



ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2022:

виклики і перспективи
в умовах турбулентності світу

Матеріали
VI Міжнародної
наукової
конференції
4 листопада
2022 року



Київ 2022

Національна академія педагогічних наук України
Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки
Відділення загальної середньої освіти і цифровізації освітніх систем
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ порівняльної педагогіки
Education Research Unit, National Center for Educational
Policy and Evaluation (Romania)
Українська асоціація дослідників освіти
у партнерстві з
Відділом компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту
цифровізації освіти НАПН України
Лабораторією зарубіжних систем професійної освіти і навчання
Інституту професійної освіти НАПН України
Сумським державним педагогічним університетом імені А.С. Макаренка
Тернопільським обласним комунальним інститутом
пслядипломної педагогічної освіти
Уманським державним педагогічним університетом імені Павла Тичини
за підтримки
Програми ЄС Erasmus + в рамках Модуля Жана Моне
«Європейська якість навчання для кращої успішності учнів»
(620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE)

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА
ОСВІТА – 2022: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ В
УМОВАХ ТУРБУЛЕНТНОСТІ СВІТУ**

Матеріали VI Міжнародної наукової конференції
4 листопада 2022 року, м. Київ

**EDUCAȚIE COMPARATĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ – 2022:
PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE
ÎN CONDIȚIILE TURBULENȚELOR MONDIALE**

Cartea de rezumate a celei de-a 6-a Conferințe Internaționale
4 noiembrie 2022, Kiev

**COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2022:
CHALLENGES AND PROSPECTS
IN CONDITIONS OF THE WORLD TURBULENCE**

Book of Abstracts of the 6th International Conference
4 November, 2022, 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 2022

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 15 від 28 листопада 2022 року)*

Рецензенти: **О.В. Бородієнко**, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу забезпечення якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Т.М. Засєкіна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора Інституту педагогіки НАПН України

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (Київ, 4 листопада 2022 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль : Крок, 2022. – 296 с. – DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-692-729-7>

ISBN 978-617-692-729-7

До збірника увійшли матеріали VI Міжнародної наукової конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу» (Інститут педагогіки НАПН України, Київ, 4 листопада 2022 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 воєнного стану.

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)

*Тези подано в авторській редакції. За зміст публікацій і достовірність результатів досліджень відповідальність несуть автори
The views, information or opinions expressed in this Book of Abstracts are solely those of the Conference participants*

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

Олег Топузов (голова), Віцепрезидент НАПН України, Директор Інституту педагогіки НАПН України (Україна)

Олександр Ляшенко, Академік-секретар Відділення загальної середньої освіти і цифровізації освітніх систем НАПН України (Україна)

Світлана Сисоєва, Академік-секретар Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України (Україна)

Ana-Maria Dalu, Director, Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România)

Ciprian Fartusnic, Cercetător Științific Principal, Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național pentru Politici Educaționale și Evaluare (Romania)

Оксана Заболотна, Президент Української асоціації дослідників освіти, координатор модуля проєкту ЄС Жан Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+ (Україна)

Олена Локшина (співголова), завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Україна)

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 НДР 2021–2023 «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північно-американському регіонах» (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 УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ CUVÂNT DE BUN VENIT PENTRU PARTICIPANȚII CONFERINȚEI WELCOMING ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

Олег Топузов , Віцепрезидент НАПН України, Директор Інституту педагогіки НАПН України.....	10
Ana-Maria Dalu , Director, Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România)	16
Оксана Заболотна , Президент Української асоціації дослідників освіти, координатор Модуля проєкту ЄС Жан Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+	22
Олена Локшина , завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України	25
Резолюція / Rezoluție / Resolution	31
Zhanna Chernyakova . Pedagogical Transformation of the Educational Process in Institutions of Higher Education	33
Ionut Capeneata, Elena Aniela Mancas, Angelica Mihailescu, Maria Lavinia Moldovan, Ligia Sarivan . Reading for Meaning in Our Day and Age: Challenges for Romanian Learners and Teachers	35
Alina Dzhurylo . Educational Policy of the Netherlands in the Issues of Public-Private Partnership in the Sphere of Vocational Education and Training	37
Anatoly Ishchenko . European Integration Benchmarks of the Higher Education System of Ukraine: Challenges and Achievements	42
Snizhana Leu-Severynenko . Vocational Education and Training of Ukraine: Post-War Recovery and Plans	46
Gabriela Noveanu, Miruna Miulescu, Ana-Maria Dalu, Ciprian Fartusnic . Open education in studying Sciences – developing a European framework	51
Nataliia Prykhodkina . Media Literacy Through War Optics: New Challenges and Threats	52

Kateryna Shykhnenko. <i>Leadership in Research Administration at Universities in the USA</i>	57
Олена Антонюк. <i>Коучинг як педагогічна технологія для покращення академічної мотивації студентів під час війни</i>	59
Вікторія Белова. <i>Переваги та недоліки дистанційного навчання</i>	61
Марина Бойченко, Ірина Чистякова. <i>Наукова школа як форма педагогічної підтримки здобувачів освіти третього (PhD) рівня в умовах воєнного стану</i>	65
Марія Братко. <i>Центри академічного успіху в університетах США як чинник забезпечення якості вищої освіти</i>	68
Михайло Бурда. <i>Особливості навчальних текстів з математики для дистанційного навчання</i>	72
Дарина Васильєва. <i>Участь у PISA як шлях до підвищення якості навчання математики</i>	74
Оксана Вашуленко. <i>Національно-патріотичне виховання молодших школярів на уроках літературного читання</i>	77
Тетяна Виноградова. <i>Навчання в інших країнах. Особливості навчання математики в американській школі</i>	80
Андрій Волошин. <i>Сучасні інформаційні технології, як фактор професійної трансформації майбутніх автомеханіків у закладах професійної (професійно-технічної) освіти</i>	82
Анастасія Воляннюк. <i>Особливості мотивації майбутніх педагогів на етапі вступу до релокованого закладу вищої освіти в умовах війни</i>	85
Оксана Глушко. <i>Реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах в країнах ЄС</i>	89
Микола Головка. <i>Зарубіжний досвід реалізації курсу фізики у контексті розбудови базової фізичної освіти в Україні</i>	91
Світлана Головка. <i>Європейський досвід забезпечення доступу до якісної освіти вимушено переміщених здобувачів з України</i>	95
Ольга Грошовенко. <i>Трансформація освітнього процесу початкової школи у контексті сталого розвитку</i>	98
Аліна Джурило. <i>До питання про якість шкільної освіти в умовах воєнного стану</i>	103

Кароліна Екпенду. <i>Освіта в умовах війни та відбудови</i>	106
Оксана Жизномірська. <i>Освіта у вимірі реалій сьогодення</i>	108
Оксана Заболотна, Олена Локшина. <i>Збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів в межах модуля Жана Моне (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPIMOMODULE), що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України</i>	112
Юлія Заячук. <i>Імплементация європейської реформи управління закладом вищої освіти: приклад Німеччини</i>	114
Віктор Кавецький. <i>Особливості підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах нових суспільних викликів</i>	116
Людмила Калініна, Валентин Рогоза. <i>Модель компетентнісно орієнтованих завдань та алгоритм їх складання для розвитку й перевірки природничо наукової грамотності в контексті досягнення цілей PISA</i>	120
Надія Козиренко. <i>Перспективи та виклики бельгійської системи освіти для українських школярів</i>	125
Галина Коломоєць, Тетяна Малечко. <i>Педагогічні аспекти формування лідерства в умовах Нової української школи</i>	128
Юлія Кондратенко. <i>Практика професійної підготовки керівників-провідників закладів загальної середньої освіти</i>	131
Світлана Кравченко. <i>Теоретико-стратегічні орієнтири технологізації загальної середньої освіти у США: до постановки проблеми</i>	134
Оксана Кузнєцова. <i>Дослідження особливостей навчальної діяльності здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання</i>	137
Тетяна Кукса. <i>Трансфер освітньої політики як чинник розвитку дуальної професійно-технічної освіти</i>	139
Сергій Курбатов. <i>Українська асоціація дослідників освіти (УАДО) як каталізатор прогресивних трансформацій вітчизняної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір (пам'яті професорки Світлани Щудло)</i>	141
Андрій Логінов. <i>Педагогічні умови професійного розвитку вчителя під час диверсифікації післядипломної освіти</i>	144

Олена Локшина. <i>Забезпечення справедливості в освіті в країнах Європи</i>	146
Тетяна Лукіна. <i>Об'єктивність оцінювання освітніх та управлінських процесів: відмінності у поглядах адміністраторів закладів загальної середньої освіти</i>	148
Оксана Максименко. <i>Глобалізаційні та деглобалізаційні впливи в управлінні освітою у сучасному світі</i>	151
Оксана Максименко. <i>Опанування іноземних мов у шкільній освіті країн ЄС: форми та методи</i>	154
Ірина Малицька. <i>Цифровізація освітнього процесу у школах Великої Британії</i>	156
Юлія Малієнко. <i>Поняття «політична культура». Компаративістський дискурс</i>	159
Юлія Марченко. <i>Реформи та інновації в освіті</i>	161
Ірина Мороз. <i>Методичні підходи до ілюстрування шкільних підручників історії</i>	164
Петро Мороз. <i>Особливості використання фотографії як історичного джерела на уроках історії</i>	167
Олександра Назаренко. <i>До питання забезпечення якості вищої освіти в Південній Кореї</i>	171
Світлана Науменко. <i>Досвід дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти: переваги та труднощі реалізації</i>	173
Ніна Нікольська. <i>Інноваційні методи навчання іноземних мов у середній освіті</i>	179
Валентина Новосьолова. <i>Освіта в умовах війни: особливості використання методів навчання української мови</i>	181
Оксана Овчарук. <i>Самооцінювання цифрової компетентності вчителя: інструменти та критерії</i>	184
Марта Олексюк. <i>Нормативно-законодавче регулювання діяльності розвиваючих закладів для дітей</i>	188
Тетяна Павлова. <i>Екологічна компетентність у нормативах початкової освіти</i>	192
Лариса Петренко, Олена Зеліковська, Наталя Білоусова. <i>Відкрита освіта: ключові орієнтири наукових досліджень</i>	194

Валентина Плющ. Трансформація моделей дистанційного навчання в умовах цифрового освітнього середовища	197
Тамара Полонська. Кліпове мислення на користь оволодіння іноземною мовою учнями молодшого підліткового віку	200
Наталія Полюга. Європейський досвід освіти без мобільного телефону	203
Олена Пометун. Актуальні виклики в організації активного навчання учнів онлайн в умовах війни	206
Валентина Попова. Освіта як чинник входження у європейський національний простір (досвід Ірландії)	210
Надія Постригач. Побудова культури миру засобами освіти для миру: уроки для України	214
Алла Прокопенко. Створення синтетичного навчального середовища в закладі військової освіти як шлях вдосконалення системи навчання	218
Людмила Пуховська. Моделі професійного розвитку педагогів: структурні модифікації	222
Валентина Радкевич. Державно-приватне партнерство у сфері професійної освіти і навчання в країнах Європейського Союзу	226
Юрій Рашкевич, Тетяна Семигіна. Мікрокваліфікації (micro-credentials) і розвиток освітніх систем	229
Ірина Регейло, Наталія Базелюк. Реформування оцінювання дослідницької діяльності в умовах відкритої науки: перспективи для України	233
Тетяна Ремех. Оновлення змісту курсу «Громадянська освіта» у контексті збройного конфлікту	237
Марія Саюк. Перспективи застосування в Україні досвіду Нідерландів щодо підготовки магістрів у сфері освіти	241
Аліна Сбруєва. Європейський університет-2030: оновлене бачення місії	243
Олена Семенов, Юлія Плужник. Формуємо читацьку грамотність: з досвіду роботи в літній школі «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів – 2022»	247
Галина Сєрова. Освіта для сталого розвитку учнів 5–7 класів в умовах військової агресії: дидактичне забезпечення	252

Олексій Сисоєв. Тенденції професійної підготовки фахівців з циркулярної економіки у Республіці Польща	254
Світлана Сисоєва. Педагогіка пограниччя: актуальність досліджень для України	256
Інна Слободянюк. Розвиток комунікативних навичок молодших школярів у процесі спостережень	258
Валентина Снегірьова. Багатомовна освіта в контексті нової української школи: деякі дидактичні та виховні аспекти	262
Олеся Стойка. Цифровізація професійної підготовки вчителів в Угорщині: виклики сьогодення	265
Наталія Титаренко. Випускники педагогічних спеціальностей вишів – майбутній потенціал шкільних педагогічних колективів	267
Олег Топузов, Людмила Каланіна. Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA в межах модуля Жана Моне (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPP1MOMODULE), що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України	271
Юрій Христій. Розвиток професійно-технічної освіти в умовах Covid-19: стратегічні пріоритети	274
Світлана Цимбалюк. Основні напрямки діяльності центрів академічного успіху (Academic Success Center) в університетах США	277
Ін Чу. Здобутки та подальші кроки у розвитку міжнародної студентської мобільності в Китаї	280
Оксана Шпарик. До питання про цифрову трансформацію освіти США та ЄС	283
Тетяна Шупик, Ольга Лобова. Педагогічні умови підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки	285
Руслан Яковишин. Освітні механізми регулювання соціальної роботи як інструмент підтримки населення в умовах воєнного стану	288
Рекомендації до виконання дисертаційних робіт з порівняльної педагогіки	293

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ

FELICITĂRI PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚĂ

WELCOMING ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

Шановний читачу!

