04/12/.
3. Lokshyna, O. (2011). *Tendentsiia yak katehoriia porivnialnoi pedahohiky. Porivnialno-pedahohichni studii*. №2. s. 5–14. (in Ukrainian).
4. Luhovyi, V. I. (2010). *Kontseptualni zasady rozroblennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii. Vyshcha shkola*. № 9. (in Ukrainian).
5. Pometun, O. I. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: nauk.-metod. posib. / O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko; za red. O.I. Pometun*. Kyiv : A.S.K., 192 s. (in Ukrainian).
6. Savchenko O.I. a. (2009). *Yakist pochatkovoї osvity: sutnist i chynnyky vplyvu / O.Ia. Savchenko. Pochatkova shkola*. №8. (in Ukrainian).

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-251-252>

ТЭАРЭТЫЧНЫЯ АСНОВЫ ФАРМІРАВАННЯ ЭКАЛАГІЧНАЙ КАМПЕТЭНЦЫІ

Ганна Івашка, аспірант, магістр біялагічных навук

Нацыянальны інстытут адукацыі,
г. Мінск, Рэспубліка Беларусь

Развіццё прыроды заўсёды цесна пераплятаецца з развіццём як чалавецтва, так і грамадства. Экалагічны крызіс з'явіўся самастойна ад свядомасці чалавека, бесстаронне, нягледзячы на тое, што ён быў «прадыктаваны» самім чалавекам [1]. Узровень экалагічнай адукаванасці прапарцыянальны экалагічнай абстаноўцы ў свеце і знаходзіцца ў прамой залежнасці ад экалагічнага выхавання. Таму неабходна ўважліва падыходзіць да праблемы экалагічнага крызісу і процідзеінічаць яму ў першую чаргу з дапамогай адукацыі. Па нашаму меркаванню школьны ўзрост – важнейшы этап развіцця асобы чалавека. Акрамя таго, сучасныя школьнікі – актыўныя маладыя людзі, якія ўспрымаюць веды, як кіраўніцтва да дзеяння.

Падкрэслім, што неабходна пераарыентацыя ацэнкі выніку адукацыі. У сілу цэлага шэрагу абставін, у прыватнасці, глабалізацыі і інтэграцыі Еўрапейскай вузаўскай адукацыі, удзельнікі адукацыйнага працэсу патрапілі ва ўмовы, калі стала зразумела, што неабходны такія агульныя катэгорыі, якія вызначаюць наогул усё, што спрыяе выніковасці навучання. Для гэтага была выкарыстана катэгорыя «кампетэнцыя». У еўрапейскай сістэме кваліфікацый кампетэнцыя – інтэграванае паняцце, якое выказвае здольнасць чалавека самастойна ўжываць у пэўным кантэксце розныя элементы ведаў і ўменняў. Дэманстраваны пры гэтым узровень самастойнасці з'яўляецца падставай для размежавання розных узроўняў кампетэнцыі. Большасць аўтараў вызначаюць дэфініцыю «кампетэнцыя» як унутраныя, патэнцыйныя веды, якія выяўляюцца затым у кампетэнтнасцях асобы. Мэта экалагічнай адукацыі ўлічвае змену адукацыйнай парадыгмы ў цэлым – пераход ад перадачы ведаў і навыкаў, неабходных для жыцця ў сучасным грамадстве, да апераджальнай мадэлі адукацыі – і фармулюецца як засваенне экалагічнай кампетэнцыі, вынікам чаго будзе экалагічная кампетэнтнасць навучэнцаў. Але, нягледзячы на багацце педагагічнай літаратуры па пытаннях ключавых кампетэнцый школьнікаў,

паняцце экалагічнай кампетэнцыі сярод іх практычна не згадваецца. У кантэксце экалагічнай адукацыі з'яўляецца характарыстыка «экалагічнай кампетэнцыі «як інтэгратыўнасці якасці асобы, якая вызначае здольнасць асобы дзейнічаць у сістэме» чалавек-грамадства-прырода» ў адпаведнасці з засвоенымі экалагічнымі ведамі, уменнямі, навыкамі, перакананнямі, матывамі, каштоўнаснымі ўяўленнямі, экалагічна значнымі якасцямі і практычным вопытам экалагічнай дзейнасці. Пад экалагічнай кампетэнцыяй мы разумеем інтэгратыўную якасць асобы, якая фарміруецца ў выніку шматаспектнай адукацыйнай дзейнасці, якая ўключае ў сябе фарміраванне soft-skills («мяккіх навыкаў»), якія навучэнец набывае ў працэсе экалага арыентаванай сацыяльна- і асобасна значнай дзейнасці.

Ключавыя словы: кампетэнцыі; soft-skills; экалагічная кампетэнцыя.

Літаратура

1. Уладзіміраў, В. (2006). глабальныя пагрозы чалавецтву і выклікі, абумоўленыя глабалізацыяй. Асновы бяспекі жыццядзейнасці. № 9. С. 20.

РОЗВИТОК СИСТЕМИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ УСПІШНОГО СВІТОВОГО ДОСВІДУ

Вікторія Белова

Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є здійснити ретроспективний аналіз та виявити сучасний стан управління освітою на рівні загальної середньої освіти в Україні та запропонувати рекомендації щодо можливостей застосування перспективного англійського досвіду у сфері управління шкільною освітою в умовах реформування управління цієї галузі в Україні.

Сьогодні провідні тенденції в галузі освіти визначаються стрімким екстенсивним та інтенсивним розвитком, тотальним охопленням всіх громадян, збільшенням тривалості навчання, зменшенням віку початку освіти, переходом до освіти впродовж всього життя, розширенням доступу до освітніх послуг й посиленням контролю за їх якістю, випереджальним

спрямуванням в освіту людських та матеріальних ресурсів. Тому, перед вітчизняною системою освіти поставлено якісно нові завдання, що відображають нові світові тенденції.

Виявлено, що сьогодні основним чинником, який визначає розвиток і багатство нації, у тому числі і її окремих громадян, є інтелектуальний капітал (вміння оперувати знаннями та інформацією). Знання стають ключем до успіху, а освіта (від початкової школи до університетської, система освіти впродовж усього життя) стала суттєвою складовою глобальної економіки. Дедалі частіше вживається новий термін «освітня індустрія», що наголошує на ролі освіти в економіці, зростанні фінансування на освіту. За прогнозами ЮНЕСКО, у XXI ст. рівня національного благополуччя, що відповідає світовим стандартам, досягнуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40–60% буде складатися з осіб з вищою освітою. З'ясовано, що на сьогодні в Україні громадян з повною вищою освітою 13%, з базовою вищою – 1%, з неповною вищою – 18%.

Нові виклики вимагають від українського уряду адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого удосконалення. В умовах розвитку сучасного українського суспільства освіта перестає бути виключною справою держави, а стає полем багатоаспектної партнерської взаємодії центральних і регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, освітніми закладами, науковцями, педагогами, батьками, студентами, учнями, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями.

Лише поєднання зусиль держави та громади як рівноправних партнерів у створенні стратегій ефективного управління освітнім процесом, забезпеченні контролю його якості, посиленні соціального захисту усіх його учасників, розширенні мережі закладів освіти, підготовці компетентних кадрів може забезпечити повноцінне та всебічне розв'язання проблем державного управління у сфері освіти України.

Український вчений Л.Л. Прокопенко на основі ретроспективного аналізу концепції американського філософа Е. Тоффлера (Alvin Toffler) «Третя хвиля» (The Third Wave), виділяє п'ять етапів генези та розвитку системи управління освітою в Україні I етап – з моменту розвитку первісної общини (35 – 40 тис. років тому) до формування держави (IX ст.) – період становленням самої освіти як соціального інституту;

- II етап – IX ст. – друга половина XVIII ст. – період від утворенням Давньоруської держави до занепаду козаччини і гетьманської держави;
- III етап – друга половина XVIII ст. – початок ХХ ст. – період боротьби за українське національне відродження;
- IV етап – 1917 – 1991 рр., – період радянської державності;
- V етап – серпень 1991 р. – і до сьогодні – період розвитку освітнього менеджменту в незалежній Україні.

Отже, здійснено історичний екскурс у проблеми ґенези та розвитку системи управління освітою в Україні (на основі періодизації Л.Л. Прокopenко) для глибшого розуміння всіх аспектів у становленні та розвитку феномену «освітнього менеджменту» в Україні та його значення в умовах вибудовування національної освіти європейського зразка, виявлено сучасний стан управління освітою та рекомендовано можливості щодо застосування успішного світового досвіду в управлінні шкільною освітою в Україні.

Ключові слова: управління; система освіти; світовий досвід.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-254-255>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТІВ ПІДРУЧНИКІВ З МАТЕМАТИКИ

Михайло Бурда, дійсний член НАПН

України, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Мета дослідження – враховуючи результати вітчизняних і зарубіжних досліджень, з'ясувати основні складові навчальних текстів шкільних підручників з математики, дотримання яких сприятиме ефективній математичній освіті.

Основні результати дослідження. Компоненти змісту підручника – теоретичний (логічна організація матеріалу – поняття, аксіоматичний підхід, доведення, виведення наслідків) і прикладний (застосування математики до розв'язання практичних проблем). З'ясовано, що основна відмінність

підручників стосується співвідношення між цими компонентами, надання їм різного пріоритету. Загальна вимога на сьогодні – збільшення у змісті підручників питомої ваги прикладного компонента, який забезпечуватиме здатність успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях, провадити майбутню професійну діяльність. Виявлено, що залежно від особливостей зв'язків теоретичного матеріалу з прикладним навчальні тексти підручників і методика їх відбору можуть включати переважно дві або три складові.

Двоскладова методика відбору навчальних текстів: формулюється та обґрунтовується математичний факт, розв'язуються математичні задачі; пропонуються задачі практичного змісту. Акцент робиться на виробленні суто математичних умінь. Щодо прикладного компонента, то в підручниках, як правило, після математичних задач пропонуються задачі практичного змісту, а в навчальних програмах в кінці кожного класу виділені основні види задач практичного змісту, орієнтовані на наскрізні лінії ключових компетентностей. Результати навчальної діяльності учня упорядковуються переважно за знаннєвими і діяльнісними вимогами («сформулюйте», «наведіть приклад», «обчисліть», «обґрунтуйте», «побудуйте» тощо).

Трискладова методика подання навчальних текстів відповідає етапам застосування математики на практиці, тобто включає три складові: аналіз емпіричного матеріалу (моделей, графіків, прикладів із довкілля, зі сфери майбутньої професійної діяльності, конкретних ситуацій, явищ, для опису яких використовується математика), спрямованого на «відкриття» учнями математичного факту, самостійне його формулювання; уточнення і обґрунтування суті математичного факту, розв'язування математичних задач, які дають змогу виділити способи діяльності; застосування математичного факту на практиці. Виділяються практичні ситуації, де використовується дана математична модель. Другий і третій етапи, як правило, не віддаляються в навчальному часі.

Висновок. Відповідність навчальних текстів підручника процесу (етапам) застосування математики до вирішення практичних проблем посилює прикладну спрямованість змісту і покращує, тим самим, математичну підготовку учнів.

Ключові слова: підручник; математика; складові змісту.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-256-257>

СУТНІСТЬ ІНТЕГРАЦІЇ В ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ

Вікторія Кришмарел, к. філос. н., ст.наук.сп.

Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Метою дослідження було проаналізувати сутнісне наповнення поняття «інтеграція» в контексті загальної освіти з огляду на світову практику та українські напрацювання. В результаті опрацювання публікацій з відповідної проблематики, ознайомлення з методичними рекомендаціями та прийомами, узагальненні педагогічного досвіду фахівців уточнено дефініційне поле та окреслено специфіку аспектів інтеграції в шкільній освіті. З огляду на це викоремлено перспективи та складнощі впровадження в Україні безпосередньо освітньої інтеграції.

Часто під інтеграцією в загальній освіті фахівці розуміють доступність та рівність можливостей щодо отримання знань і навичок дітьми. Такий підхід характерний для Північної Америки та частини країн Африки, в Європі він поєднується з ідеями інклюзії в школі. Відповідно, в окресленому контексті йдеться про «інтеграцію у школу», що розуміється як процес забезпечення однакових можливостей у доступі до загальної шкільної освіти

Безпосередньо в шкільній освіті прийнято виділяти два види інтеграції – вертикальну та горизонтальну. При цьому горизонтальна інтеграція здебільшого базується на лінійному викладі та реалізації міжпредметних зв'язків, а вертикальна інтеграція реалізується через концентричне навчання та профілізацію освіти. Перша спрямована на поєднання суміжних тем з різних шкільних предметів. Друга забезпечує цілісність в рамках одного предмету повторюваних з різною глибиною осягнення тем, які опрацьовані учнями раніше.

Міжпредметна інтеграція характерна для багатьох країн Європи та США, особливо з огляду на тенденцію до зменшення часу на вивчення гуманітарних та/або соціальних дисциплін. Отже, йдеться про «інтеграцію у школу / міжпредметну інтеграцію» в значенні поєднання на одному уроці аспектів вивчення певного явища, процесу тощо під кутом зору різних наукових/предметних підходів та з використанням властивих їм методів.

Внутрішньопредметна інтеграція відбувається на основі використання методів, спрямованих на вивчення предмета за рахунок суміжних тем та методів, притаманних певній галузі. В такому контексті варто уточнити: «інтеграція в галузі/інтегрований курс в школі», розуміючи під цим побіжне навчання загальних аспектів предмета й акцент на тенденційних та проблемних темах за допомогою глибшого осягнення через залучення різновекторних джерел, дослідницьких та дискусійних завдань тощо.

На основі проведеного дослідження приходимо до висновку, що актуальними є три основних поля реалізації інтеграції, два з яких стосуються безпосередньо процесу навчання і відрізняються підходами до оперування методичним та змістовим складником предмету. В Україні з огляду на зміни у нормативних документах впроваджується реалізація міжпредметної та внутрішньопредметної інтеграції.

Ключові слова: інтеграція; загальна освіта; світ; Україна; предмет.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-257-258>

РОЛЬ ДЕРЖАВНИХ І ГРОМАДСЬКИХ ЧИННИКІВ У РОЗВИТКУ ГРОМАДСЬКО-АКТИВНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ, ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Світлана Луцькова, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Розбудова громадянського суспільства в Україні ставить ряд важливих завдань перед державою і громадами, сформованими внаслідок децентралізації влади. Важливе місце у розвитку громад займають освітні заклади, що активно долучаються до вирішення сучасних питань громади та формують соціальний капітал на майбутнє.

Для успішного вирішення поставлених завдань найбільш перспективною та оптимальною моделлю для освіти в суспільстві є громадсько-активні школи (надалі – ГАШ), які є центрами розвитку громади і не лише забезпечують якість освіти, але й формують активну громадянську позицію в особистості, вміння жити і працювати в громаді.

Як показали дослідження, важливу роль у створенні, функціонуванні і розвитку громадсько-активних шкіл в Україні. Європі та США відіграють позиція держави і діяльність громадських організацій, розвиток демократії і наявність активної частини населення.

Так, зокрема, в Україні визначений курс на становлення громадянсько-го суспільства, сформований пакет законодавчих документів, що забезпечують децентралізацію влади, розвиток громад, надають автономію у прийнятті рішень. Такі кроки сприяють зростанню кількості громадсько-активних шкіл, їх активній діяльності. Прикладом може бути Всеукраїнське об'єднання «Крок за кроком», яке об'єднало громадсько-активні школи всієї України.

Питанню розвитку державно-громадського управління та діяльності громадсько-активних шкіл в Україні приділяють такі вітчизняні вчені, як В. Андрущенко, В. Бех, Л. Ващенко, М. Білинський, Б. Гаєвський, В. Кремінь, І. Лікарчук, Л. Калініна, О. Онаць та інші.

В країнах Європи переважає управління школою на засадах демократії, прозорості і відкритості, з активним залученням громади і батьків. Зокрема, в Англії, Ірландії, США діють управлінські ради в школах, що спричинило появу школи громадянського суспільства. Подібні органи управління діють і в інших країнах Європи (Німеччині, Іспанії, Італії, Австрії, Бельгії, Швеції, Франції, Норвегії, Греції та інші).

У європейських країнах, які пройшли трансформацію пострадянської освіти (Латвія, Литва, Естонія, Чехія, Угорщина, Словаччина та інші) управління школами здійснюється із залученням громади, батьківського і учнівського самоврядування, різних інституцій і наданням великих повноважень директору школи. Зокрема, у Чехії кожна школу можна назвати громадсько-активною.

Як ми бачимо із наведених прикладів, громадсько-активні школи мають підтримку і розвиток в країнах світу, де діє державно-громадське управління в освіті, сформоване громадянське суспільство.