Інститут педагогіки НАПН України – одна з провідних науково-дослідних установ в Україні, яка забезпечує науково-методичний супровід функціонування освітньої теорії і практики. Діяльність Інституту здійснюється відповідно до пріоритетних напрямів наукових досліджень у галузі психолого-педагогічних наук з урахуванням вітчизняних здобутків і тенденцій розвитку освіти у світі.

В умовах повномасштабної війни рф проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року, Інститут педагогіки у складі Національної академії педагогічних наук України цілеспрямовано працює на підтримку національної освіти і педагогічної науки. Науковці Інституту розробляють методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в умовах воєнного стану на засадах орієнтирів міжнародних організацій.

Отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році інтенсифікує дослідження напрямів синхронізації національної освіти з європейськими стандартами. Тому, міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022», організатором якої є відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, починаючи з 2010 року, є важливою в аспекті осмислення перспектив післявоєнної відбудови української освіти.

Конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022» проводиться за підтримки Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPP1MOMODULE) Програми ЄС Еразмус+, який реалізується Інститутом педагогіки. В рамках проєкту відбувається підвищення кваліфікації українських вчителів з формування в учнів читацької, математичної та природничо-наукової компетентностей засобами тестових завдань PISA. Це є ще одним вне-

ском Інституту в інтеграцію європейських студій в освітній процес. Тому для нас особливо значущою є співпраця з нашим європейським партнером з Румунії – Відділом освітніх досліджень Національного центру освітньої політики та оцінювання (Education Research Unit, National Center for Educational Policy and Evaluation), який є співорганізатором конференції.

Переконаний, що співпраця в рамках конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022» з Українською асоціацією дослідників освіти є запорукою інтеграції українських науковців в європейський дослідницький простір.

З приємністю відзначаю внесок академічних інститутів НАПН України – Інституту цифровізації освіти та Інституту професійної освіти, а також Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка 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 в умовах турбулентності сучасного світу.

Олег Топузов

доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,

Віцепрезидент НАПН України,

Директор Інституту педагогіки НАПН України

Україна

Dragă cititorule!

Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina este una dintre cele mai importante instituții de cercetare din Ucraina, care oferă sprijin științific și metodologic pentru promovarea teoriei și practicilor educaționale. Activitățile Institutului se desfășoară urmărind domeniile prioritare de cercetare științifică în domeniul științelor psihologice și pedagogice, ținând cont de realizările interne și de tendințele internaționale în dezvoltarea educației.

În contextul războiului pe scară largă al Federației Ruse împotriva Ucrainei, care a început la 24 februarie 2022, Institutul de Pedagogie, ca parte a Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina, lucrează în mod sistematic pentru a sprijini educația națională și științele pedagogice. Cercetătorii Institutului elaborează recomandări metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile legii marțiale, pe baza orientărilor organizațiilor internaționale.

Obținerea de către Ucraina în anul 2022 a statutului de candidat la aderarea la UE intensifică studiarea direcțiilor de sincronizare a învățământului național cu standardele europene. Conferința internațională “Educație comparativă și internațională 2022”, organizată de Departamentul de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina începând cu anul 2010, are o contribuție importantă la înțelegerea perspectivelor de reconstrucție postbelică a învățământului ucrainean.

Conferința “Comparative and International Education 2022” este susținută de Modulul Jean Monnet “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” (Jean Monnet Module 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) 2020 – 2023 al Programului Erasmus+ al UE, implementat de Institutul de Pedagogie. În cadrul proiectului este promovată dezvoltarea profesională a profesorilor ucraineni în tematica formării competențelor de lectură, matematică și științe ale naturii la elevi, utilizând instrumentele evaluării internaționale PISA. Acest eveniment este o altă contribuție a Institutului la integrarea studiilor europene în procesul educațional. Prin urmare, cooperarea cu partenerul nostru european din România – Uniunea de Cercetare în Educație, Centrul Național pentru Politici Educaționale și

Evaluare, care este co-organizator al conferinței, este deosebit de importantă pentru noi.

Sunt convins că perspectiva de cooperare în cadrul conferinței “Comparative and International Education 2022” cu Asociația ucraineană de cercetare educațională reprezintă o cale de integrare a cercetătorilor ucraineni în spațiul european de cercetare.

Mă bucur să remarc contribuția institutelor academice ale Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina: Institutul de Digitalizare a Educației și Institutul de Educație și Formare Profesională, precum și Universitatea Pedagogică de Stat Pavlo Tychyna Uman, Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy, care poartă numele lui A.S. Makarenko și Institutul Comunal Regional Ternopil de Educație Pedagogică Postuniversitară la dezvoltarea platformei de discuții a conferinței.

Sunt sigur că lucrările conferinței vor contribui la găsirea unor repere comune pentru modernizarea educației din țările participante în această perioadă caracterizată de turbulențe.

Oleg Topuzov

Doctor în științe pedagogice, profesor,
Membru cu drepturi depline (academician) al NAES din Ucraina,
Vicepreședinte al NAES din Ucraina,
Director al Institutului de Pedagogie al NAES din Ucraina
Ucraina

Dear reader!

The Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine is one of the Ukrainian leading research institutions, which provides scientific and methodological support for the functioning of educational theory and practice. The activities of the Institute are carried out following the priority areas of scientific research in the field of psychological and pedagogical sciences, taking into account domestic achievements and trends in the development of education in the world.

In the context of the full-scale war of the Russian Federation against Ukraine, which began on February 24, 2022, the Institute of Pedagogy as part of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine is purposefully working to support national education and pedagogical science. Scholars of the Institute develop methodological recommendations on the organization of the educational process under martial law based on the guidelines of international organizations.

Ukraine's obtaining the status of candidate for EU membership in 2022 intensifies the study of the directions of synchronization of national education with the European standards. Therefore, the international conference "Comparative and International Education 2022", organized by the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine since 2010, is important in terms of understanding the prospects of post-war reconstruction of the Ukrainian education.

The conference "Comparative and International Education 2022" is supported by the Jean Monnet Module "European Teaching Excellence for Students' Better Performance" (Jean Monnet Module 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) 2020 – 2023 of the EU Erasmus+ Programme, implemented by the Institute of Pedagogy. Within the framework of the project, the professional development of the Ukrainian teachers on the formation of reading, mathematical, and natural science competencies in students using PISA test tasks is taking place. This is another contribution of the Institute to the integration of European studies into the educational process. Therefore, cooperation with our European partner from Romania – the Education

Research Unit, National Center for Educational Policy and Evaluation, which is a co-organizer of the conference, is especially significant for us.

I am convinced that cooperation within the framework of the conference “Comparative and International Education 2022” with the Ukrainian Educational Research Association is the key to the integration of Ukrainian scholars into the European research area.

I am pleased to note the contribution of the academic institutes of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine: the Institute of Digitalization of Education and the Institute of Vocational Education and Training, as well as Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko and Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education to the development of the discussion platform of the conference.

I am sure that the conference proceedings will contribute to finding common benchmarks for the modernisation of education of the participating countries in the turbulence of the modern world.

Oleg Topuzov

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member (Academician) of the NAES of Ukraine,
Vice-President of the NAES of Ukraine,
Director of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine
Ukraine

Dragi colegi, Dragi cititori

Unitatea de Cercetare în Educație, parte a Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație reprezintă cel mai important pol public de expertiză din România, în aria cercetării educaționale. În coordonarea Ministerului Educației, Unitatea de Cercetare în Educație oferă un sprijin direct factorilor de decizie, în analiza, dezvoltarea și evaluarea politicilor educaționale. Pe de altă parte, Unitatea de Cercetare în Educație își propune să realizeze și să promoveze studii riguroase și independente care să contribuie la avansarea cunoașterii, printr-o mai bună înțelegere a contextelor, fenomenelor și proceselor educaționale. Misiunea noastră este aceea de a contribui activ la inovația în educație, prin expertiză, formare, studii și cercetări și de a sprijini învățarea autentică, motivantă, activă și creativă pentru fiecare copil/elev/student.

Evenimentul științific “Educație comparată și internațională 2022”, organizat de Departamentul de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina, cu contribuția Unității de Cercetare în Educație, reprezintă un foarte bun exemplu de urmărire consecventă a acestei misiuni.

Ne exprimăm apreciere pentru întreaga echipă de organizare a acestui eveniment, fiind conștienți de efortul deosebit de a-l face posibil, în vremuri de război,, continuarea organizării conferinței reprezentând pentru noi toți, un exemplu, un mesaj de curaj și de speranță.

Acest eveniment aduce împreună, priorități de intervenție într-o perioadă în care sistemele educaționale se află în prima linie a provocărilor și nevoilor de schimbare. În egală măsură, conferința aduce împreună persoane cu expertiză educațională în domenii foarte variate, un ingredient esențial pentru răspunsuri adecvate tuturor acestor provocări.

De asemenea, Conferința reprezintă o contribuție importantă la dezvoltarea comunității de învățarea cercetătorilor în educație. Atât Institutul de Pedagogie, cât și Unitatea de Cercetare în Educație colaborează strâns cu asociațiile naționale și rețelele de cercetare în educație, ceea ce ne face să credem că, în viitorul apropiat, agendele de cercetare ale acestor organizații vor include tematici și proiecte comune. De asemenea, participarea României și Ucrainei la studii internaționale comparative precum PISA, reprezintă o

premisă importantă pentru schimburile de experiență, deschizând calea unor colaborări în proiecte de cercetare comune. O țintă ambițioasă, dar perfect realizabilă, este ca în viitor, programe europene prestigioase de susținere a cercetării educaționale, precum Programul de Cercetare și Inovare al Uniunii Europene – Horizon 2020, să ofere un cadru de sprijin adecvat. Obținerea de către Ucraina, în anul 2022, a statutului de candidat la aderarea la Uniunea Europeană este o premisă extrem de importantă în acest sens.

Instituția noastră pune la dispoziție întreaga experiență și expertiză, sprijinind procesul complex de reconstrucție postbelică a învățământului ucrainean, prin fundamentarea acestuia pe date de cercetare.

Suntem convinși că lucrările Conferinței ne vor da, tuturor, un semnal puternic cu privire la importanța educației, a investiției în educație, precum și a nevoii de a o prioritiza în politicile publice ale țărilor noastre, întrucât, numai în acest mod, educația ajunge cu adevărat o prioritate națională.

Ana-Maria Dalu

Director

Unitatea de Cercetare în Educație

Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație

România

Шановні колеги! Шановні читачі!

Відділ освітніх досліджень, що входить до складу Національного центру освітньої політики та оцінювання, є найважливішим державним центром експертизи в Румунії в галузі освітніх досліджень. Під координацією Міністерства освіти відділ освітніх досліджень надає безпосередню підтримку особам, які приймають рішення, в аналізі, розробці та оцінці освітньої політики. З іншого боку, відділ освітніх досліджень має на меті проводити та сприяти проведенню ретельних та незалежних досліджень, які сприяють поглибленню знань шляхом кращого розуміння освітніх контекстів, явищ та процесів. Наша місія полягає в активному сприянні інноваціям в освіті через експертизу, підготовку, навчання та дослідження, а також у підтримці автентичного, мотивуючого, активного та творчого навчання для кожної дитини/учня/студента.

Науковий захід «Порівняльна і міжнародна освіта 2022», організований відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України за сприяння відділу досліджень освіти, є дуже гарним прикладом послідовного втілення цієї місії.

Висловлюємо вдячність усій команді організаторів цього заходу, усвідомлюючи, яких великих зусиль було докладено для того, щоб він став можливим у часи війни, продовження організації конференції є для всіх нас прикладом, посланням мужності та надії.

Цей захід об'єднує пріоритети для дій у той час, коли освітні системи перебувають на передовій викликів та потреб у змінах. Крім того, конференція об'єднує людей, які мають освітній досвід у широкому спектрі галузей, що є необхідною складовою для належного реагування на всі ці виклики.

Конференція також є важливим внеском у розвиток навчальної спільноти дослідників освіти. Як Інститут педагогіки, так і Відділ освітніх досліджень тісно співпрацюють з національними освітніми дослідницькими асоціаціями та мережами, що дає підстави вважати, що в найближчому майбутньому дослідницькі програми цих організацій включатимуть спільні теми та проекти. Також, участь Румунії та України у міжнародних порівняльних дослідженнях, таких як PISA, є важливою передумовою для обміну досвідом, що відкриває шлях до співпраці у спільних дослідниць-

ких проектах. Амбітною, але цілком досяжною метою є те, щоб у майбутньому престижні європейські програми підтримки освітніх досліджень, такі як Програма Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020», забезпечили належну структуру підтримки. Надзвичайно важливою передумовою для цього є набуття Україною статусу кандидата на членство в ЄС у 2022 році.

Наша установа пропонує весь свій досвід і знання, підтримуючи складний процес повоєнної відбудови української освіти, спираючись на дані досліджень.

Переконані, що робота Конференції стане потужним сигналом для всіх нас про важливість освіти, інвестицій в освіту та необхідність її пріоритизації у державній політиці наших країн, адже лише таким чином освіта дійсно стає національним пріоритетом.

Ana-Maria Dalu

Директор

Відділ освітніх досліджень

Національний центр освітньої політики та оцінювання

Румунія

Dear Colleagues, Dear readers

The Education Research Unit, part of the National Centre for Educational Policy and Evaluation, is the most important public pole of expertise in Romania in the field of educational research. Under the coordination of the Ministry of Education, the Education Research Unit provides direct support to decision-makers in the analysis, development and evaluation of education policies. On the other hand, the Education Research Unit aims to carry out and promote rigorous and independent studies that contribute to the advancement of knowledge through a better understanding of educational contexts, phenomena and processes. Our mission is to actively contribute to innovation in education through expertise, training, studies and research and to support authentic, motivating, active and creative learning for every child/pupil/student.

The scientific event “Comparative and International Education 2022”, organized by the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, with the contribution of the Education Research Unit, is a very good example of consistent pursuit of this mission.

We express our appreciation to the entire team organising this event, being aware of the great effort to make it possible, in times of war, the continuation of the conference is for all of us an example, a message of courage and hope.

This event brings together priorities for action at a time when education systems are at the forefront of challenges and needs for change. Equally, the conference brings together people with educational expertise in a wide variety of fields, an essential ingredient for appropriate responses to all these challenges.

The Conference is also an important contribution to the development of the learning community of educational researchers. Both the Institute of Pedagogy and the Education Research Unit collaborate closely with national education research associations and networks, which leads us to believe that in the near future the research agendas of these organisations will include common themes and projects. Also, the participation of Romania and Ukraine in international comparative studies such as PISA is an important prerequisite for the exchange of experience, opening the way for collaboration in joint

research projects. An ambitious but perfectly achievable goal is that in the future, prestigious European programmes to support educational research, such as the European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme, will provide an adequate support framework. Ukraine's achievement of candidate status for EU membership in 2022 is an extremely important prerequisite for this.

Our institution offers all its experience and expertise, supporting the complex process of post-war reconstruction of Ukrainian education by basing it on research data.

We are convinced that the work of the Conference will give a strong signal to all of us about the importance of education, investment in education and the need to prioritise it in the public policies of our countries, as only in this way education truly becomes a national priority.

Ana-Maria Dalu

Director

Education Research Unit

National Centre for Education Policy and Evaluation

Romania

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 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу». Метою Модуля є сприяння використанню досвіду країн-членів Європейського Союзу, які є лідерами PISA 2018 для покращення успішності українських школярів. Серед завдань Проєкту: 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. Особливо це актуально після набуття Україною статусу кандидата на членство в ЄС.

Підтримуємо наукову дискусію у широкому полі поставлених питань.

Оксана Заболотна

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

Україна

Dragă cititorule!

În numele echipei Modulului Jean Monnet “Excelență în predarea europeană pentru o mai bună performanță a studenților” din cadrul Programului Erasmus+ al UE, pe care Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina îl implementează în perioada 2021-2023, urez un sincer bun venit participanților la conferința internațională “Educație comparată și internațională 2022: Provocări și perspective în condițiile turbulențelor mondiale”. Scopul modulului este de a promova utilizarea experienței statelor membre ale Uniunii Europene, care sunt liderii PISA 2018, pentru a îmbunătăți performanța elevilor ucraineni. Printre obiectivele proiectului se numără: sprijinirea cercetării și a predării legate de Uniunea Europeană; intensificarea publicațiilor și informarea publicului cu privire la rezultatele cercetării științifice; dezvoltarea interesului pentru Uniunea Europeană și crearea condițiilor pentru diseminarea ulterioară a cunoștințelor despre aceasta; crearea de oportunități pentru includerea dimensiunii europene în discipline care nu sunt direct legate de studiile europene și dezvoltarea unui curs cu o componentă de integrare europeană pentru profesori.

Formatul ales al proiectului este conceput pentru a îmbunătăți calitatea educației ucrainene și pentru a asigura comunicarea între oamenii de știință, practicienii din domeniul educației și factorii de decizie din domeniul educației. De aceea, considerăm că este importantă misiunea conferinței internaționale “Educație comparată și internațională 2022”, care reunește cercetători și practicieni ucraineni și străini în jurul ideii de căutare comună a unei formule de educație de înaltă calitate europeană. În contextul reformei “Școlii noi ucrainene” din Ucraina, a reformelor din țările partenere ale conferinței, există o nevoie tot mai mare de a studia experiența reformelor educaționale de succes din Uniunea Europeană în perspectiva luării în considerare în practica formării conținutului educației, a alegerii formelor inovatoare de activități educaționale. Acest lucru este deosebit de important după ce Ucraina a dobândit statutul de candidat la aderarea la Uniunea Europeană.

Susținem discuția științifică într-o gamă largă de probleme.

Oksana Zabolotna

doctor în științe pedagogice, profesor, coordonator al modulului
“Excelență didactică europeană pentru o
mai bună performanță a studenților”

Ucraina

Dear reader!

On behalf of the team of the Jean Monnet Module “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” of the EU Erasmus+ Programme, which the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine implements during 2021-2023, I sincerely welcome the participants of the international conference “Comparative and International Education 2022: Challenges and Prospects in conditions of the world turbulence”. The purpose of the Module is to promote the use of the experience of the European Union member states, which are the leaders of PISA 2018, to improve the performance of Ukrainian schoolchildren. Among the objectives of the Project are: support for research and teaching related to the European Union; intensification of publications and informing the public about the results of scientific research; development of interest in the European Union and creation of conditions for further dissemination of knowledge about it; creation of opportunities for the inclusion of the European dimension in disciplines that are not directly related to European studies, and development of a course with a European integration component for teachers.

The chosen format of the Project is designed to improve the quality of Ukrainian education and to ensure communication between scientists, educational practitioners and educational policy makers. That is why we see the mission of the international conference “Comparative and International Education 2022”, which brings together Ukrainian and foreign researchers and practitioners around the idea of a joint search for a formula of high European quality education, as important. In the context of the reform “New Ukrainian School” in Ukraine, reforms in the partner countries of the conference, there is a growing need to study the experience of successful education reforms in the European Union with the prospect of taking it into account in the practice of forming the content of education, the choice of innovative forms of educational activities. This is especially important after Ukraine has acquired the status of candidate for European Union membership.

We support the scientific discussion in a wide range of issues.

Oksana Zabolotna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
coordinator of the Module

“European Teaching Excellence for Students’ Better Performance”
Ukraine

Шановні освітяни!

«Педагогічна компаративістика» є науковим брендом відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України тринадцятий рік поспіль. За роки проведення конференція «Педагогічна компаративістика» як професійний захід дослідників-компаративістів здобула широке визнання в Україні, у різні роки організаторами та учасниками конференції були наші зарубіжні партнери. У цьому році ми вдячні за підтримку в організації конференції нашому партнеру з Румунії – Відділу освітніх досліджень Національного центру освітньої політики та оцінювання. Це партнерство є особливо цінним на шляху інтеграції освіти України в європейський освітній простір особливо після надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС у червні 2022 року.

У 2022 р. конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» проводиться в умовах повномасштабної війни РФ проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року. Тому, фокусом конференції стало обговорення викликів для освіти в умовах кризових ситуацій, адже війна в Україні не є локальним конфліктом. Вона впливає на усі країни Європи та багато країн світу, актуалізуючи питання швидкого реагування влади та освітян на нові реалії задля забезпечення неперервності освіти. «Вплив збройних конфліктів на освіту породжує цілий ряд гуманітарних та соціальних проблем. У всьому світі школи та університети зазнають бомбардувань, обстрілів та підпалів. Дітей, вчителів та викладачів вбивають, травмують, викрадають або безпідставно затримують. Крім того, сторони збройних конфліктів використовують освітні установи у якості баз, казарм або центрів затримання. Такі дії завдають шкоду учням, студентам та педагогічному персоналу, позбавляють величезну кількість дітей та студентів їх права на освіту, таким чином руйнуючи фундамент, на якому громади будують своє майбутнє. У багатьох країнах збройні конфлікти продовжують руйнувати не тільки шкільну інфраструктуру, але й надії та прагнення цілих поколінь...

На протипагу цьому, освітня система може допомогти захистити дітей та молодь від смерті, травм та експлуатації; пропонуючи чіткий розклад та стабільність, вона може полегшити психологічний вплив збройного конфлікту та забезпечити доступ до інших життєво важливих послуг. Чутлива

до конфлікту освіта дозволяє уникнути конфронтації та сприяє зміцненню миру. Освіта є основоположним елементом розвитку та повної реалізації прав і свобод людини», – наголошується у Декларації про безпеку шкіл.

Педагогічна компаративістика набуває особливої значущості сьогодні. Саме на компаративістів покладається місія обміну досвідом крос-культурних досліджень, вироблення спільного бачення процесів, що відбуваються в освіті з урахуванням орієнтирів міжнародної спільноти. Тому, цінуємо думку кожного учасника конференції.

Дякуємо за 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 особливо актуальною сьогодні.

Принагідно висловлюємо вдячність незмінним партнерам конференції: Інституту цифровізації освіти, Інституту професійної освіти, Сумському державному педагогічному університету імені А.С. Макаренка, Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини, Тернопільському обласному комунальному інституту післядипломної педагогічної освіти, Українській асоціації дослідників освіти.

Гуртуючись ми є сила, яка разом з освітянами та усім українським народом виборює нашу Перемогу! Слава Україні!

Олена Локшина

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувачка відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
Україна

Dragi educatori!

Conferința “Educație comparată și internațională” este o marcă științifică a Departamentului de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina pentru al treisprezecelea an consecutiv. De-a lungul anilor, “Educația comparativă și internațională” ca eveniment profesional al cercetătorilor în domeniul educației comparative a obținut o largă recunoaștere în Ucraina, în diferiți ani organizatorii și participanții la conferință au fost partenerii noștri străini. În acest an suntem recunoscători pentru sprijinul acordat în organizarea conferinței partenerului nostru din România – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național pentru Politici Educaționale și Evaluare. Acest parteneriat este deosebit de valoros pe calea integrării învățământului ucrainean în spațiul educațional european, mai ales după ce Ucrainei i se va acorda statutul de candidat la aderarea la UE în iunie 2022.

În 2022, conferința “Educație comparativă și internațională” are loc în contextul războiului pe scară largă al Rusiei împotriva Ucrainei, care a început la 24 februarie 2022. Prin urmare, accentul conferinței este pus pe discutarea provocărilor pentru educație în criză, deoarece războiul din Ucraina nu este un conflict local. Acesta afectează toate țările europene și multe țări ale lumii, actualizând problema răspunsului rapid al autorităților și al educatorilor la noile realități pentru a asigura continuitatea educației.

“Impactul conflictelor armate asupra educației reprezintă o provocare urgentă din punct de vedere umanitar, al dezvoltării și al provocărilor sociale mai largi. În întreaga lume, școli și universități au fost bombardate, bombardate și incendiate, iar copiii, studenții, profesorii și cadre didactice au fost uciși, mutilați, răpiți sau reținuți în mod arbitrar... Astfel de acțiuni expun studenții și personalul din domeniul educației la prejudicii, refuză dreptul la educație unui număr mare de copii și studenți și privează astfel comunitățile de bazele pe care să își construiască viitorul. În multe țări, conflictele armate continuă să distrugă nu doar infrastructura școlară, ci și speranțele și ambițiile unei întregi generații de copii. În schimb, educația poate contribui la protejarea copiilor și a tinerilor de moarte, rănire și exploatare; poate atenua impactul psihologic al conflictului armat prin oferirea de rutină și stabilitate și poate oferi legături cu alte servicii vitale. Educația care este „sensibilă la conflicte”

evită să contribuie la conflict și urmărește o contribuție la pace. Educația este fundamentală pentru dezvoltare și pentru exercitarea deplină a drepturilor și libertăților omului”, se declară în Safe Schools Declaration.