Таким чином, школа, яка стає осередком формування громади, виконує дуже важливу місію у суспільстві, закладаючи розвиток демократії.

Ключові слова: освіта; громадсько-активні школи; державно-громадське управління; державні чинники; громадські чинники.

Література

1. Onats, O. M., Ostroverkhova, N. M., Popovych, L. M., Shevtsov, M. H. (2019). Hromadsko-aktyvni shkoly: upravlinnia ta mekhanizmy rozvytku. Praktychnyi posibnyk, K.: KONVI PRINT, 96 s.
2. Onats, O. M. (2015) Kontseptualni zasady orhanizatsiinykh mekhanizmiv i tekhnolohii hromadsko-derzhavnoho upravlinnia zahalnoosvitnimy navchalnymy zakladamy. Posibnyk, za nauk. red. L. M. Kalininoi. K., 109 s.

ЧИТАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Валентина Мартиненко, к.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Одним з актуальних завдань сучасних закладів освіти і культури є підготовка учнів до життя в глобалізованому інформаційному суспільстві, де практично відсутні бар'єри між країнами і цивілізаціями для переміщення інформації та активного спілкування, відбувається зближення людей і націй. Глобалізаційні процеси торкнулися трансформації багатьох сфер людської діяльності, у т. ч. читацької. У сучасних міжнародних і вітчизняних соціокультурних дослідженнях все виразніше акцентується увага на тому, що читання як комунікація стимулює процеси глобалізації в багатьох її аспектах. Очевидними є як позитивні, так і негативні тенденції.

Мета дослідження: проаналізувати сучасні тенденції у сфері читання українських молодших школярів та їхніх ровесників у зарубіжних країнах.

Як показує вивчення цього питання, різні характеристики читання наших учнів багато в чому є порівнянними з аналогічними параметрами читання дітей в інших країнах.

Виділимо найтипівіші:

- загальне зниження у дітей інтересу до книжки; послаблення звички здійснювати пошук та сприймати інформацію через читання книжок;
- зростання питомої ваги екранного читання та аудіокнижок, хоча більшість читачів поєднують традиційну та нову моделі читання;
- збільшення питомої ваги так званого «ділового», прагматичного читання над читанням для задоволення, для душі;

- гендерні відмінності у читацьких інтересах дітей;
- посилення впливу на читання і вибір книжок аудіовізуальної культури (кінофільми, мультфільми, серіали, відеоігри і т. ін.), одноліток, мережевих соціальних груп;
- надання переваги читанню книжок з коротким текстом на сторінці і великоформатною ілюстрацією;
- негативні тенденції, пов'язані з проблемою екранного, медійного впливу на розвиток пізнавальних процесів молодших школярів (зниження концентрації уваги; довготривалої пам'яті; поверховість, фрагментарність сприймання змісту тексту; низький рівень культури мовлення і т. ін.);
- порівняно з попередніми роками, батьки стали приділяти більше уваги читанню дітей. У більшості розвинених зарубіжних країн однією з популярних форм проведення цікавого дозвілля батьків і дітей є сімейне читання.

Якщо за останні роки порівняти співвідношення випуску у нашій країні друкованих дитячих видань українських та зарубіжних письменників, то перевага буде на боці перекладної дитячої літератури. Це твори сучасних письменників різних країн світу, які користуються досить високим попитом у дітей зарубіжжя, а після перекладу їх українською – і у наших молодших школярів. Найбільшу частку складають книжки англійських дитячих письменників (Клайв Стейпл Льюїс, Джоан Роулінг, Джеймс Паттерсон, Роальд Дал, Іан Вайброу, Джеремі Стронг, Джулія Дональдсон, Філіп Пулман, Майкл Бонд та ін.); далі – американських (Рік Ріордан, Джефф Кінні, Меган Макдональд, Шенон Мессенджер, Туї Сазерленд, Френк Баум), німецьких (Вольф Ерльбрух, Торбен Кульман, Ерих Кестнер, Міхаель Енде), норвезьких (Марія Парр, Ніна Грьонтведт), австрійських (Ервін Мозер, Крістіна Нестлінгер), польських (Малгожата Стрековська-Заремба, Гжегож Касдепке, Йоанна Ягелло) та ін..

У багатьох країнах (Англія, Фінляндія, Канада, США, Німеччина, Японія, Швеція та ін.), де прийняті та фінансуються Державні програми з підтримки й розвитку читання дітей, спостерігається тенденція на користь випуску більшими тиражами національної літератури. Наприклад, у Фінляндії, у 2018 р. дитячі книжки, написані фінською мовою, склали 2/3 від загальної кількості дитячих видань. Хоча фахівці з читання в англійськомовних країнах засвідчують як недолік низьку питому вагу перекладів англійською іншомовних високохудожніх дитячих книжок.

Аналіз читацьких інтересів вітчизняних та зарубіжних молодших школярів дав змогу виокремити такі спільні тенденції.

Продовжується і посилюється розширення кола читання дітей у бік включення в нього літератури сучасних авторів з різних країн світу. Значним попитом користуються книжки про сучасне життя, у яких головні герої – діти (їх шкільні справи, улюблені заняття, захоплення, дозвілля, взаємини з ровесниками та дорослими, мотиви вчинків тощо).

Не менш популярними є твори про дитинство видатних, яскравих особистостей сучасності і минулого (учених, винахідників, письменників, артистів, космонавтів, спортсменів), людей, які вміють долати труднощі.

У репертуарі читання школярів продовжують лідувати книжки з таких жанрово-тематичних напрямів: пригодницька, фантастична література, трилери, фентезі, детективи, подорожі. Дуже популярні твори, у яких герої – лицарі, розбійники, чудовиська, вампіри, космічні пірати, роботи, дракони. Багато в чому читацький інтерес учнів до такої тематики, серій книжок одного автора формується під впливом медійних ресурсів (телефільми, мультфільми, зняті за мотивами творів тих чи інших письменників).

Значне місце у змісті читання молодших школярів займають комікси.

На етапі переходу з початкової в основну школу читацькі акценти поступово зміщуються у сферу читання пізнавальної, інформаційної літератури.

Під впливом подій на Сході у нашій країні, а також воєнних конфліктів в інших державах відзначається зростання інтересу дітей до читання творів на тему війни, про дітей-біженців.

Отже, сучасна ситуація розвитку читацької діяльності молодших школярів актуалізує розв'язання таких завдань:

- зорієнтувати дітей у читацькому просторі як «глобальної», так і національної літератури; у творах, що мають художню і пізнавальну цінність;
- посилити уваги до розвитку позитивних мотивів, присвоєння школярами ціннісних смислів читання – для задоволення, для відчуття особистісного зростання, радості спілкування з іншими людьми;
- ширше популяризувати у нашій країні практику сімейного читання.

Ключові слова: молодші школярі; трансформаційні процеси у сфері читання; зарубіжна дитяча література; читацькі інтереси.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ В 5–9 КЛАСАХ

Ірина Мороз

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз стану реалізації інтегрованого навчання історії в 5–9 класах та визначення перспектив подальших досліджень. Для реалізації зазначеної мети в рамках науково-дослідної роботи «Методичні засади і технології інтегрованого навчання історії в гімназії» було проведено опитування вчителів історії закладів загальної середньої освіти через гугл анкету та здійснено аналіз отриманих результатів. Анкетуванням було охоплено 435 вчителів історії з усіх регіонів України (крім тимчасово окупованих).

Встановлено, що переважна більшість респондентів позитивно сприймають інтегративний підхід в навчанні історії та вбачають його потенціал у формуванні ключових та предметних компетентностей учнів - 57,9%; подоланню фрагментарності та мозаїчності знань учнів, формуванню в них інтегративного (системного) типу мислення – 47,4%, поглибленню взаємозв'язку навчання з повсякденною діяльністю людини – 44,6%. Також, на думку 53,6% педагогів учні краще сприймають та осмислюють навчальний матеріал на міжпредметній основі. Лише незначна частина вчителів негативно ставляться до інтегрованого навчання історії, зокрема, на думку 12,6% респондентів учням важко сприймати та осмислювати навчальний матеріал на міжпредметній основі, а 9,9% опитаних педагогів вказали, що підготовка до інтегрованих уроків, проєктів і проведення їх забирає надто багато часу й тому інтегроване навчання є неефективним.

З'ясовано, що більшість вчителів, розкриваючи сутність поняття «інтегроване навчання історії», акцентують увагу, насамперед, на інтеграції/синхронізації змісту, зокрема використанні на уроках інтегрованих та міжпредметних змістових ліній, міжпредметних зв'язків, викладання інтегрованих курсів. Частина респондентів розглядає інтегроване навчання історії на рівні певних освітніх цілей (наприклад, формування системного мислення учнів, цілісного світогляду, цілісного бачення історії світу, подолання фрагментарності знань) або окремих методів та форм навчання (інтегровані уроки, навчальні проєкти). Також у їхніх відповідях наголо-

шується на тому, що інтегроване навчання це нові шляхи мотивації (зацікавлення) учнів до навчання історії, співнавчання та взаємодії.

На запитання «Яким чином Ви впроваджуєте інтегративний підхід у своїй роботі?» відповіді вчителів розподілилися наступним чином: 1) реалізую на уроках інтегровані та міжпредметні змістові лінії, передбачені навчальною програмою з історії - 79,1%; 2) викладаю інтегровані курси за вибором, факультативи – 15,2%; 3) розробляю і проводжу інтегровані уроки – 29,4%; 4) використовую на уроках інтегровані завдання – 70,3%; 5) пропоную учням інтегровані навчальні проекти – 33,8%. Таким чином, можна стверджувати, що впроваджуючи інтегрований підхід в освітній процес вчителі історії орієнтуються переважно на вимоги навчальної програми та інтегровані завдання, що розміщені в підручнику, в той же час недостатньо уваги приділяють інтегрованим навчальним проектам, проведенню інтегрованих уроків, впровадженню інтегрованих курсів та факультативів.

Дані анкетування дали змогу виокремити основні проблеми, що виникають під час реалізації інтегрованого підходу в навчанні історії в закладах загальної середньої освіти, зокрема такі як пасивність учасників освітнього процесу, брак як навчального часу так і часу для підготовки вчителя; відсутність методики інтегрованого навчання, перевантаженість навчальної програми та підручників історії, невідповідність вивчення споріднених тем різними предметами по класах. На нашу думку, для вирішення виявлених проблем та уникнення потенційних ризиків необхідне розроблення та впровадження в освітній процес спеціальної методики інтегрованого навчання історії.

Зроблено висновок щодо перспектив подальших досліджень, що пов'язані з розробленням, апробацією та впровадженням в освітній процес методики інтегрованого навчання історії, освітніх програм та шкільних підручників на засадах інтегрованого підходу. Зокрема, подальшого вивчення потребують: 1) методологія інтегрування навчального історичного змісту: критерії відбору, принципи побудови, шляхи реалізації; 2) особливості підготовки та реалізації інтегрованих уроків та проектів; 3) методика розробки та впровадження програм інтегрованих курсів; 4) визначення форм і методів інтегрованого навчання для формування компетентностей та наскрізних умінь учнів засобами різних предметів; 5) засади розробки підручника з інтегрованого навчання історії та принципи його конструювання.

Ключові слова: інтегроване навчання історії; анкетування, інтегровані курси, системне мислення.

ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖИ FACEBOOK ДЛЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ, ПРАВА ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Петро Мороз, к.пед.н., ст. наук. сп.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення досвіду методичної підтримки вчителів історії, права та громадянської освіти засобами соціальних мереж в умовах пандемії.

Виявлено, що в умовах пандемії, переходу на дистанційні форми навчання та роботи проблема вибору й використання інтерактивних електронних медіа ресурсів, зокрема соціальних мереж, стає надзвичайно актуальною. Популярність соціальних мереж зумовлена їх інформаційною насиченістю, інтерактивністю, візуалізованістю, відсутністю просторових і формальних обмежень для комунікативної самореалізації особистості. Звіт про соціальні медіа за третій квартал 2020 року GlobalWebIndex (Social Media Flagship Report) виявив, що 47% усіх користувачів Інтернету в умовах пандемії покладаються на соціальні мережі для отримання новин (Pandemiia i sotsialni merezhi, 2021).

З'ясовано, що чимало освітніх закладів та наукових установ використовують можливості та засоби соціальних мереж як віртуального майданчику для публікації новин, оприлюднення результатів своєї діяльності, організації взаємодії з цільовою аудиторією тощо. Отже, соціальні мережі нині є не лише засобом комунікації, а проявляють себе як механізм конструювання комунікативного простору сучасного суспільства.

Встановлено, що однією з найбільших соціальних мереж, що приділяє значну увагу освіті є Facebook. Під час пандемії відвідуваність цієї соціальної мережі зроста майже на 30% (3 Tips for Nonprofit Organizations, 2020). Зокрема, українська аудиторія Facebook лише за друге півріччя

2020 року зросла на 1 млн і станом на січень 2021 року становила 16 млн (Statystyka audytorii Facebook, 2021).

З метою методичної підтримки вчителів історії, права та громадянської освіти співробітниками відділу суспільствознавчої освіти були створені сторінка та група в соціальній мережі Фейсбук. Дані про ці ресурси наведені нижче.

I. Сторінка в соціальній мережі Фейсбук «Відділ суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України» створена (25 березня 2020 р.) та підтримується співробітниками відділу суспільствознавчої освіти.

Цільова аудиторія: науковці, методисти, вчителі історії, права та громадянської освіти.

Мета створення: 1) ознайомлення педагогічної громадськості із діяльністю та здобутками співробітників відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України; 2) використання можливостей соціальної мережі для обговорення актуальних проблем суспільствознавчої освіти в Україні, проведення опитувань вчителів; 3) презентація освітніх заходів і подій за участю співробітників відділу суспільствознавчої освіти.

Види викладених матеріалів: 1) інформація про наукову та експериментальну діяльність відділу; проведені освітні та на наукові заходи; 2) науково-методичні розробки, посібники, підручники співробітників відділу та покликання на них в електронній бібліотеці НАПН України; 3) анкети для опитування вчителів; 4) звіти про освітні заходи і події за участю співробітників відділу суспільствознавчої освіти.

Статистика: 958 осіб вподобали сторінку, 1 038 людей стежать за сторінкою.

II. Група в соціальній мережі Фейсбук «Вчимо історію онлайн» створена 31 березня 2020 р. та адмініструється Морозом П. В. старшим науковим співробітником відділу суспільствознавчої освіти.

Учасники групи: 1) науковці, методисти, вчителі/викладачі історії, права та громадянської освіти, 2) автори навчальної літератури, 3) сторінки видавництва, музеїв; 4) інші, хто цікавиться історією.

Мета створення: 1) створити мережевий освітній простір для обговорення проблем історичної освіти та науки; 2) обмін між учасниками групи інформацією, організація дискусій щодо питань історичної освіти; 3) популяризація та обговорення історичної літератури, фахових статей; 4) організація опитувань; 5) презентація освітніх заходів і подій.

Види викладених матеріалів: 1) інформаційні матеріали учасників групи (текстові повідомлення, фото та відеоматеріали, покликання на навчальні та наукові онлайн ресурси з історії); 2) науково-методичні розробки, посібники, підручники, статті учасників групи та покликання на них; 3) покликання на опитування вчителів; 4) інформація про освітні та на наукові заходи, а також анонс подій та запрошення до участі в актуальних заходах.

Статистика: усього учасників -5 754 (станом на 25 квітня 2021 року). За рік існування групи її учасниками було розміщено 2 738 дописів, зроблено 1 310 коментарів, 47 565 вподобань (реакцій).

На основі проведеного аналізу, а також керуючись нинішніми тенденціями у розвитку інформаційних технологій, можна дійти висновку, що соціальні мережі, є не тільки засобами масової комунікації, а й механізмом конструювання комунікативного простору (Andriievska V., & Bilousova L. 2019). В умовах пандемії, переходу на дистанційну форму навчання та роботи вони допомагають розширити інформаційно-комунікаційне середовище педагога/науковця, освітньої/наукової установи.

Перевагами соціальних мереж є їх загальнодоступність, мультимедійність комунікативного простору, зрозумілий інтерфейс, можливість участі у спільнотах з різних освітніх і наукових інтересів; велика різноманітність форм комунікації (коментарі, опитування, голосування, підписки та ін.) (Laba O. V., 2017).

Використання соціальної мережі Facebook є ефективним засобом швидко та ефективно налагодити взаємодію з цільовою аудиторією та надавати методичну допомогу вчителям історії, права та громадянської освіти. В свою чергу результати опитувань та коментарі допомагають співробітникам відділу отримувати необхідну інформацію, що може стати цінною під час проведення наукових досліджень, підготовки методичної та навчальної продукції.

Ключові слова: соціальні мережі; Facebook; методична підтримка вчителів; пандемія; дистанційна форма навчання і роботи.