Educația comparativă are o importanță deosebită în prezent. Cercetătorii în domeniul educației comparate au misiunea de a împărtăși experiența cercetării interculturale și de a dezvolta o viziune comună asupra proceselor care au loc în domeniul educației, ținând cont de reperele comunității internaționale. Prin urmare, apreciem opinia fiecărui participant la conferință.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat Modulului Jean Monnet “Excelență în predarea europeană pentru o mai bună performanță a studenților” (Modulul Jean Monnet 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) din cadrul Programului UE Erasmus+, pe care Institutul de Pedagogie al ANSE din Ucraina îl implementează în perioada 2021-2023. De fapt, ideea-cheie a Modulului privind calitatea europeană a educației este deosebit de relevantă astăzi.

Dorim să ne exprimăm recunoștința față de partenerii constanți ai conferinței: Institutul de Digitalizare a Educației al ANSE din Ucraina, Institutul de Educație și Formare Profesională al ANSE din Ucraina, Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy numită după A.S. Makarenko, Universitatea Pedagogică de Stat Pavlo Tychna Uman, Institutul Comunal Regional Ternopil de Educație Pedagogică Postuniversitară, Asociația Ucraineană de Cercetare Educațională.

Suntem o forță care, împreună cu educatorii și cu tot poporul ucrainean, luptă pentru Victoria noastră! Glorie Ucrainei!

Olena Lokshyna

Dr. Sc., Prof.,

membru corespondent al ANSE din Ucraina,
șefa Departamentului de educație comparativă,
Institutul de Pedagogie al ANSE din Ucraina

Ucraina

Dear educators!

The conference “Comparative and International Education” is a scientific brand of the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for the thirteenth year in a row. Over the years, the “Comparative and International Education” as a professional event of comparative education researchers has gained wide recognition in Ukraine, in different years the organizers and participants of the conference were our foreign partners. This year we are grateful for the support in organizing the conference to our partner from Romania – Education Research Unit, National Center for Educational Policy and Evaluation. This partnership is especially valuable in the way of integrating Ukraine’s education into the European educational area, especially after Ukraine is granted the status of candidate for EU membership in June 2022.

In 2022, the conference “Comparative and International Education” is held in the context of the full-scale war of Russia against Ukraine, which began on February 24, 2022. Therefore, the focus of the conference is to discuss the challenges for education in crisis, because the war in Ukraine is not a local conflict. It affects all European countries and many countries of the world, actualizing the issue of the rapid response of the authorities and educators to new realities to ensure the continuity of education.

“The impact of armed conflict on education presents urgent humanitarian, development and wider social challenges. Worldwide, schools and universities have been bombed, shelled and burned, and children, students, teachers and academics have been killed, maimed, abducted or arbitrarily detained... Such actions expose students and education personnel to harm, deny large numbers of children and students their right to education and so deprive communities of the foundations on which to build their future. In many countries, armed conflict continues to destroy not just school infrastructure, but the hopes and ambitions of a whole generation of children. By contrast, education can help to protect children and youth from death, injury and exploitation; it can alleviate the psychological impact of armed conflict by offering routine and stability and can provide links to other vital services. Education that is ‘conflict sensitive’ avoids contributing to conflict and pursues a contribution

to peace. Education is fundamental to development and to the full enjoyment of human rights and freedoms”, is declared in the Safe Schools Declaration.

Comparative education is of particular importance today. It is the comparative education researchers who are entrusted with the mission of sharing the experience of cross-cultural research and developing a common vision of the processes taking place in education, taking into account the benchmarks of the international community. Therefore, we appreciate the opinion of each participant of the conference.

We thank you for the support of the Jean Monnet Module “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” (Jean Monnet Module 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE) of the EU Erasmus+ Programme, which the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine is implementing during 2021-2023. Actually, the key idea of the Module on the European quality of education is especially relevant today.

We would like to express our gratitude to the constant partners of the conference: the Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine, the Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education, the Ukrainian Educational Research Association.

We are a force that together with educators and all Ukrainian people is fighting for our Victory! Glory to Ukraine!

Olena Lokshyna

Dr. Sc., Prof.,

Corresponding member of the NAES of Ukraine,
Head of the Comparative Education Department,
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine
Ukraine

Резолюція

ВІЙНА В УКРАЇНІ ТА ПОЗИЦІЯ УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА 2022; ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ В УМОВАХ ТУРБУЛЕНТНОСТІ СВІТУ

4 листопада 2022 року, м. Київ

Rezoluția

RĂZBOIUL DIN UCRAINA ȘI POZIȚIA PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚA “EDUCAȚIE COMPARATIVĂ ȘI INTERNAȚIONALĂ 2022: PROVOCĂRI ȘI PERSPECTIVE ÎN CONDIȚIILE TURBULENȚELOR MONDIALE”

4 noiembrie 2022, Kiev

Resolution

WAR IN UKRAINE AND THE POSITION OF PARTICIPANTS OF THE CONFERENCE “COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION 2022: CHALLENGES AND PROSPECTS IN A TURBULENT WORLD”

November 4, 2022, Kyiv

Учасники конференції

Participanții la conferință

The participants of the conference

1. Рішуче засуджують повномасштабну агресію рф проти України та причетність до неї білоруського режиму. Вторгнення російських збройних сил порушує чинні міжнародні норми та загрожує європейській і глобальній безпеці

Condamnăm cu fermitate agresiunea pe scară largă a Federației Ruse împotriva Ucrainei și implicarea regimului belarus în aceasta. Invazia forțelor armate rusești încalcă normele internaționale în vigoare și amenință securitatea europeană și globală

Strongly condemn the full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine and the involvement of the Belarusian regime in it. The

invasion of Russian armed forces violates current international rules and threatens European and global security

2. Віддають належне мужності, яку демонструє народ України у протистоянні ворогу та відзначають відвагу, яку проявляють Збройні сили України, захищаючи Україну від російських загарбників

Aduc un omagiu curajului de care a dat dovadă poporul ucrainean în confruntarea cu inamicul și iau act de curajul de care au dat dovadă forțele armate ale Ucrainei în apărarea Ucrainei de invadatorii ruși

Pay tribute to the courage shown by the people of Ukraine in confronting the enemy and note the bravery shown by the Armed Forces of Ukraine, defending Ukraine from Russian invaders

3. Висловлюють вдячність народам і країнам, які підтримують Україну в її боротьбі за право існувати

Să-și exprime recunoștința față de popoarele și țările care sprijină Ucraina în lupta sa pentru dreptul la existență

Express gratitude to the peoples and countries that support Ukraine in its struggle for the right to exist

4. Закликають колег з країн Європи та світу підтримати освітянську спільноту в Україні в її боротьбі задля збереження національної освіти і науки

Să facă apel la colegii din Europa și din lume să sprijine comunitatea educațională din Ucraina în lupta sa pentru păstrarea educației și științei naționale

Call on colleagues from Europe and the world to support the educational community in Ukraine in its struggle to preserve national education and science

5. Наголошують на важливості діалогу усіх прогресивних сил задля подолання викликів та пошуку ефективних перспектив організації освіти і досліджень в умовах турбулентності світу

Să sublinieze importanța dialogului dintre toate forțele progresiste pentru a depăși provocările și a găsi perspective eficiente pentru organizarea educației și cercetării într-o lume turbulentă

Stress the importance of dialogue of all progressive forces to overcome challenges and find effective prospects for the organization of education and research in a turbulent world

PEDAGOGICAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

Zhanna Chernyakova

PhD, Associate Professor,
Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko
Sumy, Ukraine

The main objective of the research is to define the key pedagogical transformations which move into the blended or hybrid models in the educational process in higher education.

The dynamics of online education has received a considerable scholarly focus in the higher education literature. The extensive adoption of digital technologies for course redesigns and pedagogical transformations have engendered significant challenges for both students and academic communities.

It has been found out that the scientific discussions have extensively influenced the understanding of the impacts of emergency use and integration of online and other types of digitalized learning and teaching in the educational process.

In the context of the study it is worth mentioning that the capacities and challenges of online education have been extensively studied and discussed worldwide over the past two decades among the academic community. In light of the rapid evolution of information and communication technology, academic discourse and educational practices of teaching and scholarship have changed markedly.

The rapid changes and power of communications technology as well as the enhanced capacity to link space and time for teaching methods and higher education objectives, have been further acknowledged. However, today's higher education community has faced a new generation of individual learners whose thinking and learning are deemed as different from the less digitally-proficient instructors.

It is noteworthy that educators today attend to these differences and the ways in which this knowledge can be used to enable a more engaging, interactive, and, indeed, more effective learning environment. This is a generation of students heavily influenced by the pervasive digital media that have not

only developed certain skills and qualities in adopting digital technology but also have acquired a range of new learning styles and skills utilizing them.

The analysis of the literature on online learning and teaching in higher education has seen a growing interest in the study of key challenges in relation to the online mode of delivery besides the associated capacities. So, Dumford and Miller argue that the students enrolled in online courses are often less engaged in collaborative learning, student-faculty communication, and discussion with their peers than their counterparts in traditional face-to-face courses.

The major challenges for online education include developing core professional qualities namely, the acquisition of interpersonal and practical skills, communication skills, sustaining student retention rates and effective use of online technologies. The emergence of a range of learning scenarios and pedagogical models has extensively informed practices of online learning and teaching in the higher education context.

Nevertheless, a less addressed challenge is “not whether online courses will replace classrooms, but whether technology will drive the redesign of teaching and learning”.

It is significant to understand how to best support innovative and collaborative learning and teaching activities, utilizing emerging instructional technologies regardless of the medium of delivery. It is also useful to realize what form of technology varying between online recorded lectures, in-built assessment, collaborative digital subjects with flexible learning environments, and remote simulation enable certain pedagogy or changing the existing pedagogical model.

Online learning and teaching can act as complementary to the dynamics involved in face-to-face learning. This accords with today's blended learning approaches and designs as the most popular pedagogical concepts and course delivery models in higher education.

To conclude we would like to point out that a blended learning environment is featured by the mix of thoroughly selected online and face-to-face methods and designs in alignment with students' performance and learning objectives of certain coursework. To bring about more effective blended learning and teaching, a multifaceted approach is required.

Keywords: transformation, the educational process, digital technologies, blended learning.

References

- Dumford, A.D., Miller, A.L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *J. Comput. High. Educ.*, 30, 452–465.
- Norton, A., Sonnemann, J., McGannon, C. (2013). *The Online Evolution: When Technology Meets Tradition in Higher Education*. Grattan Institute: Melbourne, Australia.

READING FOR MEANING IN OUR DAY AND AGE: CHALLENGES FOR ROMANIAN LEARNERS AND TEACHERS

Ionut Capeneata, PhD Student
Transilvania University of Brasov
Romania

Elena Aniela Mancas
Aletheea School
Bucharest, Romania

Angelica Mihailescu, Dr.
Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

Maria Lavinia Moldovan
I.A. Bassarabescu Secondary School,
Ploiesti, Romania

Ligia Sarivan, Dr.
Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

Our study starts from the work of the Romanian PISA Coding Team for Reading to internalize the assessment principles of the PISA Analytical Framework and to apply them when judging the students' constructed responses. In theory, this is not a difficult task. In practice, nevertheless, every bit of information in the response and every example in the coding guide are

challenging the coder. There is a serious gap between what students should be able to do, according to the curricular provision, and what they actually do, according to the PISA evidence.

The objective of our research is to analyse this gap in order to identify the students' misrepresentations, highlight the practices that hinder meaningful reading and find solutions to improve learning. Our working hypothesis is that, if the curricular policies change, the teaching practices and the national assessments preserve the status quo.

The PISA 2018 results highlight the students' difficulty in handling unfamiliar types of texts, their lack of practice with inference and reflection and the poor comprehension when they face texts that combine various codes (icon, word, numerical). Even simple processes, such as scan and locate, become difficult for the Romanian students if they must be applied on multiple texts.

Romania has had poor results in reading since the first participation in large-scale assessments. Our students are taught in a traditional academic perspective that values canonical literature reading, grammar per se and written expression. Since none of these is a focus in PISA it is obvious that the results can be explained given the lack of adequate reading practice. PISA adapted its reading tasks to the needs of our contemporary society, while Romanian schools remain clustered within the covers of the textbooks. The national assessments continue the same pattern despite the curriculum innovation that promotes a functional approach and competence development. Our analysis shows there is a much-needed reform in teacher education and assessment system to promote meaning in reading and learning in a genuine competence-based perspective.

Keywords: reading practices, competences-based learning, PISA.