Література

1. Pandemii i sotsialni merezhi: shcho zminylosia u 2020-mu? (2021). [Pandemic and social networks: what has changed in 2020? (2021)]. Retrieved from

<https://www.prostir.ua/?kb=pandemiya-i-sotsialni-merezhi-scho-zminylosya-u-2020-mu>

2. 3 Tips for Nonprofit Organizations During the COVID-19 Pandemic. (2020). Retrieved from <https://www.marketingmaven.com/2020/06/16/3-tips-for-nonprofit-organizations-during-the-covid-19-pandemic/> (in English).
3. Statystyka audytorii Facebook ta Instagram v Ukraini (sichen 2021 roku). [Facebook and Instagram audience statistics in Ukraine (January 2021)]. Retrieved from <https://mnews.agency/blog/fbinststat2021> (in Ukrainian).
4. Andriievskaya, V., & Bilousova, L. (2019). Kurs «Sotsialni merezhi u pedahohichnii diialnosti» yak skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia. [Course «Social networks in teaching» as part of the training of future teachers]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni y metodychni aspekty*, 11, 39–49. [Teacher professionalism: theoretical and methodological aspects, 11, 39–49] (in Ukrainian).
5. Laba, O. V. (2017). Vykorystannia sotsialnykh merezh u navchalnomu protsesi. [Use of social networks in the educational process]. *Molodyi vchenyi*, 3 (43), 227–231. [Young Scientist, 3 (43), 227–231] (in Ukrainian).

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-267-268>

ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНИХ ДЖЕРЕЛ

Тетяна Павлова

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування сутності і структури вихідного поняття «технологія навчання»; обґрунтування структурних компонентів технології навчання (мета, зміст, засоби педагогічного впливу, форми і методи організації різних видів діяльності учнів, спрямованих на досягнення освітніх результатів).

З'ясовано, що поняття «технологія навчання» на сьогодні не є загальноприйнятим у педагогіці. У документах ЮНЕСКО технологію навчання (англ.

educational technology – EduTech або EdTech) визначають як системний метод створення й застосування процесу засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що передбачає оптимізацію навчання (United Nations Educational, 1986). Таким чином, з одного боку, технологія навчання розглядається як сукупність методів і засобів обробки, змін і подання навчальної інформації, з іншого – як наука про способи впливу вчителя в процесі навчання з використанням необхідних технічних або інформаційних засобів.

У термінах EduTech технологія навчання постає як комбіноване використання комп'ютерного обладнання, програмного забезпечення та теорії й практики освіти для полегшення навчання, що передбачає використання та керівництво технологічними процесами й освітніми ресурсами з метою досягнення навчальних результатів користувачів (Mangal & Mangal, 2009).

У сучасних зарубіжних практиках відбулася диференціація двох складників змісту досліджуваного терміна: технології навчання (Technology of Teaching) і технології в навчанні (Technology in Teaching).

За допомогою першого позначають прийоми наукової організації праці вчителя, завдяки яким найкращим чином досягаються поставлені цілі навчання, а за допомогою другого – прийоми і асортимент використання в навчальному процесі технічних засобів.

Виявлено, що найефективнішими характеристиками технологій навчання за аналітичним оглядом зарубіжних джерел вважаються такі:

- результативність (високий рівень досягнення поставленої мети кожним учнем);
- економічність (за одиницю часу засвоюється більший обсяг навчального матеріалу ніж без використання таких засобів за найменших витрат зусиль учня);
- ергономічність (навчання відбувається в режимі співробітництва, позитивного емоційного мікроклімату, за відсутності перевантаження і втоми);
- висока вмотивованість у вивченні предмета, що сприяє підвищенню інтересу до занять, дозволяє розкрити резервні можливості учня.

Більшість дослідників розглядають технології навчання як один із способів реалізації особистісно-діяльнісного підходу, завдяки якому молодші школярі виступають як активні творчі суб'єкти діяльності.

Цьому сприяють, як вважається, навчання в співробітництві, проєктні технології (метод проєктів), тандем-метод, технологія «case study»; ігрові технології, перевернутого навчання та ін.

Встановлено, що технології змінюються за способом роботи: гра, творчість та спілкування, які створюють нові можливості для збагачення пізнання та стимулювання учнів.

Незважаючи на те, що випробовано чимало методів та ресурсів, ґрунтованих на технологіях, які ефективно залучають учнів до навчання та формують програмові навички, педагоги зустрічаються з труднощами використання технологій. Зазначимо, що більшість технологічних прийомів ґрунтуються на використанні ІКТ (Lim et al., 2013).

Зроблено висновок:

1. Технології навчання це не локальне застосування окремих способів навчання, а широкий спектр методів, інструментів та стратегій.
2. Їх ефективність залежить від того, наскільки вони дієво забезпечують досягнення запрограмованих навчальних цілей.
3. Виправдовує себе зростаючий потенціал допоміжних технологій, віртуальної та доповненої реальності, високотехнологічних інструментів співпраці, гейміфікації, підкастингу, ведення блогів, 3D-друку, штучного інтелекту, персоналізованого навчання та багато іншого.

Ключові слова: технології навчання; початкова освіта; зарубіжний досвід.

Література

1. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1986). Glossary of educational technology terms. Paris. — 242 pp. — ISBN 92–3–002437–6 (in Russian).
2. Mangal, S. K.; Mangal, Uma (2009). Essentials of Educational Technology. New Delhi: PHI Learning Pvt. Ltd. p. 3. ISBN 978–81–203–3723–7.
3. Lim, C. P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools. Educational Technology & Society, 16 (2), 59–68.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-270-271>

ШКОЛЬНАЯ ГІСТАРЫЧНАЯ АДУКАЦЫЯ РЭСПУБЛІКІ БЕЛАРУСЬ: ТЭНДЭНЦЫ РАЗВІЦЦА ЁЎРАПЕЙСКІМ КАНТЭКЦЕ

Сяргей Паноў, к. пед. н., дац.

Рэспубліканскі інстытут вышэйшай школы

Нацыянальны інстытут адукацыі

г. Мінск, Беларусь

Мэтай даследавання з'яўляецца вызначэнне трансфармацыі гісторыка-педагагічных падыходаў да мадэрнізацыі школьнай гістарычнай адукацыі Рэспублікі Беларусь ў аспекце эвалюцыі змястоўнага напаўнення такіх еўрапейскіх канцэптаў, як «калектыўная гістарычная памяць», «нацыянальна-культурная ідэнтычнасць», «нацыянальная ідэя».

Выяўлена гістарычная пераемнасць у дыдактычным канструяванні зместу вучэбнай літаратуры, у прыватнасці, па гісторыі Беларусі, звязаная з канцэптам «беларуская дзяржаўнасць». Такія гістарычныя формы дзяржаўнасці на тэрыторыі Беларусі, як Полацкае княства і Вялікае Княства Літоўскае, прадстаўляюцца ва ўсходнеславянскім і ўсходнееўрапейскім кантэкстах з захаваннем катэгорыі старажытнай дзяржавы «Кіеўская Русь» і актуалізацыяй ВКЛ як агульнай дзяржавы чатырох еўрапейскіх народаў — сучасных беларусаў, украінцаў, русскіх, літоўцаў.

Канкрэтызавана, што канцэпт калектыўнай гістарычнай памяці адносна, напрыклад, агульнаеўрапейскага халакосту ў час Другой Сусветнай вайны, мае свае асаблівасці, у прыватнасці, ад яго ігнаравання да прадстаўлення выпадкаў супраціўлення ў гета, стварэння яўрэйскіх сямейных партызанскіх лагераў, удзелу асоб яўрэйскай нацыянальнасці ў барацьбе з нацызмам у радах рэгулярнай арміі, масавага характару выратавання яўрэяў мясцовым насельніцтвам.

Заўважана, што канцэпт нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці вучняў змястоўна напаўняецца зыходзячы з прынцыпа культурна-гістарычнага асяроддзя на макра- і мікраўзроўнях.

Актуалізуецца мэтазгоднасць рэалізацыі думкі А.В. Хутарскога (2017) аб тым, што асновай адукацыі ў школе з'яўляюцца нацыянальныя ідэі гісторыі і культуры, якія адыгрываюць аб'яднальную, натхняльную і выхаваўчую ролю ў грамадстве, служаць падставай для канструявання педагогікі і дыдактыкі.

Занатавана, што гісторыка-антрапалагічны падыход да навучання гісторыі, прадстаўлены ў еўрапейскіх практыках як «гісторыя асобы», пераважна грунтуецца на тэрытарыяльна-культурнай намінацыі «славыты зямляк», а не маркіруецца намінацыяй «нацыянальны герой».

Афармленне дзяржаўнай гістарычнай палітыкі Рэспублікі Беларусь (2019) абумовіла актуальнасць замацавання ўласна беларускай мадэлі гістарычнай памяці і рэалізацыю яе кансалідуючай функцыі праз змест школьнай гістарычнай адукацыі.

Зроблены наступныя высновы адносна еўрапейскага кантэксту ў напрамках развіцця школьнай гістарычнай адукацыі Рэспублікі Беларусь:

- трансфармаваліся прынятыя ў еўрапейскай супольнасці канцэпты гістарычнай памяці і нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці, якія канцэптually з вузкапрадметнага мэтапалагання ў 2009 г. разглядаюцца як якасці асобы вучняў;
- адбыўся паступовы пераход ад этнанацыянальнага (1990-я) да нацыянальна-дзяржаўнага змястоўнага кампанента пры дыдактычным канструяванні беларускацэнтрчнага погляда на гісторыю Беларусі як еўрапейскай краіны (дзяржавы);
- акцэнтуюцца канцэпт нацыянальна-культурнай ідэнтычнасці вучняў як прадстаўнікоў беларускага народа з улікам прынцыпа полікультурнасці (мультыкультурнасці па-еўрапейску), перш за ўсё, пры адлюстраванні тэматыкі развіцця культуры ў аспекце міжцывілізацыйнага становішча Беларусі;
- намецілася змястоўная эвалюцыя характэрнага для еўрапейскай супольнасці канцэпта «нацыянальная ідэя» у накірунку да разумення і тлумачэння намінацый агульнанацыянальнай ідэі як светапогляднай асновы сучаснай беларускай грамадзянскай нацыі;
- нарастае тэндэнцыя змястоўнага напаўнення актуалізаваных еўрапейскай інтэграцыяй культурных ідэнтыфікацыйных маркераў праз прадстаўленне дасягненняў ураджэнцаў Беларусі ў галіне матэрыяльнай і духоўнай культуры і культурна-гістарычных аналагаў сацыяльных паводзін;
- дэкларавана ўласцівая для краін Еўропы кансалідуючая функцыя гістарычнай адукацыі, якая раней мела канфрантацыйны характар у межах рэалізацыі дзяржаўнай гістарычнай палітыкі.

Ключавыя словы: гістарычная памяць; нацыянальна-культурная ідэнтычнасць; агульнанацыянальная ідэя.

**ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЗАРУБІЖНОГО
ДОСВІДУ ДЛЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**
**ПЕРСПЕКТИВЫ НАСЦЬ ЗАМЕЖНАГА ВОПЫТУ
ДЛЯ АДУКАЦЫИ ВА ЎКРАЇНЕ**
**PROSPECTIVITATEA EXPERIENȚEI STRĂINE
PENTRU EDUCAȚIE ÎN UCRAINA**
**PROSPECTS OF FOREIGN EDUCATIONAL
EXPERIENCE APPLICATION IN UKRAINE**

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-272-273>

**SOFT SKILLS DEVELOPMENT IN NON-FORMAL
EDUCATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE**

Anna Boiko

Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Recently, the issue of soft skills has been attracting increasing attention in different spheres of career development, management, and education of a future generation. Nowadays, all people are all connected to each other and if a personality has excellent knowledge of one's subject but doesn't have a good relationship with the team, the work will get affected leading to dissatisfaction. Therefore, a person's behavior, attitude, communication skills play an important role in training students. The purpose of the research is to analyze international normative documents in order to define the notion of «soft skills» and the role of non-formal education in their development.

The results of the analysis have shown the definition of «soft skill» is presented as a set of intangible personal qualities, traits, attributes, habits,

and attitudes that can be used in many different types of jobs (UNESCO International Bureau of Education, 2003, p. 53–54).

Moreover, the notion of «soft skills» is used in opposite to «hard skills», which are considered as more technical, highly specific in nature, and particular to an occupation. In general, hard skills can be taught more easily than soft skills.

It is noted, that soft skills are broadly applicable due to their transferability because individuals learn to perform tasks in particular professional and social contexts. Soft skills include personal traits such as sociability, sense of responsibility, empathy, leadership, time management, motivation, making decisions, self-management, self-esteem, flexibility, etc.

It is concluded that formal education is focused mostly on student's hard skills, so it has limited opportunities for soft skills development. That is why the non-formal education sector is essential in solving this problem due to its flexibility in promoting lifelong learning. The children get not only education but entertainment and emotional support from the educators and friends. According to the document «Life skills in non-formal education: A Review» (2001), many out-of-school educational institutions all over the world have already included in the curriculum methods and techniques for soft skills development in the classroom which help the children to understand themselves, the psychological changes in oneself and friends along with in order to achieve success in life.

Consequently, the non-formal education in Ukraine should follow the international achievement in developing students' soft skills.

Key words: international experience; non-formal learning; out-of-school educational institutions; soft skills.

References

1. Glossary of Curriculum Terminology. (2013). UNESCO International Bureau of Education IBE
2. Using Soft Skills in Non-Formal Education. (2016). Society for Participatory Research in Asia (PRIA).
3. Life skills in non-formal education: A Review. (2001). United Nations Education, Scientific and Cultural Organization. New Delhi.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-274-275>

MOVING ONLINE IN THE EAST UKRAINE: LESSONS LEARNT FROM THE FIELD

Snizhana Leu-Severynenko, PhD

USAID Economic Resilience Activity

FHI 360 – Global Education, Employment, and Engagement

Kramatorsk, Ukraine

The USAID Economic Resilience Activity (ERA) is working in the GCA of the Donetsk and Luhansk Oblasts and the Azov region of Zaporizhzhia Oblast. ERA is working with people, companies and cities of the region, helps them to recover and develop under war conditions. ERA participates in developing a resilient, inclusive, and growth-oriented economy in the severely damaged area. ERA empowers eastern Ukrainians to establish and develop micro, small, and medium enterprises (MSMEs) in promising economic sectors, innovate, and enter new markets in Ukraine, the European Union (EU), and other countries. ERA emphasizes on the inclusion of internally displaced persons (IDPs), women, young adults, Roma, veterans, the elderly, and other vulnerable groups as the beneficiaries in its programs to ensure that these people also participate in building the region's economic success. ERA also works with regional stakeholders to define a viable vision for the future of the region's economy. ERA aims to improve the economic resilience of eastern Ukraine through achieving the following goals:

Inclusion: building the capabilities of vulnerable population to capitalize on entrepreneurial and MSME economic opportunities;

Growth: helping micro, small, and medium business innovate, invest, and expand markets; initiatives taking off across the activity's growth sectors: Biofuels, Honey, Innovations for Manufacturing, IT Activities, Vegetables, Tourism.

Transformation: working with coalitions and leaders to articulate the vision for the future and put in place a modern, diverse, and SME-friendly economy.

For each ERA team Workforce Development (WFD) is a crucial component because it ensures skills [1]. Skills for people, companies and cities. Skills for their further movement. So, to accomplish ERA's objectives, the WFD team is working with the institutions and actors that impact both the supply and

demand for labor as well as those that work to match these spheres, such as universities, vocational training schools, labor unions, firms, industry associations, students, job-seekers and policymakers. Therefore, the WFD team, keeping the focus on needs of regional companies, is working with regional universities, colleges and vocational schools and helps them to start collaboration and set up linkages with private sector.

The key partners are six Universities where the three ones are displaced. It means that they left their buildings, equipment, some teachers and students on the occupied territories. So, the War is already a great challenge for them but in addition they now have and COVID-19 restrictions. But we could find the right very simple solution how to respond to both challenges at once. We know that we cannot afford the situation when a graduate of any university being already a member of a team or a specialist at the company can just say one day «You know, guys, I cannot help you cos I missed that lecture or workshop at the quarantine time!». Together with universities ERA decided that this scenario is not for us and the distance learning (DL) support is a good rapid response activity as having Moodle platforms for DL the Universities still need modern equipment and better skills.

So, ERA provided grants for partner universities and now this simple solution is giving really great results. Currently, 36 teachers train in average 720 students every training hour and it is minimum 2000 trained students per day. Under the provided grants ERA also trained 200 teachers. Now they know how and can create their own video training materials of good quality and will definitely use them not only now but also later – after quarantine times.

To ensure all these results ERA provided very simple sets of DL support to all partner universities – six laptops and six conference sets, one interactive board, one TV panel, one projector, Adobe Premier Pro software and a training course for teachers for each university. It doesn't cost a lot but we see that this simple solution is already giving great results and we believe it will ensure WFD under any restrictions in the future.

ERA is implementing other interventions and activities in the education sector and other sectors of interest. They are agrarian, alternative energy, innovations for manufacturing, IT and tourism. In the end of the day ERA is aimed to diversify and integrate more the Eastern regions with the rest of Ukraine, better equip the region's residents to compete for the jobs of the future, thereby improving the economic resilience of the region.

Key words: workforce development; economy; East of Ukraine; distance learning; skills; economic resilience.

References

1. Nora Soliman, Tommy Galloways, Snizhana Leu (2020). A workforce development approach for a better economy in the East of Ukraine. Aktualni problemy tekhnolohichnoi ta profesiinoi osvity. Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, 14 travnia 2020 r. Hlukhiv: Hlukhivskiy NPU im. O. Dovzhenka, 20202, 282 s., S. 193-195.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-276-278>

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСВІДУ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ШВЕЦІЇ ДЛЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Оксана Гринюк

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження було проаналізувати досвід Швеції, яка досягла вагомих успіхів у вихованні екологічної культури молоді і на сьогодні є найбільш екологічно чистою країною світу, а також виокремити важливі перспективні шляхи щодо поліпшення екологічної освіти в Україні і екологічного виховання майбутніх поколінь.

Розкрито, що однією з ключових умов досягнення сталого розвитку є формування екологічної культури кожної людини і суспільства в цілому, що являє собою єдність рішення трьох проблем: широке роз'яснення згубних наслідків забруднення довкілля; використання екологічного підходу до організації економіки та інших сфер життя і діяльності суспільства; формування екологічної свідомості. Очевидно, що перша і друга проблеми цілком залежать від успішного вирішення третьої. Тож, саме екологічна культура сприяє трансформації суспільної і особистісної свідомості – формує екологічний світогляд, наукову картину світу і ціннісні екологічні установки, що переростають у переконання.

На особливу увагу в питаннях виховання екологічної культури дітей та молоді заслуговує досвід Швеції – країни, що займає лідируючі позиції в світі за якістю навколишнього середовища.

Виявлено, що гармонія з природою – частина шведської культури та її національної самосвідомості. Культурна політика даної країни робить акцент на вихованні гармонійної, інтелектуальної, фізично розвиненої особистості, здатної до творчості і самовизначення, адаптованої до швидко змінюваних умов життя. Проблеми екології в країні вирішуються як економічним шляхом, так і зусиллями, спрямованими на виховання екологічної культури та екологічної грамотності населення [2].

Пріоритетними в екологічній освіті Швеції є заняття на природі. Система «Лісових шкіл» діє в Швеції вже більше 40 років. Тут діти знайомляться і досліджують природу в усьому її різноманітті, вчать правильно поводитися в лісі, приймати самостійні рішення в екстремальних природних умовах. Для занять на природі виділені спеціальні дні і проектні тижні. У програми «Лісових шкіл» обов'язково входять екологічні ігри, основна мета яких – емоційне сприйняття природи. Поряд зі звичайними стаціонарними дошкільними установами в Швеції існують вуличні сади, в яких діти практично весь час знаходяться на повітрі: вони проводять садові роботи, садять рослини, доглядають за ними, займаються фізкультурою.

Слід зазначити, що в освітній системі України розроблені та втілюються навчальні програми з інтегрованих курсів «Довкілля» для учнів 1-4 та 5-6 класів, «Природничі науки» для учнів 10-11 класів, що передбачають систему уроків серед природи. Під час таких уроків школярі спостерігатимуть і досліджуватимуть об'єкти довкілля, за допомогою вчителя встановлюватимуть міждисциплінарні зв'язки, на основі яких в учнів формуватимуться цілісні знання про природу, наукову картину світу і її особистісно значиму складову – образ світу [1]. Мета вчителів даних курсів сформувані в школярів потребу не лише споглядати і аналізувати побачене, а й дбайливо ставитися до природи, охороняти і збагачувати її.

Одна з важливих складових екологічної культури Швеції – формування здорового способу життя, головним компонентом якого є заняття спортом. Гімнастика входить в обов'язкову програму фізичного виховання в дитячих садках і школах, широко поширений лижний спорт. На базі шведського громадського руху любителів-лижників була створена

«Природна школа», девіз якої – «На природу – в будь-яку погоду!». Такі школи існують у багатьох районах Швеції, їх відвідують понад 100 тис. дітей. У них діти вивчають природу, вчать піклуватися про неї, берегти дивовижний зелений світ нашої планети, використовуючи в пізнавальних іграх і художній творчості природний матеріал (шишки, листя, камінці, палички та ін.).

Програма «Природної школи» підкорює своєю простотою, доступністю і казковістю. Придумав усіх казкових персонажів і їх пісні Госта Фром: чоловічка Мулле, який народився в лісі і захищає ліси; його друга Лососіка, який охороняє водойми; Нову, яка живе в горах і піклується про повітряний океан; Косму, яка охороняє космічний простір. Для дітей створюється маленький світ навколо Мулле, і вони дізнаються, як потрібно поводитися в лісі, щоб він залишився задоволений. Головне у всьому цьому, звичайно, гра в обстановці лісу, але граючи, діти дізнаються про рослини, дерева і тварин. Школа Мулле дарує дітям радість відкриттів і розвиває їх відповідальність за все живе [2].

Дуже популярні в Швеції екологічні стежки в національних парках, пройшовши по яких з екскурсоводом можна дізнатися багато цікавого про його мешканців, розширити знання про природні об'єкти, процеси і явища навколишнього середовища та навчитися оцінювати результати впливу людини на природу.

В Швеції, починаючи з молодших класів, дітям прищеплюють екологічні навички, пов'язані з сортуванням побутового сміття. Такий урок проходить раз на тиждень, під час якого дітям наочно показують як відбувається поділ відходів: які з них можуть піддаватися вторинній переробці, а які вважаються небезпечними і потребують знищення. Також величезний вплив на формування екологічної свідомості і поведінки дітей та підлітків мають освітні та виховні програми ЗМІ про захист навколишнього середовища, що є в сучасному світі основними вихователями молодого покоління. Наприклад, по центральному телебаченню Швеції двічі на тиждень виходить передача для дітей «Jätteiden tuotannon matkaan» (подорож від виробництва до відходів), яка формує у них правила поведінки, спрямовані на дбайливе ставлення до природи [2].

Зроблено висновок, що освітня система України, враховуючи досвід Швеції, повинна орієнтуватись на відкриту модель екологічного

виховання, в основу якої необхідно закласти процес, який змусить державні органи, підприємства, населення приймати дієву участь у житті навчальних закладів. Система екологічного виховання в Україні повинна носити безперервний характер: сім'я – дитячий садок – школа – університет – професійна діяльність. Слід зауважити, що пріоритетною ланкою розвитку нашої країни повинно бути екологічне виховання дітей саме дошкільного віку. Навчальні програми з усіх шкільних предметів мають бути спрямовані на екологічну освіту і виховання екологічної культури майбутнього покоління. Не менш важливою є професійна підготовка і компетентність учителів, які мають демонструвати велику творчу активність, глибоке розуміння екологічних проблем, необхідність їх вирішення за допомогою вироблення стратегії і тактики поведінки людини і взаємодії його з природою. Особливу увагу слід звернути на те, що основний вплив на процес розвитку і зміцнення в житті суспільства екологічних принципів відіграє державна екологічна політика, що визначає державні пріоритети і використовує національні традиції в процесі виховання суспільної і особистісної екологічної культури. Як результат – у підростаючого покоління сформується соціально-цінний особистий досвід взаємодії з навколишнім світом, що сприятиме подоланню споживчих установок у ставленні до природи і її ресурсів.

Ключові слова: екологічне виховання; екологічна культура; Швеція; «Природна школа».

Література

1. Ilchenko V.R., Huz K.Zh. Tsilisna osvita «Dovkillia» yak variant skladovoi osvity dlia staloho rozvytku. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32305046.pdf> (data zvernennia: 18.05.2021).
2. Shvedyi i priroda: lyubov na vsyu zhizn. URL: <https://ru.sweden.se/ofitsialnyiy-sayt-Shvetsii-na-russkom-yazyike> (data zvernennia: 18.05.2021).

ПОКОЛІННЯ НЕЕТ-МОЛОДІ В ЯПОНІЇ ТА ЇЇ ОСОБЛИВОСТІ

Ганна Калініна

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

НЕЕТ-молодь – це люди, що народилися між 1995-тим та 2005-тим роками відповідно до «Теорії поколінь», сформульованої вченими Н. Хоувом та В. Штраусом (Strauss & Howe, 1991) та входять до покоління Z.

Метою дослідження є характеристика та виявлення специфіки життєдіяльності покоління НЕЕТ-молоді в Японії.

Однак деякі вчені пропонують вважати роком народження покоління Z – 1991 рік – дата створення Всесвітньої мережі інтернет (WWW), інші вважають – 2001 рік – входження Інтернету в повсякденне користування більшості людей. Важливим нюансом також є те, що роки народження «покоління Z», як спільна точка відліку в багатьох країнах не співпадають із загальноприйнятими. Наприклад, рівень технологічного прогресу в повсякденному житті мешканців Японії був вищим за інші країни постіндустріального типу розвитку, тому народження «покоління Z» у цій країні припадає на 1985–1992 роки (https://uk.wikipedia.org/wiki/Покоління_Z). Для порівняння в Україні цей період настав пізніше – починаючи з 2004 року.

Молодь, яка з різних соціальних, політичних і економічних причин не навчається, не працює взагалі, не проходить професійну перепідготовку, не шукає роботу та здебільшого існує за кошти батьків/родичів, які вимушені вирішувати їхні матеріальні та побутові проблеми (http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/documents/publication/wcms_212423.pdf), має назву НЕЕТ-молодь або покоління НЕЕТ (англійською: Young People Not in Education, Employment or Training), що перекладається як: «Ні на навчанні, ні на роботі чи підвищенні кваліфікації».

За даними Міжнародної організації праці (ILO; <https://www.ilo.org/>) сьогодні в світі мешкає близько 1,3 мільярда молодих людей, з яких 267 мільйонів належать до НЕЕТ-молоді. Водночас очікують, що до 2021 року ця цифра сягне 273 мільйонів, і жінки становитимуть дві третини цієї цифри – фактично це 181 мільйони людей (<https://www.radiosvoboda>).

org/a/30479879.html?fbclid=IwAR1dZCJfl_XI-C6wMHFVjSyVFvVCxI6kvCCoqr8nL23wWnR3ooSmj2M4Kaw).

Наразі представників покоління NEET у Японії виокремлюють в окрему категорію соціальної політики, відмінну від категорії фрітер (анг. freeter) – японський термін, що позначає молодих людей, які є безробітними або живуть на дохід від непостійного заробітку, за винятком домогосподарок і студентів. Однак на практиці щороку тисячі молодих людей переміщуються між цими двома соціальними категоріями зі статусу незайнятої молодої людини до статусу зайнятої на неповний робочий день і навпаки – з низькою заробітною платою.

І хоча в Японії допомога держави з безробіття припиняється через три-шість місяців (також обмежена підтримка держави для осіб із особливими потребами) представників покоління NEET це не стимулює до підвищення своєї кваліфікації чи до пошуку роботи на ринку праці. Перш за все, через культурні особливості, що склалися історично в цій країні, NEET-молодь неминуче отримає фінансову підтримку та допомогу від своїх батьків або родичів.

Оскільки проблематика NEET-молоді сьогодні є актуальною для японського суспільства, уряд Японії офіційно розробив програму, що функціонує вже більше 15 років та за якою в школах викладають окремий предмет, який дає змогу учням краще зрозуміти, що робити далі після закінчення навчання в школі. Окрім цього, уряд Японії підтримує налагодження робочих стосунків між університетами з питань співпраці у сфері обміну студентами; надає підтримку відкритим пунктам та іншим службам, що розроблені та/або впроваджені соціальними підприємствами та некомерційними організаціями (<https://www.nippon.com/ru/currents/d00271/>), а також заохочує будь-які проекти, що мають на меті розвиток соціальних навичок у студентів (<https://jpninfo.com/11831>) та боротьбу з тривалою «інфантильною та антисоціальною поведінкою» японців віком від 15 до 34 років.

Також за підтримки та сприяння Токіо проблему NEET-молоді розкрито в японській літературі через манга (малюнки-комікси, що створені в Японії, або японською мовою) та ранобе (японський невеликий роман або легка новела з ілюстраціями), основною аудиторією якої якраз є вікова група від 15 до 34 років. Найбільш виразним представником цього жанру є NHK ni Youkoso (https://ru.wikipedia.org/wiki/Welcome_to_the_N.H.K),

яка розкриває згубність способу життя типового представника NEET. Серед більш сучасних творів можна виокремити Higashi no Eden (https://ru.wikipedia.org/wiki/Eden_of_the_East) і ReLife (<https://ru.wikipedia.org/wiki/ReLIFE>), які по-своєму намагаються донести до аудиторії необхідність соціалізації в суспільстві.

Тож, резюмуючи, треба зазначити, що проблема зростання частки безробітної NEET-молоді в Японії, як у світі загалом, є актуальною та недостатньо вивченою. Так деякі вчені пов'язують зростання цього феномену з тривалою економічною стагнацією в 1990-х роках, наслідком якої був високий рівень безробіття серед молоді в Японії (приблизно 2,13 мільйона людей), інші вчені пов'язують це з частковим розпадом традиційної для Японії системи довічної зайнятості в одній компанії та макроекономічним тиском з боку всесвітньої глобалізації. Наразі феномен NEET досить детально вивчають міжнародні організації, державні інститути, неурядові організації, дослідники та вчені. Окрім того, він потребує системного вивчення та врахування в різних сферах життєдіяльності молодих людей.

Ключові слова: NEET-молодь; навчання; покоління Z.

Література

1. Strauss, W., Howe, N. (1991). *Pokolinnia: istoriia maibutnoho Ameryky, 1584–2069*. Niu-York : William Morrow and Company Inc.

РОБОТА З ДАНИМИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ АНГЛІЇ

Наталія Листопад

відділ початкової освіти ім. О.Я. Савченко
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Одним із першочергових завдань сучасної освіти стає вміння працювати з інформацією, а саме: знаходити важливу для себе, перетворювати її, зберігати різними способами – у вигляді схеми, таблиці, схематичного малюнка, діаграми тощо, обирати дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації, критично оцінювати інформацію.

У межах дослідження «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними» відбулося ознайомлення із національною навчальною програмою з математики Англії (National curriculum in England..., 2021). Метою цієї роботи був зіставний аналіз змістової лінії «Робота з даними» програми початкового курсу математики в Україні (Typovi osvritni prohramy dlya 1-2 klasiv NUSH, 2019: 32–37; Typovi osvritni prohramy dlya 3-4 klasiv NUSH (Savchenko, 2019: 44–51) та відповідного розділу «Статистика» програми з математики початкової школи Англії.

З'ясовано, що робота з даними у початковій школі Англії розпочинається з другого року навчання. За цей рік учні мають навчитися читати та будувати прості піктограми, діаграми, блок-схеми та таблиці; відповідати на прості запитання, підраховуючи кількість об'єктів у кожній групі/множині (category) та класифікувати групи за кількістю об'єктів; ставити запитання та відповідати про загальну кількість об'єктів кожної групи і порівнювати числові дані кожної групи. За третій рік навчання школярів слід навчити: інтерпретувати та представляти дані за допомогою гістограм, піктограм та таблиць; вирішувати прості та складені (на 2 дії) задачі (наприклад, «Скільки ще?» та «На скільки менше?»), використовуючи інформацію, представлену у масштабованих гістограмах, піктограмах та таблицях. Четвертий рік навчання: читати та представляти дискретні та цілі дані, використовуючи відповідні графічні методи, включаючи діаграми та графіки. На III етапі навчання – 5 і 6 роки навчання – виконувати завдання на порівняння, знаходження суми та різниці, використовуючи інформацію, представлену на лінійному графіку; заповнювати, читати та інтерпретувати інформацію, розміщену в таблицях, включаючи графіки (5-й рік); читати, будувати кругові діаграми та лінійні графіки, використовувати їх для розв'язування задач; обчислювати та інтерпретувати середнє значення для даних (6-й рік).

Програмою також передбачено додаткові вимоги до вмінь учнів для кожного року навчання, зокрема: вирішувати, які форми представлення даних є найбільш доречні та чому; будувати графіки за даними, що виникають внаслідок їх власного опитування; розуміти і використовувати більший діапазон шкал у своїх поданнях, інтерпретувати дані, представлені у багатьох контекстах. Зауважимо, що законодавство не зобов'язує школи викладати зміст програми зазначений як «не встановлений законом» (non-statutory).