References

- OECD 2019, PISA 2018, Assessment and Analytical Framework <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/b25efab8-en/index.html?itemId=/content/publication/b25efab8-en>
- OECD, PISA 2018 Database <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>
- PISA 2018 Released Field Trial New Reading Items (2019), CY7_TST_PISA2018FT_Released_New_REA_Items_V2.docx Version 2 (January 2019), ETS, Core A <https://www.oecd.org/pisa/test/PISA-2018-Released-New-REA-Items.pdf>

Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura română, cls. a V-a – a VIII-a, 2017, București, <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf>

Programe școlare, Limba și literatura română, 2009, București, http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/LC/Limba%20si%20literatura%20romana_clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf

Sarivan, L., Novak, C., Mihailescu, A., Plesa, C., (2020) Meaning in Reading. Could Romania's PISA 2018 Results Become a Wake-Up Call to Innovate Practices? In Pixel (ed) Conference Proceedings Innovation In Language Learning, Florence, 2020, <https://conference.pixel-online.net/ICT4LL/files/ict4ll/ed0013/FP/5115-TDEV4840-FP-ICT4LL13.pdf>

EDUCATIONAL POLICY OF THE NETHERLANDS IN THE ISSUES OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN THE SPHERE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Alina Dzhurylo, PhD, Senior Researcher

Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

In these turbulent times, governments should go about achieving major public policy goals like a better education system, in the face of dramatic technological and social change. Public-private partnership is increasingly perceived as an innovative approach to provide education for all. PPP arrangements cover a broad range of policy options and follow diverse rationales, some of which are not necessarily novel within education reform agendas. In education, there are open disputes about the key principles and arrangements that PPPs should have. In the case of PPPs, the aim is for schools and companies to set goals and decide on activities jointly, to fund these jointly, implement and evaluate them together, share the risks and continue their partnership over the longer term.

PPP can be broadly defined as arrangements between public and private actors for the delivery of goods, services and/or facilities. In many different settings, PPPs are increasingly perceived as an innovative policy approach to provide education for all, and especially to provide the most vulnerable

population with new educational opportunities. Many governments, international organizations and other key education stakeholders consider that, by partnering with the private sector, countries can expand their education systems in a more efficient, flexible, and effective way (Robertson et al., 2012). Nonetheless, PPPs are demanding, sophisticated, and challenging forms of governance both for private agents and, especially, for governments (Hodge and Greve, 2010). In addition, PPP frameworks might cover a broad range of policy options and follow diverse rationales, which places PPPs in an ambiguous policy category. According to Klijn (2010), in both academic and practitioner circles, PPPs are a confusing policy approach: it is not clear what PPPs exactly mean, for which reasons countries should adopt them, and what is the best form they should take.

The vocational education and training system in the Netherlands is one of the best in the world according to the OECD (Westerhuis, 2018). This level was achieved thanks to changes in industrial policy, which in turn led to the emergence of more than 160 public-private partnership (PPP) centers in institutions that provide vocational education and training (VET) and higher professional education (HPE) in cooperation with private companies from various sectors of the economy.

Dutch government and the private sector have joined forces to accelerate change and make timely changes to professional qualifications to keep pace with innovation and meet the demands of the labor market. As a result, dynamic centers of regional and industry partnership were created: centers of excellence in the field of HPE and centers for innovative craftsmanship and the Regional Investment Fund (RIF) in the field of VET (European Training Foundation, 2020).

PPP centers facilitate cooperation between local business, vocational and technical institutions, higher professional educational institutions, and Dutch government. Joint investments by both public and private parties help develop business models that ensure their financial viability. Diversity and autonomy are key characteristics of such centers. Each of them creates its own niche and market value. Thanks to the cooperation of PPP centers with educational institutions, new ideas, methods, and educational programs become available to a wider audience of educational service recipients.

The main task of PPP centers is to build strong ties between institutions of VET and HPE and business; in the training of professionals in their field, masters with innovative skills; in ensuring lifelong learning and timely retraining; in accelerating and improving the ability of companies to innovate.

PPP in upper-secondary vocational and higher professional education has deep historical background in the Netherlands. Both parts of the educational system are founded on cooperative forms and networks that originated in the guild structure of the mediaeval period. In 1919, the Craft Education Act set out the first dimensions of partnership in the modern era. Since the World War II, VET and HPE have become well established within two separate systems: a system of upper-secondary professional level education (VET), established under the WEB Act of 1996, and a system of higher professional education (HPE), founded under the WHO Act of 1986. In the legislative process associated with the most recent reforms, schools received substantial autonomy. Since then, a process of scale enlargement has led to the merging and rationalization of schools. In addition, article 23 of the Dutch constitution guarantees freedom of education independent of the government, making VET colleges and HPE universities autonomous organizations. This also applies to private companies and private education (European Training Foundation, 2020).

In Dutch secondary VET, representatives of business and labor traditionally play a role in the definition of qualifications and access to workplace learning. Social partners (employers' associations and trade unions) work together with VET colleges to describe qualifications and set examination criteria. They are also jointly responsible for the recognition and quality assurance of 230 000 companies where apprentices fulfil their obligations to complete on-the-job learning. As a result, the upper-secondary VET system guarantees an institutional position for private-sector representatives of the labor market. This stands in contrast to higher professional education, where the linkages are less deep-seated and not regulated by law. The curriculum for HPE is not defined by a qualifications structure determined jointly with companies. Instead, it is assessed by the government.

The activities of PPP centers began in 2010 with several pilot projects that were based on existing initiatives and networks. However, the legislative basis for the operation of such centers became possible thanks to the creation in 2004 of the Scientific and Technological Platform (Platform Bèta Techniek), which was created on the initiative of three ministries of the Netherlands (Economy, Social Affairs and Education). Since then, several recruitment campaigns and programs for innovative cooperation between companies and educational institutions have been launched, and new types of educational

programs have spread and expanded to promote technical and technological education of all types and at all levels.

Nowadays, there are 160 PPP centers, which fully operate across the country, involving over 9 800 companies, 5 000 teachers and 84 000 students. An average PPP center involves 35 companies and other organizations. Participation is open to all companies that are willing to make the investment. The centers are also allowed to provide paid services to the private sector. Diversity and autonomy are key characteristics of the centers approach. The idea is for each center to create its own market niche and value.

To establish a PPP center a business plan needs to be drafted with a series of conditions:

- Partners must define a joint ambition and the urgency to establish a new physical learning environment.
- At least 50% of the budget must come from the partners and 50% of that amount must come from participating businesses.
- Operational and financial aspects are the joint responsibility of the VET colleges or HPE universities of applied sciences on one hand and their private partners on the other hand, but the secretariat of the partnership must remain with the schools.
- The PPP centers must continue to follow the formal state-supported requirements for their respective levels of education.
- The business plan must include a long-term financial sustainability plan, and each center must become financially independent within five years.

Dutch government launched three experiments between 2011–2016 in order to tackle the issues of PPP. They focused on establishing regional PPP involving vocational education colleges and companies.

The distinguishing features of all three experiments were:

1. The government provided a substantial financial incentive for achieving long-term cooperation between the schools and the companies.
2. The schools and companies were given a great deal of freedom to choose the goals of their partnership and the activities that they would engage in. There were few rules, procedures, or targets, other than that the partners needed to cooperate and contribute financially.
3. There was a great deal of emphasis on learning, experimenting and developing, with new approaches being tried out in each experiment, such as learning programs, peer reviews and ‘critical friends’.

Since the launch of the Centers in 2011, several policy reports on competitiveness and innovation have pointed in roughly the same direction. The most authoritative report stems from the report Towards a learning economy (Naar een lerende economie). The report argues that knowledge circulation between institutions is crucial in order to maintain economic competitiveness and prosperity in the Netherlands. It also offers far-reaching recommendations for educational institutions: “Universities of Applied Science have, to date, been seen too much as regular schools. They need to become knowledge institutions, and to find a new balance between the transfer of knowledge and contributing to solutions for societal problems” (WRR, 2013).

Following the report, several other government advisory boards: Advisory Board for Science, Technology and the Rathenau Institute also addressed this subject. In general, the role of vocational and, especially, higher professional education is the subject of increasing debate regarding competitiveness and innovation. It was recommended that the government should “emphasize the Centers of Expertise as a platform for promoting cooperation between universities of applied sciences, other public institutes of knowledge and SMEs”. In 2019, in its evaluation of the ‘Top Sector’ program in the Netherlands, which is designed to promote competitiveness and innovation, the Rathenau Institute recommended that in order to solve major challenges such as the energy transition, Centers of Expertise and similar initiatives should be encouraged, rather than using fiscal instruments to encourage innovation as is currently the case. Under the new innovation policy of the Ministry of Economic Affairs, known as Multi-Year Mission-Driven Innovation Programs (MMIPs), there is more focus on the participation of vocational and higher education in these innovation programs.

Keywords: Public Private Partnership (PPP), PPP center, vocational education and training (VET), higher professional education (HPE).

References

- Anneke Westerhuis (2018). Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe: The Netherlands. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/opinion_survey_VET_Netherlands_Cedefop_ReferNet.pdf

- European Training Foundation (2020). Public-Private Partnerships for Skills Development. A Governance Perspective. Volume II. Case studies. URL: https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-01/ppps_for_skills_development_volume_ii.pdf
- Hodge, G. and Greve, C. (2010). Public-private partnerships: Governance scheme or language game? *Australian Journal of Public Administration*, Vol. 69, No.1. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8500.2009.00659.x>
- Klijn, E. H. (2010). Public Private Partnerships: deciphering meaning message and phenomenon. A. Hodge, C. Greve and A. E. Boardman (eds), *International Handbook on Public-Private Partnerships*. London, Edward Elgar. URL: https://www.researchgate.net/publication/259000184_-_Klijn_EH_2010_Public_Private_Partnerships_deciphering_meaning_message_and_phenomenon_in_G_Hodge_and_C_Greve_2010_International_Handbook_of_PPP_Cheltenham_Edgar_Elgar_68-80
- Robertson, S. L., Mundy, K. E., Verger, A. and Menashy, F. (2012). *Public private partnerships in education: new actors and modes of governance in a globalizing world*. Cheltenham, Edward Elgar. URL: https://www.academia.edu/3097678/Public_Private_Partnerships_in_Education_New_Actors_and_Modes_of_Governance_in_a_Globalizing_World
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR). (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland*. Amsterdam, The Netherlands: Amsterdam University Press. URL: <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2013/11/04/naar-een-lerende-economie>

EUROPEAN INTEGRATION BENCHMARKS OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE: CHALLENGES AND ACHIEVEMENTS

Anatoly Ishchenko, postgraduate student

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko
Sumy, Ukraine

The globalization processes of the 21st century, political and economic changes in the world, the rapid development of technologies and the search for new values have intensified the integration of Ukraine into the European space.

The purpose of the study is the analysis of the European integration process in the system of higher education in Ukraine, the outline of achievements, problems and challenges during the stay in the Bologna process.

The striving for self-identifying as a member of the European community and bearer of democratic traditions was the result of gaining independence by our country during the period of formation of the its foreign policy basis. The chosen course made it possible to modernize the economy, overcome technological backwardness, ensure the inflow of foreign investments, introduce the latest technologies, and increase the competitiveness of Ukrainian production in the EU domestic market (Datskiy, 2016).

It has been found that the attractiveness of Europe for Ukraine in the cultural and civilizational aspect is linked by some scientists to the fact that it is a multi-ethnic and multilingual community of sovereign states, raised on the ideas of equality, humanism and democracy, freedom of speech, free cooperation, protection of human rights etc. European integration acts as a means of changing the Soviet worldview, which was formed during the long era of totalitarianism. Historical experience has formed in Ukrainians the “fear of being swallowed up and culturally assimilated” in the Eurasian (Russian) space, orientation towards which would be through limitation and isolation. The Western European space, on the contrary, gives hope for obtaining wide opportunities for development not only in political and economic aspects, but also in the educational and scientific sphere (Oleksyk, 2011).

Because education is one of the most important factors in the formation of society, there is a need to reform the national education system through the introduction of new standards and values. This became possible when Ukraine officially became a participant in the Bologna process and a member of the European Higher Education Area (EHEA) in 2005.

Among the main achievements of the national education system, we can single out: the transition to a multi-level system and the rejection of the “specialist” educational qualification level, which is absent in the EAEU member states; introduction of the ECTS European credit modular system in the educational process; provision of an appendix to the diploma of the European model; participation of Ukrainian students and teachers in international academic exchange programs, grant programs (Erasmus Mundus, KA2 (ex-Tempus), Jean Monet), etc.; providing Ukrainian students with the opportunity of studying and working in European higher education institutions.

In Ukraine, issues with the outdated material and technical support of most universities are gradually being resolved, and the level of foreign language proficiency among students, postgraduates, young scientists and scientific and pedagogical personnel is increasing (Khan, 2017).

It was revealed that the implementation of actions to provide the quality of higher education of Ukraine and its European integration was slow and mostly formal in nature, despite the striving for changes has been approved at the legislative level. Researchers single out the following reasons for the problems of ensuring the quality of higher education on the way to the implementation of the Bologna process, such as: inertia of state administration bodies; inconsistent state policy regarding the need for changes in the content of higher education; growing expectations of students regarding the ability of universities to meet their needs, etc. (Shevchenko, 2010). The attitudes of the old education system remain an important factor holding back progress. This is manifested, for example, in the lack of some “old school” teachers of the competencies necessary for a modern educator and the desire to show creativity in the teaching process.

Over the past decade, Ukraine has become closer than ever to joining the European Union. In particular, on June 23, 2022, it was granted the status of candidate for membership. This made it necessary to solve urgent problems, develop a plan for further reforms, including in the field of higher education. One of the key documents that determines the course of development of the national educational space is the “Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032”, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on February 23, 2022.

The analysis of the content of the Strategy allows to single out the main existing problems and challenges for the higher education system, which must be resolved in the process of European integration: insufficient level of financing of the higher education system; failure to ensure full equality and autonomy of higher education institutions; insufficient counteraction to corruption and academic dishonesty; mistrust of the results of education; European integration aspirations, which are not always supported by readiness for harmonization of structures, scientific cooperation, borrowing of best practices and preparation of Ukrainian students for the open world; non-competitive wages and working conditions of employees; lack of management training among the management staff of higher education institutions, etc.

In order to ensure the intellectual, cultural and professional development of the individual, unite society to face the challenges of the time, and establish Ukraine as an equal member of the European community, the Strategy sets the following goals for the national educational space: improving the efficiency of management in the higher education system; increasing the trust of citizens, the state, and business in the educational, scientific, and activities of higher education institutions; provision of high-quality educational and scientific activities, competitive higher education, which is accessible to various population groups; internationalization of higher education of Ukraine; increasing the attractiveness of higher education institutions for study and academic career (Strategy for the Development of Higher Education in Ukraine for 2022-2032, 2022).

It was concluded that the integration of Ukraine into the European space, especially in the context of higher education, is an important factor in cultural self-identification as a European Union member. The renewal of the educational system within the framework of the Bologna Process is characterized by an orientation towards the values of Western culture (equality, humanism, democracy). Despite some achievements of the reforms, there are still many problems caused by the remnants of the old system. Ukraine's approach to joining the EU prompts the authorities to review the education development strategy to overcome the challenges of the coming decade.

Keywords: European integration, education space, higher education system, Bologna process.

References

- Datskiv, I. (2016) Current issues of Ukraine's integration to the European Union antinomies: historical perspective. Ukraine–Europe–World: international collection of scientific papers, 17, 58–65. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/6938>
- Oleksyk, H.M. (2011). Formation of a single educational and scientific space: the nature and problems of its contradictions. In F.G. Vashchuk (ed.), Integration into the European educational space: achievements, problems, prospects: Monograph (pp. 108–128). ZakSU.
- Strategy for the development of higher education in Ukraine for 2022–2032. (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#Text>

Khan, E. (2017). The Bologna Process Engagement of Ukraine: Twelve Years Towards the European Educational Process. *European Historical Studies*, 7, 45–63.

Shevchenko, S. O. (2010). Ensuring the quality of higher education in Ukraine in terms of the Bologna process: achievements and state management problems (2005–2010). *Derzhavne upravlinnya: udoskonalennya ta rozvytok*, 3. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Duur_2010_3_13.

VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF UKRAINE: POST-WAR RECOVERY AND PLANS

Snizhana Leu-Severynenko, PhD

USAID Economic Resilience Activity
Bila Tserkva, Ukraine

As a result of the war, the training processes at all levels of education in Ukraine were significantly disrupted. According to the information of the Ministry of Education and Science of Ukraine (MoES), as of June 20, 2022, at least 650,000 students and 22,000 pedagogical staff of general secondary schools were forced to flee abroad, including about 2,029 children with special educational needs. Moreover, at least 2,028 educational institutions were damaged by shelling and bombing, 209 of them were completely destroyed. Roughly 15% of the research infrastructure of higher education and research institutions was also destroyed (MoES, 2022, (b)).

The VET sector played a significant role in the process of saving people and trying to secure opportunities to survive. As of April 2022, VET schools provided dormitories, premises, and support to 17,503 internally displaced people (IDPs). Since then, the number of supported IDPs has been changing due to the internal and out-of-country migration of the population of Ukraine. Its increase is expected in Autumn 2022. There is a lack or absence of heating in the damaged and ruined cities and towns. VET schools allocate IDPs to their dormitories or other suitable premises, ensuring food and some psycho-social support. VET staff help IDPs adapt to the conditions that they were and still are in.

During the first months of the war in Ukraine, MoES developed a three-staged plan based on real-time needs and damages to ensure flexibility and adaptive development of all levels of education. In most of the regions, students of all kinds had an opportunity to gain knowledge and skills via

distance/remote learning, VET students had early graduation in April 2022, and secondary schools used a simplified enrolment procedure to continue their education in VET schools or universities.

In May-June 2022, the Government was working out the National Recovery Plan for Ukraine (NRP) that the President of Ukraine presented at the fifth Ukraine Reform Conference (URC 2022) in Lugano on July 4–5, 2022 (URC2022). Its objectives are aimed at resilience (to provide economic, social and environmental resilience in the marathon to victory), recovery (to find efficient solutions for the soonest recovery of the crucial economic and social processes, and natural ecosystems), and modernization and growth (to develop a modernization plan to ensure expedited sustainable economic growth and wellbeing of the people).

The analysis of the materials of the “Education and science” NRP working (URC2022) and the analytics of MoES (MoES, 2022, (a)) show that there is still the need to meet the previous and new challenges of VET on the issues of legislation, financial support, management and coordination, quality of education, and balance of needs and resources.

Legislation. There is still a great need for a new Law for VET in Ukraine. It will allow to ensure the proper development of the sector and resume the VET reform as set out in Ukraine’s “Concept of Modern Vocational Education 2027”, which was interrupted by the war (CMU, 2019).

Financial support. It is planned to implement the mechanism for financing of training of professionals from the State Budget and retraining of adults for the recovery of Ukraine as a response to the war challenge. The draft Law on amendments to the Budget Code of Ukraine regarding the financing of VET schools is already in place. It aims to (a) restore the main instrument of financing the training of skilled workers – the state order; (b) re-open the possibility of placing a regional order for training professional junior bachelors in VET schools; (c) keep up the regional financial support of regional VET schools networks until they change the ownership type from public to communal. There is also the offer to provide real financial autonomy for colleges, change their status from a budgetary institution to a business entity and remove them from the sphere of management of ministries.

Management and coordination. NRP offers to restore full-scale independent assessment for admission and attestation of students, develop public-private partnerships, create expert centres and ensure their training, use digital

management of educational institutions, develop learning platforms, and create electronic educational passports. There are active discussions around the potential corporatization of professional education institutions.

Quality of Education. There is a wide range of plans for ensuring the better quality of VET. It is planned to overcome war challenges via adjusting educational programs, creating new ones using the modular methodology, and building a network of Qualification Centres. It will ensure higher responsiveness to the war and post-war labour market needs. VET schools and companies will keep offering dual training and on-the-job training. It will support the development of business-education partnerships and more precise meeting of sectoral and regional needs in the workforce. VET teachers will have upskilling opportunities to ensure soft and entrepreneurial skills development for VET students.

There are also plans to improve career guidance and VET attractiveness to attract more young people to VET. For this purpose, it is important to continue the New Ukrainian School reform and ensure integration of VET-aimed career guidance to primary and secondary school programs (e.g. “Health, safety and well-being”, “Entrepreneurship and financial literacy”).

And, of course, the range of activities will be aimed at psycho-social support to educational process participants – both VET staff and students. It is planned to implement psychological rehabilitation programs, and adapt and support students and other educational process participants in wartime and post-war period. For higher safety, it is recommended to build an accessible and secure digital educational and research environment for VET students and teachers.

Balance of needs and resources. To ensure the balance of needs and resources NRP offers to resume the educational process in war-torn areas, restore the infrastructure of educational and research institutions and build an effective network of VET institutions for the post-war needs of the individual, society, and economy. Under the conditions of limited resources for winterisation, there is a need to improve the economic and energy efficiency and reliability of the heat supply systems of VET schools and carry out a series of activities to increase the energy efficiency of VET school buildings.

To avoid the skills shortage for recovery and rebuilding processes, there is an offer to pilot the minimum period of training in the VET sector is 1 to 1.5 years, and create a real register of VET qualifications to ensure decent employment. The sectoral working group also advises unifying VET and

professional pre-higher education, but as long as the image of VET is low that will not be possible. And, of course, there is a need to support the return of young people to Ukraine, where one of the offered solutions is to realise scholarship programs for those who may be employed in the nearest future.

Currently, the EU4Skills program is resumed. It continues the implementation of the earlier planned interventions aimed at raising VET quality and attractiveness. In collaboration with MoES, they increased the visibility of the admission campaign 2022–2023. They started a new motto “Put your hand to...”, and developed attractive visuals (MoES, 2022, (d)). They created the landing page for the communication campaign “Everything works thanks to us” (Vocational education in Ukraine, 2022). It contains the main promotional video and eight video stories of the campaign heroes: a locksmith, a tractor driver, a baker, a carpenter, a turner, a welder, a tailor, and a system administrator. Also, the resource explains the pros and cons of VET and offers tools for creating stickers and GIFs.

To increase VET attractiveness for youth, the MoES and EU4Skills project started the training course “VydnoKurs” (I see the course) in September 2022 (MoES, 2022 (c)). It aims to upskill more than 200 VET representatives (managers, staff, teachers etc.) in working in social media to build efficient communication with young people. The trainees will be able to create a communication plan, learn how to work with media and opinion leaders, develop a social media strategy, and learn how to copywrite and create visual content. The key expectation is to build the reputation of VET and have interesting communication with future students. The key goal is to increase the share of VET trainees via attracting more young people to VET and providing up-skilling / re-skilling services to adults.

A short outlook

So, there are both obstacles and opportunities on the way to forming the national model of VET in Ukraine. Maybe, the current consequences of war damages and its results will help to create a new model from scratch. Therefore, as soon as the war finishes, MoES will efficiently use the already obtained experience and expertise to rebuild the education system of Ukraine at all levels.

The Ukrainian government will need to resume the VET reform as set out in Ukraine’s “Concept of Modern Vocational Education 2027”, which was interrupted by the war. This process will include the establishment of new

multi-functional VET centres, equipped with modern facilities and curricula as well as the reconstruction of destroyed VET institutions. It will also require the government to encourage public-private partnerships within the framework of a dual VET system, which was in the process of being introduced before the war. It is worth remembering that the successful implementation of this reform is key to ensuring that Ukraine's education system is well aligned with labour market needs, to improve productivity and long-term economic growth.

Keywords: vocational education and training, after-war recovery, development.

References

- CMU (2019). Concept of implementation of state policy in VET field “Modern professional (vocational) education” for the period up to 2027. | Cabinet of Ministers of Ukraine. Retrieved October 25, 2022, from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-%D1%80#Text>
- MoES (2022a). Education of Ukraine in the conditions of Martial Law. Information and analytical collection. (2022) | Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 25, 2022, from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf>
- MoES (2022b). Education under threat. Save Schools | Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 25, 2022, from <https://saveschools.in.ua/en/>
- MoES (2022c). More than 200 vocational educators started training at “VidnoKurs”. Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 25, 2022, from <https://mon.gov.ua/ua/news/ponad-200-proftehosvityan-rozpochalivnavchannya-na-vidnokursi>
- MoES (2022d). Video | Ministry of Education and Science of Ukraine. Retrieved October 25, 2022, from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/vstupna-kampaniya/vstup-2022-profosvita/video>
- URC2022. URC2022 – Recovery plan. (2022, July 5). URC2022 – Recovery Plan. Retrieved October 25, 2022, from <https://www.urb2022.com/urb2022-recovery-plan>
- Vocational education in Ukraine. (2022, July 7). Vocational Education in Ukraine. Retrieved October 24, 2022, from <https://thanks-to-us.in.ua/?fbclid=IwAR2gvGujZlCsabA3BU26jd0jNfJc4guJeYCau8trj-ZJd1xZfm3N2FQVUDY>

OPEN EDUCATION IN STUDYING SCIENCES – DEVELOPING A EUROPEAN FRAMEWORK

Gabriela Noveanu, PhD

Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

Miruna Miulescu, PhD

Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

Ana-Maria Dalu, PhD

Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

Ciprian Fartusnic, PhD

Education Research Unit, NCPEE,
Bucharest, Romania

The article presents in detail the main outcomes of a recent action-research project PULCHRA – Science in the city (<https://pulchra-schools.eu/>), funded by Horizon 2020 EU program, promoted by the University of Athens and a consortium of ten academic and research European institutions, including the Education Research Unit from Romania. The project was inspired by the open education principles (Abrioux, 2009) and creates a complex learning by doing framework for secondary students of 14 to 17 years old. The perspective of City as ecosystem creates for the involved partner schools various opportunities for exploiting inquiry-based methods and addresses real-life problems (Pedaste et al., 2015).