Встановлено, що зміст розділу «Статистика» (Англія) та змістової лінії «Робота з даними» (Україна) є схожими: робота з інформацією, представлення даних у різних формах – таблиці, діаграми, схеми. Англійська програма ознайомлює учнів початкової школи з більшою кількістю способів представлення даних – піктограми, гістограми, лінійні графіки, кругові діаграми. Вимоги до засвоєння змісту в обох програмах є також схожими і в загальному зводяться до таких – читає нескладні таблиці, лінійні діаграми; подає дані в різних графічних формах; порівнює й узагальнює дані, вміщені у таблицях, на діаграмах; обирає дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; користується даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач. Відмінності у вимогах полягають у більш детальному їх описі в англійській програмі та розподілі за роками навчання.

Зроблено висновок щодо перспективності врахування досвіду Англії для дослідження проблеми «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними»: під час розроблення системи вправ варто передбачити завдання на ознайомлення молодших школярів з іншими способами представлення даних; розробити завдання на збір статистичних даних та їх обробку, завдання, які формують вміння інтерпретувати дані, представлені у багатьох контекстах. Це сприятиме ефективному розвитку вміння працювати з інформацією.

Ключові слова: робота з даними; статистика; початкова школа; Англія.

Література

1. National curriculum in England: mathematics programmes of study (2021). https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-mathematics-programmes-of-study?fbclid=IwAR1GGEwVYeytIHw3fGpXBYynhOykDpjl2aPeHjbeOqdlumRght4evzTVi_U
2. Типові освітні програми для 1–2 класів NUSh <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/1-2-dodatki.pdf>
3. Типові освітні програми для 3–4 класів NUSh (Savchenko O. Ya.) <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2020/11/20/Savchenko.pdf>

МЕТОДИ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ: ДОСВІД ФРАНЦІЇ

Ольга Пермякова, к.пед.н.

Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Вивчення історії, практики та досвіду передових педагогічних моделей різних країн у сучасних умовах глобалізації світового освітнього процесу стало актуальним питанням сьогодення. В численних наукових доробках розглянуто стан освітніх систем країн, в яких освіта і виховання молодого покоління є завжди пріоритетними завданнями держави. Однією з таких країн можна назвати Францію. Це пояснюється тим, що освітня система Франції багата на історичні освітні традиції, що обумовлювало її провідну роль в Європі впродовж декількох останніх століть.

Вагомий внесок у вивчення системи освіти в провідних країнах світу зробили науковці О. Джуринський, О. Локшина, Н. Лавриченко, З. Малькова, А. Пишкало, О. Проскура, О. Савченко, К. Салімова, С. Степанова та інші.

У представленому доробку ми акцентуємо увагу на дослідженні питання сімейного виховання у французькому суспільстві. Питання виховання, зокрема сімейне виховання та проблема соціалізації дитини були завжди актуальними, представляють науковий інтерес і залишаються предметом наукових досліджень.

Вагомий внесок у розробку проблем сімейного виховання зробили видатні вітчизняні вчені К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Стельмахович, В. Поставий, Т. Алексєнко та інші. Вітчизняні педагоги К. Ушинський, В. Сухомлинський, М. Стельмахович дали обґрунтування сім'ї як важливого первинного природного осередку, де виховуються діти. У численних роботах вітчизняних і зарубіжних учених (Т. Алексєнко, Ю. Азарова, Ф. Байкова, В. Гурова, Т. Кравченко, М. Міщенко, Т. Поніманської, Л. Пономаренко, В. Поставого, А. Харчева, Т. Шеляг та ін.) розглядаються найрізноманітніші аспекти цієї проблеми: від теоретичних проблем сім'ї до основ психолого-педагогічної культури батьків та умов ефективного сімейно-родинного виховання.

Питанням сімейного виховання присвячені праці французьких вчених Ф. Ар'єс, Ф. Лебран, Ж.-Ж. Руссо, П. Дюрмінг, Е. Дюркгейм, Ф. Майєр, Д. Ла-

веню, Д. Фабле, М. Фуко, Ж. П'яже, Ж.П. Пуртуа, К. Лелівьєвр, К. Петерсен, Ф. Дюбет, Ф. Перрену та ін.

Звернення до досвіду французького виховання дітей представляє для нас зацікавленість і в першу чергу це пояснюється тими негайними потребами сучасності, які вимагають вирішення і вдосконалення. Це стосується як шкільної освіти, вищої освіти так і виховання молоді, а також молодших членів нашого суспільства (дітей від народження до періоду поступлення до школи). Отже, вивчення досвіду інших країн завжди є необхідним для розробки власних проектів розвитку будь якої гілки освітньої системи. Як ми вже зауважили, вивчення досвіду Франції є беззаперечно корисним. Перш за все це можна пояснити тим, що ця європейська країна завжди вважалася «світовою дослідною освітньою ділянкою», а система освіти в цій країні тривалий час була однією з найкращих в Європі.

У Франції, починаючи від періоду Просвітництва, головним завданням виховання було релігійно-моральне виховання, а до цього часу характерними рисами у вихованні дітей були ідеї схоластичного вчення та муштра. Представники Просвітництва почали впроваджувати у виховання гуманістичні традиції, які полягали в тому, що особистість повинна реалізувати свої природні права людини, кожен має право на здобуття освіти, а вихованню, як і освіті належить вирішальна роль в становленні особистості та її долі.

Вивчення наукових джерел та їх аналіз дає нам підстави стверджувати, що Франція є єдиною країною серед одинадцяти країн, в яких проводилося дослідження, де матері проводять найменше часу з своїми дітьми. По-перше це пов'язано з тим, що після народження дитини, матері-француженки довго не залишаються у відпустці по догляду за дитиною. Адже, француженки цінують свою роботу, бояться її втратити.

Отже, працююча мама у Франції – це норма. В країні створені всі умови для поєднання материнства та професійної діяльності жінок. В пріоритеті громадська думка активно підтримує працюючу жінку, а держава допомагає у вихованні дітей. Тому в країні так багато муніципальних дошкільних закладів, які і займаються вихованням дітей дошкільного віку.

У Франції для підтримки сімей та всіх тих, хто займається вихованням та освітою маленьких дітей створені Асоціації сімейної освіти. Ця ді-

яльність підтримується державою та місцевими органами влади, а також різноманітними благодійниками та чисельними партнерами (Education et accueil des jeunes enfants, 2003).

Варто зауважити, що сім'я у Франції залишається однією з основних ланок освіти, що насамперед, стосується виховання. Про це свідчать результати проведеного у Франції опитування для видання «La Croix. Дослідження показало, що у Франції є «традиційне» розподілення освітніх ролей. За даними цього дослідження 77% французів вважають, що школа передусім, це – «місце для навчання базовим знанням» і лише 9% опитаних вважають основною місією школи навчити правилам життя в суспільстві (Peiron, 2016).

Згідно досліджень, більшість респондентів вважають, що саме сім'я відіграє важливу роль у підготовці до громадянства (це вважають 61% опитуваних), а 80% респондентів дотримуються думки, що правилам поведінки та життя в суспільстві можна навчитися в сім'ї, отримати навички здорового способу життя можна також лише в сім'ї (95%) (Peiron, 2016). На нашу думку, варто зазначити цікавий феномен, який виявлено по завершенню даного дослідження. При опитуванні французів отримано такі результати: коли французів просять визначити людину, яка мала на них найсильніший виховний вплив в дитинстві, то перші три показники відносяться до сімейного кола: бабусі і дідусі (8%), гроші батьків (22%), мати (53%). У Франції виховання залишається справою матерів. Отже, вочевидь, представлені результати опитування свідчать про те, що громадяни Франції пріоритетне значення у вихованні надають сім'ї.

Однак, незважаючи на велику зайнятість батьків і раннє виховання дітей в колективах дитячих установ, батьки суворо контролюють життя дитини і привчають її з ранніх років до дисципліни. Вони прагнуть формувати у дитини повагу до чужої власності, розкривають її індивідуальні задатки, привчають до дисципліни.

Під час свого перебування у Франції, проживши деякий час у французьких сім'ях, стає вочевидь зрозумілим наскільки деякі підходи у вихованні дітей відрізняються від того, як ми українські матері і татусі піклуємося про наших дітей. Зовсім не можна говорити, що в когось краще, а в когось гірше налагоджений цей ланцюжок «батьки - діти». Однак, саме під час мого першого перебування у цій країні, багато моментів у відношеннях «батьки - діти» мене дуже приємно вразило. Особливо

цікаво було спостерігати і порівнювати реакцію українських дітей, їх спостереження, іноді і здивування від того, як будуються взаємовідношення між дітьми і дорослими, зокрема в родині. Перше, що відразу нас приємно здивувало, то це той момент, як у французьких сім'ях готуються до обіду. Мова, звичайно, йде про вихідний день, коли вся сім'я вдома і як майже всі члени сім'ї разом приймають участь в приготуванні до обіду. Діти зазвичай є активними учасниками цього процесу (мова йде про дітей, які вже можуть щось допомогти дорослим). Діти залюбки допомагають батькам накривати на стіл. По закінченню обіду, зазвичай разом з дорослими прибирають зі столу посуд. А під час обіду діти також зазвичай приймають участь у розмові. Навіть, приємно вразило те, що, якщо це маленькі діти, то вони ніколи не вередують під час прийому їжі. В ресторанах також зазвичай французькі діти себе добре поведуть, спокійно сидять і не вередують, нібито добре знають, що привертати до себе увагу поганою поведінкою не можна. Під час розмови між дорослими, діти не перебивають, а якщо хочуть щось сказати або запитати, попросити щось, то дуже гарно і ввічливо перепрошують і просять те, що хотіли, або, якщо дорослі не проти, то говорять, що хотіли сказати. Це дуже вражає, як вже з самого дитинства маленькі члени суспільства вміють бути співрозмовниками і вміють себе добре поводити в товаристві. До того ж, діти добре розуміють значення слова «ні». Коли дорослі говорять «ні», то дитина, будь-якого віку розуміє, що сперечатися і доводити щось своє криком, або плачем (що дуже часто ми бачимо серед наших українських дітей) не можна. Французькі батьки спокійно ставляться і того, коли дитина починає плакати, а скорше хникати і вередувати, намагаючись таким чином щось випросити або просто привернути увагу до себе. Батьки вміють говорити з своїми дітьми і у разі необхідності при виникненні таких ситуацій, намагаються пояснити дитині, що так себе не можна поводити. Однак, обов'язково з'ясуують причину такої поведінки, спокійно поговорять з дитиною, заспокоять її, переконують, що так поводитися некрасиво. Отже, у взаємовідношеннях старших і молодших постійно простежується взаємоповага.

Звичайно, є різні сім'ї і в кожній сім'ї існують свої правила. Однак, загальних правил поведінки французи привчають своїх дітей дотримуватися з раннього дитинства. Дітей з раннього віку навчають вітатися чи то при зустрічі, чи коли приходиш будь-куди, дякувати, спокійно пово-

дитися в очікуванні в черзі і т. п. «Мистецтво жити разом» – важливий критерій взаємовідношень у французькому суспільстві. Тому соціальні навички дитини завжди вважаються чимось важливим та позитивним.

Вивчення наукових і літературних джерел дає нам підстави стверджувати, що хоча у Франції і добре розвинена структура дитячого виховання, а громадська думка активно підтримує працюючу жінку, держава допомагає у вихованні дітей, однак пріоритети у вихованні дітей французи надають сім'ї. Французькі методи у вихованні дітей направлені на розвиток навичок і вмінь, які в подальшому дозволяють добре себе почувати в суспільстві і дотримуватися правил суспільного життя. «Мистецтво жити разом» – важливий критерій взаємовідношень у французькому суспільстві.

Хоча французькі батьки менше часу проводять зі своїми дітьми в порівнянні з іншими країнами, однак вони дотримуються позиції, що час, який вони проводять в сім'ї і приділяють вихованню дитини, має бути проведений якісно і лише тоді це є добра інвестиція в дитину.

Ключові слова: методи виховання; сімейне виховання; Франція.

Література

1. Derzhavna simeina polityka v krainakh Zakhidnoi Yevropy. Retrieved from: http://shev.gov.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=6882&Itemid=479.
2. Komenskyi Ya. A., Lökk D., Russo Zh.-Zh., Pestalottsy Y.H. (1987). Pedahohycheskoe nasledye / sost. V.M. Klaryn, A.N. Dzhurynskyi. M.: Pedahohyka, 416 c.
3. Salyha, N. (2014). Istoriia doshkilnoi pedahohiky: [navchalno-metodychnyi posibnyk do kursu]. Ivano-Frankivsk: NAIR, 120 c. Education et accueil des jeunes enfants. Rapport préalable à la visite des experts en France., mai 2003. – OCDE. (2003). Retrieved from: <http://www.oecd.org/fr/education/scolaire/34402477.pdf>
4. Peiron, D. (2016). Pour les Français, la famille est l'acteur clé de l'éducation. Retrieved from: <https://www.la-croix.com/Famille/Education/Pour-Francais-famille-lacteur-leducation-2016-11-06-1200801163>

ВЕРБАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ: АНАЛІЗ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Оксана Петрук, к.пед.н., ст.наук.сп.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

З -поміж питань, що потребують вирішення за умов реформування початкової освіти, постає проблема оцінювання навчальних досягнень учнів. Відповідно до методичних рекомендацій МОН України щодо оцінювання результатів навчання у 1-4 класах Нової української школи застосовується формувальне оцінювання, яке здійснюється вербально. У зв'язку з зазначеним виникла необхідність вивчення зарубіжного досвіду упровадження вербального оцінювання з перспективою врахування його у вітчизняній освітній практиці.

Вербальне / словесне / описове оцінювання використовується у багатьох системах освіти. Так, польські вчені (Moroz, 2001; Sijko, Walczak & Wiszejko-Wierzbicka, 2011) представляють результати досліджень щодо упровадження безбального оцінювання, а також інших систем контролю та оцінювання в межах авторських програм. Ними було виявлено переваги та недоліки описової оцінки. Найвагоміші переваги вбачаються у тому, що описова оцінка дає можливість: 1) надавати вичерпну інформацію про навчальний прогрес дитини, психофізичний розвиток, особистісне зростання; 2) демонструвати повну картину можливостей учня, зокрема й слабкі сторони, які простіше описати, ніж оцінити; 3) описати ступінь залучення школяра до завдання, докладені зусилля; 4) підкреслити роль зворотного зв'язку: висвітлює конкретні помилки, націлює, над чим конкретно слід працювати, мотивує; 5) уникнути сегрегації, застосовуючи порівняння з іншими учнями. До недоліків віднесено таке: 1) трудомістка підготовка описів; 2) труднощі в індивідуалізації оцінки у великих класах; 3) складність надання негативної інформації в межах описової оцінки (за описом позитивних результатів губляться недоліки, що зрештою приносить більше шкоди, ніж користі); 4) відсутність усталеної мови спілкування в контексті описової оцінки (батьки не завжди можуть правильно інтерпретувати сигнали, що надсилає вчитель, та реагувати на труднощі у навчанні дитини).

Суголосні з польськими вченими й інші європейські дослідники, проте, попри усі мінуси вербального оцінювання, підкреслюють його потен-

ціал у створенні умов гуманного навчання. Так, у Чехії (Skutil, Bachtikova, Shimunkova & Shtetkova, 2020) вербальне оцінювання набуває все більшої значущості, вчителі виявляють зацікавленість у використанні його як можливого способу підтримки розвитку учнів та сприймають словесне оцінювання як спосіб мотивувати дітей до подальшого навчання, надаючи їм конкретну інформацію про те, з чим вони добре справляються, а з чим ні.

У Словаччині експеримент щодо вербального оцінювання (1992-96 рр.) не був успішно завершений, проте став стимулом до внесення Міністерством освіти і науки Словацької Республіки змін до методичних рекомендацій щодо оцінювання поштовхом до проведення нових досліджень, організації постійно діючих конференцій та Асоціації вчителів та шкіл, що працюють із словесною оцінкою. Незважаючи на чимало позитивних сторін вербального оцінювання, у словацьких школах тривалий час спостерігалася тенденція повернення до початкової форми оцінювання (класифікаційної, маркованої, бальної). Нині у країні закріплено законодавством комбіноване оцінювання, що на практиці означає доповнення оцінки (за шкалою від 1 до 5) словесним коментарем.