After three years of implementation, PULCHRA developed a specific methodology, by doing real life experiments in collaboration with community representatives and the support from partners, experts, and other stakeholders. By using a variety of resources, materials, and teaching approaches, specific science teams managed to research, develop, produce and promote solutions to several common issues/opportunities that European cities face due to increased urbanization.

Out of the six environmental, social and economic thematic areas of the project, Romanian schools focused on regenerating urban space to connect

people in a healthy environment. The article will explore the outcomes at grass-root level, as documented by monitoring and evaluation activities conducted in six upper secondary schools from Romania. In particular, we will highlight the contribution of the project in building students' good scientific knowledge, in promoting expert and community participation and encouraging active engagement in shared living environments and futures. The contribution of the project on development of STEM competences, in relation with the national curriculum, is also explored.

In the context of COVID pandemics, the article will highlight the importance of the City Challenges Platform, set up to facilitate the learning and collaboration of the members of the city science teams and wider network. The contribution to sharing digital educational material, design relevant experiments and develop distance-learning courses on cities as urban eco-systems will also be documented.

Keywords: open education, inquiry-based learning, STEM competences, EU trans-national projects, Horizon 2020 program.

References

- Abrioux, D. (2009). Special issues and practices in open schooling. In D. Abrioux & F. Ferreira (Eds.), *Open schooling in the 21st century* (pp. 1-5). Vancouver, British Columbia, Canada: Commonwealth of Learning.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L.A., de Jong, T., van Riesen, S.A.N., Kamp, E.T., Manoli, C.C., Zacharia, Z.C., Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

MEDIA LITERACY THROUGH WAR OPTICS: NEW CHALLENGES AND THREATS

Nataliia Prykhodkina, Dr.Sc.(Pedagogy)

SHEI "University of education management" of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The purpose of the research is to establish the influence of media and the role of media literacy in war.

The information revolution and globalization have made our perception of the world largely dependent on how it is presented by the media.

Important features of the modern information environment have been clarified, namely:

- rapid dissemination of information;
- high level of trust to people from «your» community;
- focus on the emotional component of information (meaning is relegated to the background);
- low level of perception of fragmented groups of Internet users' audiences to arguments contrary to their beliefs (Kudriavtseva, n.d.).

The Global Media and Information Literacy Week 2022, held from 21 to 31 October 2022, focused on trust and solidarity in relations to people, media, digital platforms, governments, private sector, and non-government organizations. It highlighted some promising actions in connection with media and information literacy in the last year and how media and information literacy helps with nurturing trust and countering mistrust (UNESCO, 2022).

Media literacy – knowledge and skills of critical selection of information coming from media environment, skills of creation of own media product and meaningful usage of information technologies (Prykhodkina, 2020, p. 46). Media literacy development provides development of critical thinking of people and ability to understand and analyze how their interaction with information and communication technologies occurs, in particular during the crisis (Prykhodkina, 2020, p. 96). According to the American researcher A. Silverplet media literacy and its purpose cover the ability of a person to critically evaluate and independently and consciously choose the media library (Silverblatt, et al., 1097, p. 4).

The main principles of media literacy have been allocated, namely:

1) understanding the impact of media on society. Media influences knowledge, persuasion, attitude, mood, physical condition, formation of attitude to a certain event or person. This happens because when you receive information a person does not remember everything, but only a few key elements (very often these are images that cause strong emotions);

2) understanding how media works. An important aspect of media literacy is not only the ability to critically evaluate information, but also to know who the media belongs to or is influenced by, who their target audience is and what content is created for whom;

3) understanding how media can color content. It is important to understand that media shows reality from a certain point of view, because they have different values, goals, editorial policies.

Now especially relevant is the development of media literacy of Ukrainians, because the war that is happening now is not only on the battlefield, but also in the information space. Whereas in the past information was purely informative, today it has acquired the characteristics of an independent information weapon in the context of russian military operations in Ukraine.

The war in Ukraine lasts nine years. But long before the beginning of the russian invasion of the territory of Ukraine russia for years planted its narratives to Ukrainians, fed fakes and strengthened the influence of propaganda through media, culture, films, etc. Military actions are accompanied by false information, propaganda and isolation of society from truthful information. Every day russia produces a lot of materials aimed at demoralizing Ukrainians, dividing Ukrainian society and convincing them of the correctness and legitimacy of their own actions. That is information became a powerful weapon in the process of warfare (traditional, informational and hybrid).

The impact of media on the lives of Ukrainians is illustrated by the results of surveys conducted in the spring of 2022. The results of the sociological group «Rating» show that in comparison with November last year the central television partially returned its positions (from 56 to 62 per cent) and is the predominant among news sources. The number of groups and channels in messengers increased significantly (from 13 to 42 per cent). This is due to the need to receive news, any updates of the situation as soon as possible. It is important to note that there is a ranking of sources of information according to the age of the respondents: television is the main source of information for older people (78 per cent), news sites are the main for middle-aged people (58 per cent), for young people under 35 years of age, groups and channels in messengers (62 per cent) (The sixth national survey..., 2022).

The results of the civil network “Opora” demonstrate that the most popular source of information for March-April turned out to be social networks – 76.6 per cent of Ukrainians use them to receive news. In second place was television with 66.7 per cent of the votes, the third goes to the Internet (not including social networks) – 61.2 per cent of users. OPORA also asked

which sources citizens trust most and received the following results: TV – 60.5 per cent, social networks – almost 54 per cent, the Internet without social networks – almost 49 per cent. Radio gained a little less credibility – 34 per cent and print media got 23 per cent. It is confirmed that Ukrainians consume information from different sources and have a high level of trust to many of them (The media consumption..., 2022)

It marks out the rules (especially relevant in the conditions of martial law) that must be followed in order to receive and disseminate reliable information:

- pay attention to the source of information. Where did you get the fact mentioned in the news/publication/video or radio story? Who reported it? Google this source of information, check whether it can be trusted. A reliable source publishes other important information and has a status. If the source is not specified, ask. If they do not answer – do not believe the news. Be sure to check the information on the official websites of the agencies and pages of press services in social networks;
- critically analyze information, separate facts and judgments. If this is news, and not, for example, a blog, then, above all there must be a fact (an event – what, where and when it happened) and not a value judgment. The fact can be supported by a reasoned comment (how and why this came). Seek confirmation or refutation from official sources;
- be able to distinguish a pseudo-expert from a propagandist. If there is a comment in the news or in the publication – it should be from an expert person. That is, from the person understood in this issue with the name, surname, position or expertise. If the comment is from an unknown person in all likelihood you are being manipulated. Check social pages of experts, search for their preliminary comments, find in Google search engine official place of work. This will help to better understand whether the person is an impartial expert, whether lobbying interests of the customer;
- pay attention to the date of publication;
- be attentive to telegrams, unmanned groups in social networks or viber chats, check information. There russians publish a lot of deliberate disinformation in order to sow panic, learn Ukrainians data on the movement of military equipment, etc. Also in such chat rooms and communities spread phishing links, stealing people's personal data and fraudulent announcements about fundraising;

- pay attention to the title and text emotional coloring. Do not download unproven information on social networks, especially if it seems very important, sensational. If the text is saturated with adjectives that assess the situation/person, it is the text with which you try to manipulate. The main feature of fakes is the emotional component of messages. They are designed to offend the audience «live». You need to be very attentive and careful when publishing information about fundraising or things/food from untested volunteers.

It has been concluded that it is necessary to develop media literacy so as not to get caught up in misinformation and not to help the enemy. Not everyone should be a fighter in the information field, but the ability to find, analyze, critically think when consuming all information flows, ignore pseudo-experts and the ability to distinguish propaganda, fakes, throws from reliable information are the key to our victory. We believe that media literacy is the key to successfully confronting society with information pressure in the context of war.

Keywords: trends, EU countries, COVID-19.

References

- Kudriavtseva, K. (n.d.). Dynamics of the spread of fakes in the social space. <https://medialiteracy.org.ua/dynamika-poshyrennya-fejkiv-v-sotsialnomu-prostori/>
- The media consumption of Ukrainians in the conditions of full-scale war. The survey of OPORA (May 3–26, 2022). https://oporaua.org/report/polit_ad/24068-mediaspozhyvannia-ukrayintsiv-v-umovakh-povnomasshtabnoyi-viini-opituvannia-opori
- Prykhodkina, N. (2020). Media Education for Students in English Language Schools: Monograph. Krok.
- The sixth national survey: adaptation of Ukrainians to the war conditions (March 19, 2022). Retrieved from https://ratinggroup.ua/files/ratinggroup/reg_files/rg_ua_1000_ua_032022_v__press.pdf
- UNESCO. (2022). The Global Media and Information Literacy Week 2022. Retrieved from <https://www.unesco.org/en/weeks/media-information-literacy>
- Silverblatt, A., Enright Eliceiri, E. M. (1997). Dictionary of Media Literacy. Greenwood Press.

LEADERSHIP IN RESEARCH ADMINISTRATION AT UNIVERSITIES IN THE USA

Kateryna Shykhnenko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Institute of Public Administration and Research in Civil Protection
Kyiv, Ukraine

Today, research administrators at universities in the USA deal with complex managerial tasks that are far more demanding than simply focusing on daily issues to ensure that the terms and conditions of sponsored projects were met successfully and on time (as the first generations of research administrators were mainly focused on).

It was found that in an ever-changing environment research administration serves as a leadership service for interdisciplinary and interagency initiatives that have wide implications and requirements (Gabriele, 2006, p. 473). For research administrators to function as efficiently as possible, it will require a clear leadership actions to implement the university research strategies and policies. In that regard, the main responsibilities of successful leadership in university research administration can be considered as the following: to make strategic decisions on research policy and planning; to be aware of policy in the research and innovation sector and to communicate this to team members; to communicate with stakeholders clearly and confidently; to develop the university research profile internationally and on a local level; to monitor trends in the wider research environment and consider the impact on the current project; to guide the implementation of project goals (How to Build an Effective Research Administration Team, 2022).

Leadership is traditionally defined as an art of motivating and encouraging people to meet their individual and common goals. It is a collective notion that touches upon many important social, organizational, and personal processes. These processes include influence and inspiration to work towards group goals through personal motivation. In other words, leaders should be able to inspire yourselves and others to achieve their potential. Leadership styles change from one institution to another. There are many different leadership models in the literature. Examples of these leadership styles include transformational leadership, transactional leadership, participatory leadership, moral leadership, charismatic leadership, adaptive leadership, directive leadership, authoritative

leadership, laissez-faire leadership, etc. Transformational and transactional leadership give some advantages to universities producing desirable outcomes for the university organizational effectiveness (Sart, 2014, p. 78). Participatory leadership is also characterized by a high degree of interaction of the researchers and their involvement as team-members into joint decision-making practices. The leadership climate within which researchers work is an important variable in determining their motivations and attitudes (Baumgartel, 1957).

The complexity and importance of tasks require that research administrators have special leadership skills. M. Campo states that in research administration, being a leader has less to do with position and title and more to do with having or attaining the main characteristics of a successful leader, which are: excellent communication skills, being able to build and work in a team effectively, having effective interpersonal skills, and being positive and producing win-win situations. These characteristics are not stand-alone, they interconnect (Campo, 2014).

It is believed that leadership skills can be learned and achieved and a great step towards becoming a great leader in research administration is realizing the need of additional training and developing the required skills. Special programs are offered at the universities and other professional agencies for research administrators to cultivate or improve their leadership skills.

As it is claimed on the website of Society of Research Administrators International (SRAI), individuals generally get selected into leadership positions because of strong technical skills. However, they excel in these positions based on their ability to interact successfully with others and communicate in effective ways. Thus, the SRAI offers comprehensive Certificate programmes in training specific to today's educational needs of research administrators and managers. The curriculum developed by knowledgeable and successful leaders in the research administration provides an overview and introduction to the communication and other necessary skills to lead research administration and management offices. Elements of the curriculum include personality and leadership assessments and sessions in conflict management, managing changes, delegation of responsibilities, diversity communication skills and using metrics to help with team effectiveness (Leadership, 2022). A lot of professional organizations and associations in the USA, as well as universities and other education institutions, offer training programmes for research administrators with the focus on developing skillful leadership.

Learning from the experience of the USA in developing the leadership in university research administration would be relevant to the research community in Ukraine.