У документі, що обумовлює методологію критеріального оцінювання у початковій освіті Молдови (Ministerul Educației, Culturii și Cercetării, 2019) зазначено, що вербальне оцінювання здійснюється вчителем на основі критеріїв із використанням слів заохочення, а також наведено складові такого оцінювання: емоційну (посмішка; жести схвалення; міміка заохочення), змістову (ти написав правильно; ти читав з правильною інтонацією; продовжуй звертати увагу на ...) та оцінку діяльності (ти був активним; ти об'єктивно оцінив свого колегу; ти підтримував робочу атмосферу в групі і под.), що дозволяє вказувати правильність напряму роботи кожному. Таке оцінювання сприяє розумінню дітьми своїх досягнень і труднощів у навчальній діяльності, наштовхує на пошук способів їх подолання, є передумовою вироблення в учнів самостійності, формування навичок самоконтролю і самооцінки, розвитку критичного мислення.

На сьогодні не створено системи оцінювання, яка б мала лише переваги. Однак у 1-4 класах привілейоване становище займає вербальне оцінювання. Воно відповідає сутності сучасної початкової освіти, що вбачає найвищу цінність у розвитку дитини, потреби і прагнення якої визначають зміст і характер навчання. Тому вербальне оцінювання слід розглядати як один із векторів модернізації початкової школи.

Ключові слова: оцінювання вербальне / словесне / описове; оцінка; словесний коментар.

Література

1. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (2019). Metodologia privind evaluarea criterială prin descriptori în învățământul primar clasele I-IV. Chișinău. (in Romanian). Available from: https://mecc.gov.md/sites/default/files/meccd_1-4_15.11.2019_site.pdf
2. Moroz, D. Ocenianie opisowe – dobre czy zle? A List Apart: Edukacja Internet Dialog (in Polish). Retrieved from: http://edukacjaidialog.pl/archiwum/2001,99/maj,169/ocnianie_opisowe_-_dobre_czy_zle,1138.html
3. Sijko, K., Walczak, A. & Wiszejko-Wierzbicka, D. (2011). Systemy oceniania w szkole – prawo i praktyka. Warszawa (in Polish). Available from: <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-raport-systemy-ocniania-w-szkole-prawo-i-praktyka.pdf>
4. Skutil, M., Bachtikova, K., Shimunkova, B. & Shtetkova, H. Verbal assessment in primary education. Retrieved from: <https://library.iated.org/view/SKUTIL2020VER>

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-292-293>

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ОСВІТИ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

Наталія Семініхіна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Упродовж останніх чотирьох десятиліть система вищої освіти Австралії зазнала значних змін. Цьому сприяли соціальні, економічні та демографічні виклики. Саме вони призвели до започаткування системних державних реформ в освітній політиці Австралії, які

сприяють забезпеченню якісної та доступної вищої освіти, зокрема педагогічної, спрямованої на формування широкого спектру професійних компетентностей та особистих якостей, необхідних сучасному вчителю.

Представлене дослідження спрямоване на виявлення організаційно-педагогічних особливостей підготовки магістрів освіти в університетах Австралії.

Аналіз автентичних джерел засвідчив, що у зв'язку із необхідністю підготовки якісних педагогічних працівників в Австралії розроблено низку університетських програм магістерського рівня, які мають на меті допомогти майбутнім учителям у становленні їх як лідерів освітнього процесу школи, округу, міста, штату тощо.

На підставі аналізу змісту програм із підготовки магістрів освіти в університетах Австралії з'ясовано, що загалом вони сформовані за двадцятьма основними напрямками. З-поміж них варто виокремити такі: 1) Вища освіта; 2) Педагогічна психологія; 3) Благополуччя та позитивне психічне здоров'я; 4) Управління освітою та лідерство; 5) Керівництво та консультування в галузі освіти; 6) Міждисциплінарні дослідження в освіті; 7) Освіта обдарованих дітей; 8) Релігійна освіта; 9) Спеціальна та інклюзивна освіта; 10) Освіта дорослих; 11) Цифрове навчання та STEM освіта; 12) Міжнародна освіта; 13) Дослідження в галузі освіти; 14) Викладання. У цілому, їх спрямованість та змістове наповнення відображає трансформацію суспільного запиту на професійну кваліфікацію вчителів на початку XXI століття.

Визначено, що магістерські програми розроблені для вчителів, які мають ступінь бакалавра з освіти та не менше 1–3 років досвіду педагогічної діяльності. Наявність педагогічного стажу є необхідною умовою вступу на магістерські програми в галузі освіти, адже, попрацювавши у школі, молоді вчителі визначились із тим колом питань і проблем, котрі можна розв'язати за допомогою опанування однієї з цих програм, саме тому, вони є вмотивованими на підвищення своєї кваліфікації в умовах університетського навчання.

Ключові слова: вища освіта магістерського рівня; професійна підготовка магістрів освіти; типологія магістерських програм в галузі освіти; університети Австралії.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО (ОНЛАЙН) НАВЧАННЯ В ZOOM: ДОСВІД КАНАДИ

Віктор Сіткар, к.психол.н., доц.

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Степан Сіткар, к.пед.н.

Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є здійснити компаративістський аналіз особливостей канадського онлайн-навчання та висвітлити деякі аспекти відвідування учнями таких уроків. Зокрема, як заставити учнів заходити в Zoom?

Розкрито, що в Альберті, навчання після зимових канікул розпочалося 4 січня 2021 р. тижнем онлайн. А з 11 січня всі учні пішли ніженьками до нормальної школи. О. Журавльова (Zhuravlyova, 2021), вчителька з Канади, поділилась інформацією, як відбувався цей тиждень на прикладі власного сина.

Виявлено, що учні працювали згідно свого шкільного розкладу: перший математика – значить математика в Zoomі. Третій урок – фізкультура, то учні виконували вправи, переглядаючи відео, жонгливали тенісними м'ячами, або ж вчитель просив одягнутись і йти прогулятися. Син все виконував. Особливо старанно жонгливав (вся хата чула) (Zhuravlyova, 2021).

Заслуговує на увагу і така ситуація. Якщо в когось з дітей немає комп'ютера, або ж в сім'ї троє дітей, а ноутбук лише один, то батькам можна було звернутись в школу і їхні діти отримали планшети в тимчасове користування. На уроці всі учні мають бути присутні. Порушувати це правило ніхто не може, ні учні ні батьки. Якщо прийшло повідомлення від управління освіти і інструкції від директора школи, що навчання 4-8 січня онлайн – значить всі виконують. Задають онлайн завдання – діти роблять. Запізнюватись на урок не бажано, бо інакше батько і мати отримують повідомлення (на телефон та електронну пошту тощо), такого

змісту: «Доброго дня, сьогодні ваш син /донька (вказано ім'я) спізнився на урок. Для детальнішої інформації зайдіть в персональний кабінет PowerSchool. Передзвоніть за вказаним номером, щоб пояснити причину» (Zhuravlyova, 2021).

Виявилось, що на перерві Богдан загрався в Minecraft і забув зайти в Zoom на урок математики. Запізнився на 20 хвилин. Вчителька зафіксувала факт спізнення в електронній системі PowerSchool. Зауважимо, що у школі є декілька секретарів, які відповідають за сповіщення батьків про спізнення і відсутність дітей. Свою роботу вони справно виконують.

Батько після цього телефонував у школу, щоб вибачитися. Ознайомившись з нормативними документами та актами МОН Альберти ми виявили інформацію про порушення поведінки. Зокрема кожен наступний пункт, якщо попередній безрезультативний має суворіші вимоги. Їх послідовність така:

- 1) Школа зобов'язана сповістити батьків (осіб, що їх замінюють) про недотримання вимог чи порушення поведінки. Отже, працює!
- 2) Школа сповіщає батьків про порушення в письмовій формі.
- 3) Проводиться виховна бесіда з батьками та учнем, виробляється план дій для учня, підписується учнем і батьками.
- 4) Дирекція має право відсторонити учня від навчання (до 5 днів).
- 5) Дирекція має право виключити учня зі школи (ст. 24, Шкільний Акт).

Чи когось відсторонили і вигнали? Нам не відомо. Проте більше не дивує, чому всі учні присутні в Zoomі.

Зроблено висновок, що нікого не дивує, чому Канада за результатами PISA 2018 в рейтингу посіла шосту позицію (Natsionalnyi zvit, 2019). Адже дисципліна канадського онлайн-навчання в порівнянні з таким навчанням в Україні мають суттєві відмінності. Якби такі повідомлення прийшли комусь з українських батьків, то вони б уже і президентові пожалілися, і з плакатами постояли б під стінами мерії тощо, що їхнє дитячко цькують, або піддають булінгу. Тому в канадських школах відповідальність, дисципліна і порядок, а в наших не все зрозуміло, бо дуже багато у наших дітей та батьків прав, але не має жодних обов'язків, жодної відповідальності – ні перед школою, ні перед державою, ні перед ким.

Ключові слова: досвід; освіта; онлайн-навчання; Канада; школяр; Zoom.

Література

1. Zhuravlyova, A. (2021). Retrieved from https://ru.osvita.ua/blogs/80155/A.Zhuravleva:distsiplina_kanadskogo_onlayn-obucheniya (accessed 25 April 2021). (in Ukrainian).
2. Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 / kol. avt.: M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. (2019). Ukrainnyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv : UTsOlaO, 439 s. Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf (accessed 30 April 2021). (in Ukrainian).

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-296-297>

ВИКОРИСТАННЯ ДОСВІДУ МІЖНАРОДНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ PIRLS ДЛЯ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Тетяна Хорошковська-Носач

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Ціnnим джерелом інформації про якісні показники освіти в країні є міжнародні моніторингові дослідження, які систематично проводяться в багатьох країнах світу й об'єднують їх. Статтею 64 Закону України «Про повну загальну середню освіту» передбачена участь нашої держави в порівняльних дослідженнях TIMSS, PISA і PIRLS (Zakon Ukrainy, 2020).

Метою роботи є окреслення деяких аспектів міжнародного досвіду проведення моніторингу з прогресу в грамотності читання PIRLS задля прийняття рішення щодо реформування загальної середньої освіти України.

Окремі аспекти дослідження PIRLS висвітлювали у своїх наукових працях В. Баранова, Н. Бобак, Г. Ковальова, М. Кузнєцова, Н. Марочко, О. Мартинюк, С. Науменко, Т. Хорошковська та інші вчені.

З'ясовано, що в моніторингу PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – дослідження якості читання та розуміння тексту випускників початкової школи – грамотність читання розглядається як здатність

розуміти та використовувати ті форми писемної мови, які потрібні суспільству й цінуються людиною. Учні можуть здобувати інформацію з текстів різних форм. Вони читають, щоб учитися, висловлювати свою точку зору, дискутувати як на уроках у школі, так і в повсякденному житті, а також для задоволення (Mullis & Martin, Michael (eds.), 2019: 6).

Зазначено, що дослідження PIRLS проводиться кожні 5 років, починаючи з 2001 року. Його мета – порівняти рівень і якість читання та розуміння тексту учнями початкових класів різних країн світу, а також виявити відмінності в національних системах освіти для вдосконалення процесу навчання читання.

У дослідженні PIRLS за допомогою тестів оцінюються два види читання (з метою придбання читацького літературного досвіду та з метою засвоєння і використання інформації) та чотири групи читацьких умінь: 1) знаходження інформації, заданої в явному вигляді; 2) формулювання висновків; 3) інтерпретування та узагальнення інформації; 4) аналізування й оцінювання змісту та мовних особливостей і структури тексту.

Констатовано, що в дослідженні, крім тестів для учнів 4-х класів, використовуються анкети для учнів, їхніх батьків, учителів та адміністрації закладів загальної середньої освіти. За допомогою анкет збирається інформація про учнів, їхні родини, роль читання в сім'ї, кількість книжок у домашній бібліотеці, ресурси, якими володіє сім'я, ставлення учня до школи й навчальних предметів, використання комп'ютера, відвідування бібліотеки, читання на уроках у школі та за її межами, інформація про демографічні характеристики вчителя (його стать, вік), особливості закладу освіти, у якому він працює, а також про деякі аспекти його роботи взагалі та в класі, у якому проводиться дослідження, зокрема та інша інформація. Значний блок питань анкети стосується навчання читати, а саме: організаційних форм роботи з учнями; підручників, які використовуються в освітньому процесі; засобів навчання; роботи з різними видами текстів; видів діяльності, спрямованих на розвиток навичок і стратегій розуміння текстів; використання на уроках комп'ютерів і книжок з класної бібліотеки; домашніх завдань і оцінювання результатів навчання учнів з читання та інших питань (PIRLS, 2016). Одержана з анкет інформація дозволяє виявити чинники, які впливають на рівень і якість читання учнів початкових класів.

З 2016 р. у дослідженні PIRLS уведено додатковий напрям ePIRLS, мета якого полягає в оцінюванні здатності учнів читати й інтерпретувати інформацію, розміщену в Інтернеті.

Виявлено, що в дослідженні PIRLS–2021 відбудуться певні зміни, порівняно з попередніми роками: моніторинг буде проводитися в цифровому (електронному) форматі, тобто за допомогою комп'ютера (PIRLS, 2021). Проте, країни-учасниці за бажанням можуть обрати й паперову версію дослідження.

Зроблено висновок, що аналіз матеріалів моніторингу PIRLS дає змогу фахівцям у галузі освіти приймати науково обґрунтовані рішення щодо реформування змісту освіти. Відповідно, участь України в міжнародному порівняльному дослідженні PIRLS має важливе стратегічне значення для розвитку освіти нашої держави. Вона дасть змогу порівняти рівень і якість читання та розуміння тексту учнями початкової школи в Україні та інших країнах, визначити чинники, що впливають на цей рівень, виявити відмінності в національній системі освіти й визначити її переваги та недоліки для удосконалення процесу навчання читання в закладах загальної середньої освіти України.

Ключові слова: порівняльне дослідження; моніторинг; якість освіти; грамотність читання; PIRLS.

Література

- I. Mullis, Ina V. S., and Martin, Michael O. (eds.). (2019). PIRLS 2021. Assessment Framework. Boston : Boston College. Retrieved from http://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf. (in English).
- II. PIRLS 2016 Context Questionnaires. (n.d.). IEA. TIMSS & PIRLS. International Study Center. Boston College. Lynch School of Education. Retrieved from <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>. (in English).
- III. PIRLS–2021. (n.d.). Federal'ny`j institut ocenki kachestva obrazovaniya [PIRLS–2021. Federal Institute for Education Quality Assessment]. Retrieved from <https://fioco.ru/pirls-2021>. (in Russian).
- IV. Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (2020) [Law of Ukraine «On complete general secondary education» (2020)]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463–20#top>. (in Ukrainian).

ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНОГО ВПЛИВУ НА ПРОЦЕС ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ГАЛИЧИНИ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Руслан Яковишин, к.пед.н.

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної і педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Метою статті є дослідження особливостей процесу морального виховання учнівської молоді у діяльності позашкільних закладів Галичини в другій половині ХІХ століття. Вирішення цього завдання потребує переосмислення проблем виховання на сучасні вимоги до виховного процесу загалом, а також творчо використати досвід галицьких освітніх діячів досліджуваного періоду. Аналізуючи періодичні видання Галичини понад 100-річної давності, нашу увагу привертає той факт, що українська педагогічна еліта вже тоді дійшла висновку про недостатність обсягу і комплексу методів та засобів, якими користувалася тогочасна школа як освітня система, для повноцінного виховання, навчання і розвитку підростаючого покоління галицьких українців. Отже, цілком логічно постало питання про утворення оригінальних, додаткових форм, методів і засобів навчання й виховання молодого покоління. Провідні освітні діячі Галичини другої половини ХІХ століття педагогічні методи втілювали у наступних формах: «педагогічні кружки», «самоосвітні гуртки», «читальні», бібліотеки, «недільна наука», сільські та молодіжні громади, «вакаційні оселі» та інших.

Архівні матеріали свідчать, що у досліджуваній нами період громада відіграла важливу роль в організації духовного життя і морально-етичного клімату, зокрема на селі. Тому не безпідставно таке об'єднання людей, як громада, можна вважати формою позашкільної діяльності учнівської молоді Галичини в другій половині ХІХ століття, тим більше, що вона (громада) будувала або ремонтувала (на власні кошти) церкви та школи.

Хочемо також згадати про толоку як форму залучення молоді до праці та передачі їй необхідних у житті трудового досвіду, моральних засад та господарської вправності. Та українці Галичини чітко диференціювали толочні роботи за характером їх призначення. З особливою повагою селяни ставилися до благодійних толок. Як правило, у бідного селянина люди

робили «за спасибі», «з любові». Відмовлятися в таких випадках «совість не дозволяла». У ряді місцевостей Галичини зафіксовано звичай прийому молодих хлопців до парубоцької громади саме під час толочних робіт.

Наступним видом позанавчальної діяльності в процесі морального виховання учнівської молоді Галичини в другій половині XIX століття була так звана «наука недільна».

Надзвичайно активним діючим елементом процесу позашкільної діяльності в контексті проблеми морального виховання молодого покоління Галичини виступали так звані «читальні» та бібліотеки. Особливу увагу варто зосередити на «читальнях», що належали до товариства «Просвіта», яке на той час було рушієм процесу національно-патріотичного і духовно-морального відродження української нації в умовах бездержавності.

Про те, що позашкільна освіта (у вигляді різних форм її втілення, зокрема «читалень») сприяла покращенню моральної атмосфери в різних населених пунктах Галичини, свідчить той факт, що, наприклад, у селі Старі Богодчани (Станіславське воєводство) завдяки І. Пилиповому, який згурмадив людей навколо створеної ним «читальні», було подолано таке негативне явище, як пияцтво.

Наступною оригінальною формою позашкільної діяльності, що була важливим компонентом у системі виховання, варто дефініювати так зване «Товариство Вакаційних Осель».

Щодо вирішення цього питання у Галичині, то у Львові Польське товариство педагогічне в 1883 році заснувало першу оселю для хлопців, а наступного року на оселі почали висилати дівчат.

Висновки. Аналіз періодичних видань та архівних джерел Галичини досліджуваного періоду свідчить про те, що українська педагогічна і наукова еліта дійшла висновку про недостатність обсягу методів виховного впливу на школяра, що здійснювала школа другої половини XIX століття. Тому виникали такі оригінальні форми навчально-виховної праці: «педагогічні кружки», «самоосвітні гуртки», «читальні», бібліотеки, «недільна наука», «вакаційні оселі», сільські та молодіжні громади, які збагачували вітчизняну наукову педагогічну теорію та практику, виявляли недосконалої урочної системи навчання учнів.

Ключові слова: моральне виховання; позашкільні заклади; учні; Галичина.

**ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В РАМКАХ
ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**АДУКАЦЫЙНАЯ ПАЛІТЫКА ў РАМКАХ
ЕўРАПЕЇЗАЦЫІ І ГЛАБАЛІЗАЦЫІ**

**POLITICA EDUCAȚIONALĂ ÎN CADRUL
EUROPENIZĂRII ȘI GLOBALIZĂRII**

**EDUCATION POLICY UNDER
EUROPEANIZATION AND GLOBALISATION**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ НЕФОРМАЛЬНОЇ
ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ ТА
УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД**

Віта Авраменко, аспірантка
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

Мета дослідження: на основі теоретичного аналізу узагальнити концептуальні засади неформальної підприємницької освіти учнівської молоді країн Європейського Союзу.

Зазначена мета реалізована шляхом використання теоретичних методів дослідження: для визначення теоретичних засад дослідження; метод порівняльно-змістового аналізу для конкретизації поняттєво-категоріального апарату; для визначення результатів дослідження та формулювання висновків – метод систематизації та узагальнення.

Основні результати дослідження. Базова стратегія неформальної освіти у країнах Європейського Союзу ґрунтується на Європейському путівнику із валідації неформальної та інформальної освіти. Концепція «Lifelong Learning» (навчання впродовж життя) стає ключовою для розвитку суспіль-

ства та економіки країни. Дана концепція включає: формальне (formal), неформальне (non-formal) та інформальне (informal) навчання.

Проведений аналіз наукової літератури, нормативно-правових документів та досвіду європейської спільноти дозволяє зробити висновок, що формування підприємницької компетентності регламентується стратегічними документами ЄС та РЄ. Зокрема, у 2003 році європейське співтовариство вперше звернуло увагу на формування підприємницької компетентності учнівської молоді в «Зеленій книзі» з питань підприємливості в Європі (European Green Paper on Entrepreneurship in Europe, 2003, с. 5). У 2006 році були прийняті рекомендації РЄ та Європейського парламенту з ключових компетентностей впродовж життя, які визначали «почуття ініціативності та підприємництва», як одну з 8 ключових компетентностей. У відповідності до визначення, що подано в документі, «почуття ініціативності та підприємництва» – це здатність людини перетворювати ідеї в дії (Key competences for lifelong learning, 2006: 10), а вже до 2018 року до ключових компетентностей віднесено підприємницьку компетентність (Entrepreneurship competence). План дій «Підприємництво 2020» (The Entrepreneurship 2020 Action Plan), що був прийнятий у 2013 році визначає підприємницьку освіту однією з трьох областей для негайного впровадження (Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe, 2012). У 2015 році Європейський парламент прийняв резолюцію про сприяння молодіжному підприємництву через освіту та навчання, яка наголошує на необхідності широкого підходу до підприємництва, як комплексу ключових компетентностей для особистих та професійних цілей (European Parliament resolution, 2015).

У основоположному документі ЄК, який стосується завдань формування компетентностей у системі неперервної освіти «Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework» підприємницьку компетентність (entrepreneurship competences) визначено як ключову і запропоновано таке трактування – здатність особистості втілювати ідеї в життя. Вона включає креативність, творчість, інноваційність, здатність до ризику, а також здатність планувати та організовувати діяльність, що сприяє досягненню поставлених завдань (Key Competences for Lifelong Learning, 2006).

Зроблено висновок, що розвиток та сприяння підприємницькій освіті є однією з ключових цілей політики ЄС та держав-членів протягом багатьох років.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації зарубіжного досвіду формування підприємницької компетентності учнівської молоді в закладах неформальної освіти України, виявленні його ефективності та визначенні чинників результативності різноманітних форм та методів підприємницької освіти.

Ключові слова: неформальна освіта; позашкільна освіта; учнівська молодь; освітній простір країн Європейського Союзу; підприємницька компетентність.

Література

1. Key competences for lifelong learning (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on, OJ L 394, 30.12.2006.
2. European Parliament resolution (2015). On promoting youth entrepreneurship through education and training. (2015/2006 (INI)).
3. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe (2012). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions on Entrepreneurship 2020 Action Plan. COM/2012/0795 final.
4. Green Paper “Entrepreneurship in Europe” (web archive).

ПРОБЛЕМА ДОБОРУ ЗАВДАНЬ І ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ ОСВІТНІХ РЕФОРМ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Яна Бондарук, к.пед.н., доц.

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є аналіз проблеми добору завдань і вправ для розвитку навичок говоріння майбутніх учителів англійської мови у закладах вищої освіти України.

Навчання мовленню у ЗВО здійснюється у процесі роботи з усними та письмовими текстами, з ілюстративними матеріалами, під час обговорення теми, досвіду тощо. Нині в системі іншомовної освіти превалює комунікативний підхід до вивчення англійської мови. Вважають, що розвиток продуктивних умінь (а саме говоріння) відбувається у трьох площинах (Harmer, 2007: 123): 1) можливості переказу та повторення (практика мовлення наближеного до реальних життєвих ситуацій); 2) можливість максимально використовувати мову, яка вивчається (можна прослідкувати успіхи студента та проблеми, які виникають у побудові висловлювання); 3) можливість активізувати різноманітні елементи мови (чим більше практикується мовлення, тим швидше доводиться висловлення до «автоматизму») (Harmer, 2007: 123). За таких умов завдання викладача полягає у доборі комплексу вправ та завдань, які мають на меті не лише сприяти розвитку іншомовного мовлення студентів під керівництвом викладача, враховуючи вимову, словниковий запас, правильність побудови висловлювання, а й можливості висловлювання з певною метою у конкретних ситуаціях.

З'ясовано, що науковці все частіше використовують поняття швидкості мови (fluency) та її правильності (accuracy), коли йдеться про розвиток продуктивного вміння – говоріння (Abbs & Freebairn, 1991: 3–4). Необхідно формувати граматичні, лексичні навички, так само як і розвивати комунікативні вміння. Увага до системи мови, без сумніву, має бути суттєва, але не варто забувати про важливість темпу і швидкості висловлювання, про контекстуальну відповідність (Abbs & Freebairn, 1991: 3–4). Можна знати багато особливостей про мову, її структуру. Та яка користь з цього, якщо мовець не може використати ці знання у своєму мовленні? Яскравим прикладом такої проблеми може бути підхід до вивчення іноземної мови у радянські часи – здобувачі освіти, студенти вміли і знали як правильно провідміняти дієслово, але не могли відповісти на елементарні запитання іноземною мовою. Так звані «пасивні знання» студентів інколи є набагато кращими, ніж «активні». Якщо студент не має можливості практикуватися у говорінні, у нього розвиватиметься невпевненість і небажання висловлювати свої думки у майбутньому. З іншої сторони, відсутність практики іншомовного спілкування, або його брак може викликати небажані паузи та перерви у мовленні, необхідних для пошуку та згадування певного висловлювання чи комбінації слів.

Досліджено, що нині все більшої популярності набувають такі форми роботи на занятті, коли максимальна кількість студентів залучена до обговорення, дискусії. Варто відмітити, що у цьому випадку на кожного співрозмовника припадає мало часу для говоріння. Доцільним є об'єднання студентів у міні групи (у кількості двох, трьох осіб), що дозволить краще організувати процес говоріння. Під час добору вправ та завдань важливо пам'ятати про мету спілкування та типи розмовних ситуацій. Науковці виділяють декілька таких типів (Hedge, 2000: 263):

1. Ситуація, яка не потребує практичних завдань.
2. Ситуація, у якій важлива рівна кількість учасників.
3. Кількість учасників має бути невелика та обмежена.
4. Короткі репліки.
5. Розмова не для широкого кола аудиторії.

Обґрунтовано, що розмовна тема є більш неформальною формою спілкування і не потребує певних завчених шаблонів. Мета такого спілкування може варіюватися від обміну новинами, інформацією та думками до прийняття рішень. Можна стверджувати, що спілкування з метою вивчення англійської мови можна поділити на два загальних типи: неформальне (взаємодія, налагодження соціальних стосунків) та формальне (обмін інформацією з метою отримання роботи, ділові стосунки та ін.).

Аналіз низки навчально-методичної та наукової літератури дозволив висновити, що будь-яке завдання на занятті з англійської мови, яке зорієнтоване на розвиток іншомовного спілкування, так чи інакше проходить через декілька етапів (Scrivener, 2011: 233–234): оголошення завдання; планування говоріння (студенти у групах обговорюють можливий хід обговорення певної проблеми, теми); практика (студенти у парах обговорюють тему чи проблему); виконання завдання (перегрупування студентів та виконання основного завдання); підведення підсумків (студенти діляться враженнями після виконання завдання, підсумовують результати іншомовного спілкування); виправлення помилок (на цьому етапі студенти та викладач аналізують можливі помилки під час виконання завдання); можливе повторення завдання (студенти можуть знову виконати завдання для покращення іншомовного спілкування).

Ключові слова: заняття з англійської мови; іншомовна освіта; навички говоріння.

Література

1. Abbs, B. & Freebairn, I. (1991). *Blueprint Intermediate*. London: Longman.
2. Harmer, J. (2007). *How to Teach English*. Harlow: Pearson Education Limited.
3. Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
4. Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: the Essential Guide to English Language Teaching (3rd ed.)*. London: Macmillan education.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІЛОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО

Ірина Діденко, к.пед.н.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Людмила Загоруйко, к.пед.н., доц.

Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Навчання ділової іноземної мови (ДІМ) перетворилося на предмет наукових досліджень в останнє десятиліття. Освітняни намагаються визначити принципи ефективного викладання, сильні та слабкі сторони навчання студентів діловій іноземній мові, особливості взаємодії викладача й студентів під час навчання та викладання, а також можливості застосування інноваційних методів викладання (Напко, 2016).

Навчання ділової іноземної мови тісно пов'язане з навчанням іноземної мови за професійним спрямуванням, але роль викладача саме ДІМ полягає в тому, щоб адаптувати навички і стратегії викладання до інших цілей навчання. Під час підготовки курсу «Ділова іноземна мова» викладач має враховувати той факт, що студенти немовних спеціальностей ЗВО є менш мотивованими до вивчення ДІМ. Це, в свою чергу, спонукає викладача до пошуку інноваційних методів і технологій навчання, що підвищить ефективність викладання та навчання. Таким чином, про-

грама ділової іноземної мови розробляється з врахуванням цілей навчання, потреб студентів і функції мови у певному контексті. Все більше університетів пропонують навчальні курси ДІМ для задоволення майбутніх кар'єрних потреб студентів (Tira Nur Fitria, 2019).

Розробляючи курс ділової іноземної мови дослідники Еліс і Джонсон (1994) пропонують взяти до уваги деякі аспекти, а саме:

1. Аналіз потреб студентів: що потрібно знати студентам, щоб відповідати вимогам їх майбутнього працевлаштування?
2. Оцінювання рівня володіння мовою: використовуючи тести, визначити рівень володіння мовою у студентів на початку курсу.
3. Силабус: зазначення фіксованих цілей курсу.
4. Цілі курсу: повинні бути визначені відповідно до результатів аналізу потреб.
5. Час: у випадку, якщо час мовної підготовки обмежений, то курс повинен бути структурований відповідно до його тривалості (кількість тижнів, семестрів тощо).
6. Очікування студентів: студенти зазвичай більше орієнтовані на цілі й очікують успіху.
7. Контроль прогресу: письмовий або усний іспит чи залік (Ellis & Johnson, 1994).

Британська тренерка з ДІМ Габрієлла Джонс, надає декілька рекомендацій, що сприятимуть ефективнішому навчанню ділової іноземної мови. Це такі рекомендації, як:

1. З'ясувати, чого насправді хочуть досягти студенти. Зазвичай студенти – це вже дорослі люди зі сформованими професійними цілями, на досягнення яких вони й звикли працювати. Тому викладач на початку курсу має обговорити з ними, чого вони реально хотіли б досягти. Викладач повинен допомогти встановити цілі навчання, проаналізувавши потреби студентів на початковому етапі.

2. Отримати чітке уявлення про контекст, в якому студенти будуть використовувати ділову іноземну мову. Важливою частиною аналізу потреб студентів має бути обговорення контексту, в якому здобувачі освіти використовуватимуть ДІМ: чому вони вивчають іноземну мову? З ким вони спілкуються в професійному середовищі та в яких умовах?

3. Бути діловими, але підтримувати високий рівень енергії. Щоб справити правильне враження, важливо викладати мову по-діловому.

На це впливає те, що ви говорите і як ви поведетесь, а також те, що ви одягаєте.

4. Обдумати вибір навчальних матеріалів. На сьогодні існує багато посібників та онлайн-ресурсів, але важливо вибирати матеріали, які створюють «автентичні» ситуації в класі. Ймовірно, найважливішим ресурсом є самі студенти, оскільки вони можуть надати реальні матеріали як приклади з професійного життя (Jones, 2014).

Отже, викладач ДІМ в першу чергу є викладачем мови і не повинен бути експертом в бізнесі та не потребує бізнес-освіти, щоб досягти успіху у викладанні цієї дисципліни. У курсі ДІМ студенти повинні мати особливу мету для набуття компетентностей, оскільки вони вивчають іноземну мову не тільки для того, щоб розуміти її та використовувати у повсякденному житті, а й застосовувати у спеціальному контексті для кар'єрних можливостей. А завдання викладача полягає у мотивації студентів до вивчення цього курсу шляхом пошуку нових методів навчання.

Ключові слова: навчання ділової іноземної мови; студенти немовних спеціальностей; ЗВО.

Література

1. Ellis, M., & Johnson, C. (1994). *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
2. Hanko, V. (2016). The main peculiarities of Business English as the branch of English for Specific Purposes. *Journal of NTUU «KPI». Philology and Educational Studies*, 8, 81–84.
3. Jones, G. (2014). Five tips for teaching Business English. Retrieved from: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/five-tips-teaching-business-english>
4. Tira Nur Fitria (2019). Business English as a part of teaching English For Specific Purposes (ESP) to economic students. *Jurnal Education and Economics*, Vol.02, № 2, 142–152.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-309-310>

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ

Жанна Чернякова, к. пед. н., доц.

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

На сучасному етапі трансформаційні процеси, що відбуваються у сфері вищої освіти України, актуалізують питання розвитку стратегії інтернаціоналізації, зміцнення партнерських відносин та узгодження дій на національному, регіональному та міжнародному рівнях. Інтернаціоналізація є не тільки відповіддю на потреби розвитку вищої освіти, але й на виклики глобальних проблем сучасності, розв'язання яких спрямоване на об'єднання зусиль світової спільноти на засадах міжнародного співробітництва.

Ключовими напрямками міжнародної діяльності з урахування євроінтеграційного виміру виокремлено науково-дослідницьке співробітництво; покращення якості міжнародного співробітництва; розробка ефективних механізмів забезпечення оцінки стану міжнародної діяльності; питання академічної мобільності наукових на педагогічних працівників, аспірантів, докторантів; підготовка та здійснення зарубіжних наукових праць; створення належних умов для «інтернаціоналізації вдома» тощо.

На національному рівні затверджено Стратегію Інтернаціоналізації Національної академії педагогічних наук України (18 березня, 2021 р.), метою якої визнано підвищення рівня інтернаціоналізації та покращення якості міжнародного наукового співробітництва НАПН України в галузі наук про освіту, педагогіки та психології.

Зазначимо, що заклади вищої освіти є залученими в міжнародну діяльність та прикладають спільні зусилля до її поширення. Вони є рушійною силою для розроблення структур та стратегій міжнародного співробітництва, обмінів, що включають науково-дослідну, викладацьку діяльність на інституційному, національному та європейському рівнях. Показниками інтернаціоналізації освітнього простору визначено, насамперед, розвиток нових міжнародних мереж та асоціацій; зростання кількості студентів,

викладачів, дослідників, які беруть участь у програмах академічної мобільності; збільшення числа курсів, програм, кваліфікацій, які сфокусовані на порівняльних і міжнародних темах; розроблення міжнародних/міжкультурних і глобальних цінностей; зростання кількості транскордонного постачання академічних програм; стимулювання залучення іноземних студентів; зростання числа спільних або подвійних дипломів; розширення міжнародного партнерства, франчайзинг, офшорні філії; створення нових національних, регіональних і міжнародних організацій тощо.

З'ясовано, що одним із перших документів, який визначив розвиток інтернаціоналізації вищої освіти в Європі, стала Декларація IV З'їзду Європейської асоціації університетів у Лісабоні (2007 р.) під назвою «Університети Європи після 2010 року: через різноманіття до спільних цілей», яка містила спеціальний підрозділ «Інтернаціоналізація Європейського простору вищої освіти». В зазначеному документі увагу сфокусовано на стратегії закладів вищої освіти щодо здійснення інтернаціоналізації. Так, інтернаціоналізацію було обрано ключовим вектором розвитку для всіх університетів в подальших освітніх документах, доповідях, постановах, зокрема, доповідь «Європейський простір вищої освіти в глобальному контексті» (лютий, 2009 р.); Празька декларація «Європейські університети – очікуючи із впевненістю» (квітень, 2009 р.); положення Львівського комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» (квітень, 2009 р.) та інші.

На особливу увагу заслуговує доповідь «Європейський простір вищої освіти 2020 р. Звіт про впровадження Болонського процесу» (жовтень, 2020 р.). Питання інтернаціоналізації вищої освіти в зазначеному документі є предметом детального розгляду, зокрема йдеться про мобільність (її види, привабливість, збалансованість, визнання, міжнародні гранти, навчальні програми, особливості інклюзивної мобільності студентів).

Таким чином, Болонський процес є не тільки каталізатором структурних реформ та розвитку систем забезпечення якості, але також сприяє розвитку мобільності та поширенню інтернаціоналізації вищої освіти. Саме в рамках Болонського процесу розроблено та впроваджено низку інструментів для підвищення мобільності, зокрема, інклюзивної мобільності. В умовах пандемії COVID-19 особливого розповсюдження набуває «інтернаціоналізація вдома», яка передбачає створення сприятливих

умов для здійснення міжнародної діяльності, перебуваючи на власному робочому місці, а саме, вдосконалення володіння іноземними мовами; використання сучасних цифрових технологій для активізації міжнародних зв'язків та встановлення віртуальних контактів з іноземними колегами; укладання договорів про співпрацю із закордонними науково-дослідними установами на основі використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Ключові слова: інтернаціоналізація; заклади вищої освіти; міжнародне співробітництво.

**ЄВРОПЕЙСЬКА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ
ДЛЯ КРАЩОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ**

**ЕЎРАПЕЙСКАЯ ЯКАСЦЬ НАВУЧАННЯ ДЛЯ
ПАЛЯПШЭННЯ ПАСПЯХОВАСЦІ ВУЧНЯЎ**

**CALITATEA EUROPEANĂ A EDUCAȚIEI PENTRU
O PERFORMANȚĂ MAI BUNĂ A ELEVILOR**

**EUROPEAN TEACHING QUALITY FOR
THE BETTER PUPILS' PROGRESS**

**ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ АВТОНОМНОСТІ УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ:
АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ**

Юлія Гусак, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

В умовах глобального локдауну, спричиненого COVID-19, та переорієнтацією навчального процесу закладів загальної середньої освіти на дистанційну форму роботи здатність здобувачів базової середньої, профільної середньої та вищої освіти вчитися за індивідуальним графіком, самостійно здобувати нові знання та аналізувати їх, знаходити необхідну інформацію з різних джерел, набуває особливо-го значення, а дослідження проблеми формування освітньої автономності учнів старшої школи привертає все більшу увагу українських і зарубіжних науковців.

У ході дослідження з'ясовано, що в сучасній психолого-педагогічній літературі поняття «освітня автономність» трактується неоднозначно й викликає певні дискусії. Найбільше розбіжностей знаходимо у розумінні змісту зазначеного педагогічного феномена. Так, у наукових доробках українських дослідників поняття «освітня автономність» часто ототож-

нюється з поняттям «освітня автономія», що, на наш погляд, пов'язано з походженням цього концепту та наявністю різних підходів до його перекладу в українській мові. Крім того, проблема формування освітньої автономності досліджується здебільшого крізь призму професійної підготовки здобувачів вищої освіти, а проблема її формування серед учнів старшої школи досі залишається малодослідженою, незважаючи на зростаючу актуальність у контексті освітніх змін, які пов'язані з пандемією Covid-19.

Зазначимо, що для нашого дослідження визначальною є наукова позиція Р. Попова, який вивчає проблему формування освітньої автономності здобувачів вищої освіти. Дослідник переконаний, що освітня автономність студента є професійно-особистісним явищем, яке базується на виключенні або мінімалізації акцидентійних впливів та інтенсифікації процесів його самоактуалізації в освітній діяльності, що дає змогу оптимізувати навчальну діяльність загалом та самостійну навчальну діяльність зокрема (Роров, 2019: 71–72). Ми, розглядаючи самостійну навчальну діяльність здобувачів закладів загальної середньої освіти, як таку, котра здійснюється у процесі навчальної роботи, за умови безпосереднього невтручання вчителя, та спрямована на організацію й реалізацію процесу пізнання, засвоєння необхідних теоретичних знань та здобуття ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Malykhin, 2009), вважаємо, що освітня автономність є здатністю учня старшої школи самостійно й незалежно застосовувати власні когнітивні та метакогнітивні знання й уміння, а також розробляти індивідуальні стратегії навчання задля досягнення очікуваного освітнього результату.

Зроблено висновок, що викладені наукові підходи до визначення сутності поняття «освітня автономність», а також ті, котрі залишилися поза нашу увагою, мають своїх послідовників.

Ключові слова: освітня автономність; самостійна навчальна діяльність; учні старшої школи.

Література

1. Malykhin, O. V. (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchyykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv: dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.09. Kryvyi Rih, 504 p.

2. Попов, R. A. (2019). Teoretyko-metodolohichni zasady rozvytku avtonomnosti studentiv v osvitniomu protsesi vyshchoho navchalnoho zakladu: dys.... d-ra ped. nauk: 13.00.09. Ternopil, 497 p.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-314-315>

ДО АКТУАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ ДИДАКТИКИ І МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

**Олена Пометун, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України**
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Останні документи з освіти, зокрема Закони України «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», разом із Державними стандартами початкової і базової середньої освіти, демонструють поглиблення інтеграції української освіти в європейський і світовий освітній простір, зокрема у напрямі розвитку компетентностей учнів як показників якості навчання. Результативна орієнтованість системи освіти підсилюється поступовим окресленням і уточненням завдань кожної освітньої галузі у досягненні учнями обов'язкових навчальних результатів та критеріїв їх оцінювання.

Аналіз зазначених документів, так само як зарубіжного досвіду розвинутих країн у організації компетентнісно орієнтованої освіти, засвідчує, що реальні зміни освітнього процесу в цьому напрямі можуть досягатись лише за умови залучення учнів на уроці в активну і різноманітну діяльність. Організація навчальної діяльності як активного навчання означає застосування вчителем широкого спектру відповідних методів, ігор, стратегій та форм інтерактивної взаємодії, що забезпечують компетентнісне зростання учнів, покращення їхнього розуміння, умінь та ефективності у певній галузі.

Водночас у масовій практиці навчання в початковій і основній школі часто спостерігаємо повністю або відносно пасивну позицію

учнів, що обумовлена як їхньою низькою мотивацією до навчання у цілому, так і браком педагогічної майстерності вчителя в організації активного навчання. Це висуває серйозні завдання перед сучасною дидактикою і методикою навчання, бо з одного боку, потрібна нова теорія навчання, яка б враховувала такі зміни і нові тенденції, з іншого – конкретні рекомендації щодо алгоритмів діяльності вчителя у певній ситуації навчання.

Сучасна теорія навчання має бути орієнтована на те, що метою освіти сьогодні є створення умов для визначення кожною дитиною свого власного стилю і траєкторії навчання, аби надихнути її на певні зусилля у досягненні результатів: набутті знань, умінь і ціннісних орієнтацій, прийнятті певного стилю шкільного життя, надання підтримки іншим в їх вдосконаленні й особистому зростанні. Очевидно, що це потребує від вчителя створення оптимальних умов для поступу і просування учнів у різних напрямках розвитку особистості, підтримка в класі атмосфери безпеки і креативності. Вчитель не має жорстко вказувати дітям, що і як робити або чинити тиск на них. Його завдання – збудити власну активність учнів, їх внутрішню силу і мотивацію до дії. Допмагаючи учням в їх русі, вчитель запрошує дітей до самостійної діяльності, яка обов'язково передбачає:

- постановку індивідуальних і групових цілей,
- отримання власного досвіду / експериментування,
- рефлексію та самооцінку,
- надання взаємної підтримки і взаємонавчання.

Таким чином послідовне запровадження діяльнісного підходу – активного навчання – передбачає, що обов'язок вчителя запросити учня до дії, чути його і бути максимально уважним до потреб дитини. Цей же принцип, до речі, важливий також і при розробці будь-яких навчальних текстів, як для учнів, так і для вчителів. Тексти не повинні містити імперативів і наказів, вони можуть лише запрошувати учасників навчання до вибору з можливих запропонованих варіантів дій.

Ключові слова: активне навчання; загальна середня освіта; методика навчання; Україна.

DOI <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2021-316-317>

СТАНДАРТИЗАЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ТУРЕЧЧИНІ

Надія Постригач, к.біол. н., ст.наук.сп.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз процесу стандартизації як механізму забезпечення якості педагогічною освітою у Туреччині.

Виявлено, що стандарти кандидатів на посаду вчителя зосереджені на результатах навчання, які відображають знання, вміння та навички ефективного вчителя. Розкрито, що основною метою нинішньої реформи турецької системи освіти є підготовка учнів як науково грамотних громадян, здатних використовувати наукові факти у своєму повсякденному житті та отримувати знання про природу науки та техніки, процесів наукового мислення. Зроблено висновок про те, що підготовка турецьких вчителів до відповідної освіти спрямована на використання інших видів підходів до викладання, заснованих на конструктивістській теорії та підходах до дослідження.

Багато сучасних країн визначають свої стандарти педагогічної освіти вчителів у світлі власної культури та майбутніх перспектив. Стандарти, як правило, забезпечують основу функціонування акредитованих підрозділів освіти в школах по всій країні. Їхні місії та теоретичні основи створюють фундамент, на якому вони будують свої програми педагогічної освіти. Стандарти кандидатів на посаду вчителя зосереджені на результатах навчання, які відображають знання, вміння та навички ефективного вчителя. Кандидати на посаду вчителя повинні продемонструвати знання, вміння та навички, щоб забезпечити можливості для навчання, які «підтримують інтелектуальний, соціальний та особистий розвиток учнів». За результатами ОЕСР Програми міжнародного оцінювання учнів (PISA, 2003) та Тенденцій у міжнародному вивченні математики та природознавства (TIMSS, 1999) показано, що деякі сучасні країни, такі як США та Велико-

Британія та країни, що розвиваються, наприклад Туреччина, Греція, Нова Зеландія та Мексика мають показники нижчі за середній бал або мають приблизно середній бал серед країн ОЕСР за рівнем успішності учнів, що свідчить про необхідність перегляду та модифікації власних систем освіти. Однією із можливих причин того, чому в деяких країнах учні не змогли отримати хороший бал в оцінюванні PISA та TIMSS, може бути низька якість вчителів. За результатами TIMSS (1999) Туреччина посіла 31-те місце серед 38 країн за рівнем успішності учнів у математиці та 33-те – за досягненнями восьмикласників у природознавстві. Результати PISA (2003) серед 15-річних учнів показали, що з-поміж 38 інших країн тридцять чотири країни отримали бали, вищі за показники Туреччини з математики, тридцять три – з читання та тридцять п'ять – з природознавства (Turkmen, 2009).

Таким чином, уряд Туреччини, як країни, що розвивається, стурбований поганою успішністю учнів з природничих тем, що супроводжується зростаючою потребою в науково-технічних знаннях та навичках, щоб наздогнати сучасні країни. Викладачі природничих предметів, філософи та Міністерство національної освіти (MoNE) зрозуміли, що практичні заходи не застосовуються у школах, а отже, учні мають проблеми у правильному розумінні природи науки через активне навчальне середовище та використання наукових концепцій, які є відповідні їх життю, потребам та інтересам. Великі зусилля щодо реформування освіти було здійснено у 2000 р. та переглянуто у 2004 р. Метою нового курікулуму з природознавства як частини освітньої реформи є підготовка учнів як науково грамотних громадян, здатних використовувати наукові факти у своєму повсякденному житті та отримувати знання про природу науки та техніки, процесів наукового мислення. Крім того, взаємодія наука-технологія-суспільство у студент-орієнтованих підходах до навчання повинна бути інтегрована як альтернативні методи вимірювання та оцінювання.

З цією метою протягом 2004–2005 н. р. була впроваджена пілотна програма в 9 провінціях та 120 початкових школах Туреччини та потім оцінена MoNE щодо її готовності до повного впровадження у наступному навчальному році. Пізніше усі викладачі природничих предметів з науковим ступенем пройшли підготовку в MoNE, а потім їм запропонували короткий семінар, який тривав 3 дні і мав на меті освітню реформу для

післядипломних вчителів. Навіть назву курсу природничих наук було змінено на «Науку і техніку в початковій освіті». У 2005 р. університетські програми природничої освіти були змінені і для переддипломних вчителів. Після цих змін у 2005–2006 навчальному році було розпочато розширену реформу природничої освіти., згідно з оцінками якої групою турецьких учених (Bozuyilmaz and Bağcı-Kılıç, 2005; Çakır, 2005), об'єм природничого знання зменшився, тоді як підкреслювались навички наукового процесу і зв'язки між наукою та технологіями й суспільством (Turkmen, 2009).

Отже, основною метою нинішньої реформи курікулуму з природознавства є підготовка учнів як науково грамотних громадян, здатних використовувати наукові факти у своєму повсякденному житті та отримувати знання про природу науки та техніки, процесів наукового мислення. Виявлено, що підготовка турецьких вчителів до відповідної освіти спрямована на використання інших видів підходів до викладання, заснованих на конструктивістській теорії та підходах до дослідження.

Ключові слова: забезпечення якості; курікулум; конструктивізм; педагогічна освіта; природознавство; стандартизація; Туреччина.

Література

1. Turkmen, H. (2009). Examining elementary science education teachers disposition after reform. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 10 (2), article 13. Retrieved from https://www.eduhk.hk/apfslt/v10_issue2/turkmen/turkmen2.htm

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення хронологічних меж (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, хронологічні межі дослідження є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання територіальних меж, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. Актуальність дослідження важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. Мета дослідження має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. Завдання дослідження слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні

для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

6. Новизна дослідження має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні рекомендацій/пропозицій слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. Рекомендації/пропозиції мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку досліджуваного феномену в Україні, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф «Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці» (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. Структура роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської. Вона має відображати:

- теоретичні аспекти досліджуваної проблеми (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);

- практичні шляхи її педагогічного розв'язання: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);

- перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути висновки (2–3 сторінки), а дисертації – загальні висновки (5–7 сторінок).

12. Джерельна база дослідження – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. Список використаних джерел має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (дві третини) – іноземними мовами.

14. Додатки в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. «Словник іншомовних понять і термінів» слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

Наукове видання

**V МІЖНАРОДНА
НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА — 2021:
ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ
ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ»**

27–28 травня 2021 року, м. Київ

Збірник тез доповідей

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю.

Підписано до друку 20.06.2021 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура PT Sans. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 18,71
Наклад 300 пр.

Видавництво «Крок»
Свідоцтво ДК No.3538 від 30.07.2009 року
info@krokbooks.com
KrokBooks.com