Keywords: research administration, leadership, universities in the USA.

References

- Baumgartel, H. (1957). Leadership Style as a Variable in Research Administration. *Administrative Science Quarterly*, 2 (3), 344–360. <https://doi.org/10.2307/2391003>
- Campo, M.A. (2014). Leadership and Research Administration. *Research Management Review*, 20, 1, 1–6.
- Gabriele, E.F. (2006). Belmont as Parable: Research Leadership and the Spirit of Integrity. In *Research Administration and Management* [Ed. by E. C. Kulakowski, L. U. Chronister] (pp. 473-480). Jones & Bartlett Publishers.
- How to Build an Effective Research Administration Team. (2022). Retrieved from <https://www.infonetica.net/how-to-build-an-effective-research-administration-team/>
- Leadership. (2022). SRAI. Retrieved from <https://www.srainternational.org/meetings/certificate-programs/leadership-certification>
- Sart, G. (2014). The new leadership model of university management for innovation and entrepreneurship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 73–90.

КОУЧИНГ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Олена Антонюк, аспірантка

Одеський національний економічний університет
м. Одеса, Україна

Метою дослідження є обґрунтування ефективності застосування освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та покращення академічної мотивації студентів в умовах війни.

Основна мета для української освітньої системи – це, насамперед, гарантування безпеки та захисту здобувачів, викладачів, персоналу в умовах надзвичайних ситуацій та воєнних дій, налагодження ефективного процесу безперервності освіти на всіх освітніх рівнях. Однак сьогодні

викладачу зосереджуватися треба не на академічні знання, а на якісну комунікацію зі студентами, висвітлення актуальних тем, психологічну підтримку, формування довіри викладача і студента, створення безпечного освітнього онлайн- середовища, розвиток креативності особистості студента. Саме гуманне ставлення до студента, повага його особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) і сприяння її гармонійному розвитку; студенто-центричне навчання та орієнтація на особистість в освітньому процесі; віра в здатність студента до самоактуалізації, руху вперед та вирішення поточних проблем може зменшити академічний стрес та підвищити мотивацію до навчання в умовах війни.

Одним із важливих пріоритетів в діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які страждають від російської воєнної агресії. У цьому контексті освітній коучинг може стати частиною ініціатив не тільки з професійного розвитку та підготовки, а й підтримки психологічної стійкості та когнітивної продуктивності.

Освітній коучинг як підхід до розвитку ґрунтується на гуманістичній психології та зосередженні на навчанні та викладанні, орієнтованому та студентів. Водночас він ґрунтується і на позитивній психології, у центрі якої знаходиться позитивний потенціал людини (як індивіда і як члена різних людських спільнот). Такі підходи формують культуру навчання, де студенти беруть активну роль у власному розвитку, а вчителі більш відіграють роль підтримки, фасилітації (сприяння, заохочення), мотивації.

Його провідною ідеєю є безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату. Іншими словами – виявити та реалізувати потенціал особистості; навчити використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху; знаходити оптимальний варіант дії, що дає змогу при мінімальних зусиллях досягати максимального результату.

Освітній коучинг успішно надає студентам цінні навички встановлення цілей, прагнення та досягнення. Він також допомагає формувати у студента впевненість у собі, віру у власні можливості, адекватну самооцінку, що є підґрунтям високої навчально-пізнавальної мотивації. Окрім того, встановлює особливі відносини між учителем-коучем та студентом, побудовані на діалозі, довірі, партнерстві, взаємоповазі, унікальності особистості; створює середовище підтримки для студента, де всі зацікавлені в його успіхах і беззаперечно вірять у позитивний результат його зусиль.

Освітній коучинг – це також і засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень в складній для неї ситуації; технологія, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення. Освітній коучинг підвищує академічну стресостійкість, заохочує академічну та внутрішню мотивацію студентів, а відтак застосування його в освітньому процесі має позитивний ефект.

Зроблено висновок, що зростаючий інтерес до коучингу в освіті свідчить про те, що коучинг є ефективним заходом для студентів і педагогічного персоналу в освітньому контексті. Коучингові сесії, які проводяться зі студентами, часто можуть виходити за межі зосередження на академічній успішності до фокусу на життєвих цілях студентів, покращення їх добробуту й психічного здоров'я.

Ключові слова: коучинг, вища освіта, інноваційні технології в освіті, мотивація студентів, в умовах війни.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Вікторія Белова, к. пед. н.

Державний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна

Сучасне суспільство поставило перед вищою школою всіх країн новий виклик – необхідність забезпечення доступу до вищої освіти все більш широких верств суспільства, адже для будь-якої країни ступінь її економічного і технологічного розвитку, а також добробуту суспільства пропорційні середньому рівню знань, умінь, навичок та кваліфікацій її активного населення. Адже люди з високою кваліфікацією краще пристосовані до можливих змін профілю роботи, спроможні оновлювати і підвищувати рівень своїх знань та вмінь. Це кардинально змінює стан системи освіти в суспільстві. Освіта стає засобом боротьби за ринок, розв'язання геополітичних завдань, тому сучасному суспільству потрібна масова якісна освіта. Виконати соціальне замовлення суспільства збільшуючи витрати на освіту, розширюючи кількість навчальних закладів та іншими традиційними способами не в змозі навіть заможні країни. А, отже, поява

дистанційної освіти є не випадковим, а закономірним етапом розвитку та адаптації освіти до сучасних умов (Степаненко, 2007).

Існує багато підходів до визначення поняття «дистанційне навчання». Проблемами формування понятійно термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, серед них: Деллінг Р. (Німеччина), Рамбле Г., Кіган Д., Сімонсон М., Мур М., Кларк А., Томпсон М. (США) та інші (Хассон, 2004). Серед вітчизняних науковців особливу увагу цьому питанню приділяють Биков В. Ю., Богачков Ю. М., Кухаренко В. М., Манак А. Ф., Овчарук О. В., Пінчук О. П., Шукевич Б. І. Це поняття було сформульоване такими вченими, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, і Д. Кіган.

Дистанційне навчання (Distance Learning, Distance Education) – це така форма організації освітнього процесу, основою якої є самостійна робота людини, яка навчається. Це дає змогу навчатися у зручний для людини час та у віддаленому від викладача місці (тому і дистанційне). Цей тип навчання дає змогу отримати освіту широкому колу людей, які мають певні обмеження. Мова йде про працюючих, військових строкової служби, інвалідів, в'язнів і т. д. Велика кількість людей має вікові обмеження, через що цю форму навчання інколи називають освітою дорослих (adult education), а тому дистанційне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, коли студент навчається самостійно за розробленою викладачем програмою і віддалений від нього у просторі чи в часі, однак може вести діалог з ним за допомогою засобів телекомунікації.

В сучасному розумінні дистанційне навчання – це сучасна форма освіти, в якій інтегровані елементи всіх видів навчання (очного, вечірнього, заочного) на основі використання новітніх комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Зараз у світі накопичено значний досвід реалізації систем дистанційної освіти. У США близько одного мільйона осіб навчаються дистанційно. Дистанційна освіта розвивається й в інших регіонах світу. Наприклад, це – Китайський телеуніверситет (Китай), Національний відкритий університет ім. Індіри Ганді (Індія), Університет Пайнам Ноор (Іран), Корейський національний відкритий університет (Корея), Університет Південної Африки, Відкритий Університет Сукотай Тампаріат (Таїланд), Університет Анатолу (Туреччина) (Степаненко, 2007). Останнім часом, Internet завойовує все більшу популярність у вивченні різних дисциплін. Це стало можливим завдяки технічному розвитку Internet-технологій, що дозволяє більш зручними

та дешевими засобами реалізувати будь-яку навчальну модель; простоті під'єднання до мережі Internet та досить низькій вартості під'єднання.

Перш за все, дистанційна освіта – це відкрита система навчання, що передбачає активне спілкування між викладачем і студентом за допомогою сучасних технологій та мультимедіа. Така форма навчання дозволяє мати свободу вибору місця, часу та темпу навчання завдяки Інтернету. Дистанційне навчання не є антагоністичним щодо очної та заочної форм навчання. Воно інтегрується в ці системи, в свою чергу, доповнює їх та розвиває. Це сприяє створенню мобільного навчального середовища. Досконалішою формою дистанційного навчання є навчання на основі використання всесвітніх і локальних комп'ютерних мереж (Internet). Дистанційне навчання через Інтернет забезпечує постійний контакт та інтенсивний обмін інформацією між студентом та викладачем, хоча вони можуть бути на досить великій відстані один від одного. Інша перевага такої форми навчання – гнучкість. Це дає змогу слухачеві самостійно планувати заняття, не відволікаючись від роботи, або не залишаючи свого місця проживання.

Лекції у дистанційному навчанні можна слухати у будь-який час і на будь-якій відстані. Використання новітніх інформаційних технологій робить лекції виразними й унаочненими. Немає необхідності конспектувати матеріал.

Семінари у дистанційній освіті – це активна форма навчальних занять. Вони дають змогу увійти в дискусію у будь-який момент її розвитку, повернутися на декілька кроків назад, переглянути попередні виступи і т. д. Збільшується кількість взаємодій між студентами, викладач виступає як рівноправний партнер.

Лабораторні роботи сприяють практичному засвоєнню матеріалу. Віртуальна реальність дозволяє демонструвати студентам явища, які за звичайних умов показати складно або взагалі неможливо.

Щодо контролю, то у дистанційному навчанні це – тестовий контроль. Тести добре пристосовані для самоконтролю і індивідуальних занять (Степаненко, 2007).

В дистанційній освіті є ряд позитивних рис, які не властиві для традиційної освіти, а саме:

- дистанційна освіта формує глобальний, принципово новий освітній простір;
- можливість займатися в зручний для себе час у зручному місці й темпі, нерегламентований відрізок часу для освоєння дисципліни;

- паралельне із професійною діяльністю навчання;
- можливість звертання до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо);
- спілкування через мережу Інтернет і за допомогою електронної пошти, один з одним і з викладачами;
- при дистанційному навчанні студент може витратити більше зусиль і часу на складні та важливі для нього теми для поглибленого опрацювання;
- рівні можливості одержання освіти – незалежно від місця проживання, стану здоров'я, елітарності й матеріальної забезпеченості студента;
- дистанційне навчання допомагає оминати психологічні бар'єри, пов'язані з комунікативними якостями людини.

Основною передумовою виникнення дистанційної форми освіти є підвищення технологічного розвитку, який сприяє поліпшенню соціально-економічного стану. В. Г. Кремень переконаний, що дистанційна форма освіти – реакція на зовнішні зміни, які відбуваються у світі (об'єктивні тенденції глобалізації світу, підвищення динаміки його соціально-економічного розвитку, бурхливий розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій).

У сучасних умовах, що вимагають постійного систематичного оновлення професійних знань та умінь спеціаліста, зростають і можливості доступу користувача до різноманітних ресурсів інформації, в тому числі засобів мультимедіа. Саме на використанні сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації базується дистанційне навчання.

Однак наряду з досить великим переліком позитивних якостей дистанційної освіти, в ній можна виокремити кілька недоліків. Перш за все, це ускладнена ідентифікація дистанційних студентів, бо на сучасному етапі розвитку технологій перевірити, хто саме складає іспит, досить важко. Однак ЗВО, які надають можливість навчання на дистанційних курсах, знайшли вихід із ситуації. Обов'язковим є надання студентом документів, що підтверджують особу. Крім того, досить вагомою проблемою є низька пропускну спроможність електронної мережі під час навчальних чи екзаменаційних телеконференцій. Від цього, в першу чергу, страждають дистанційні студенти невеликих містечок України, яким, власне, найбільше підходить дистанційна освіта через географічну віддаленість від наукових осередків. Серед важливих проблем та недоліків дистанційної

форми освіти в Україні також слід зазначити недостатній безпосередній контакт між викладачем та дистанційним студентом через надзвичайну професійну завантаженість вітчизняних педагогів.

Але, незважаючи на недоліки, технології дистанційного навчання є досить актуальними та незамінними, особливо під час пандемії Covid-19, а також в умовах війни. Щоб підвищити ефективність нових інформаційних технологій у навчанні, слід сформувати певну систему, яка передбачає інше розуміння сутності навчання, ролі викладача і студентів у цьому процесі, взаємовідносин викладача і студентів.

Ключові слова: дистанційне навчання, інформаційні технології, освітній простір, Інтернет, форма навчання.

Література

Степаненко, С. В. (2007). Про трансформацію системи заочної освіти в умовах інтеграції в Європейський освітній простір. Вища школа, 2, 31–37.

Хассон, В. Дж. (2004). Критерії якості дистанційної освіти. Вища освіта, 1, 92–99.

НАУКОВА ШКОЛА ЯК ФОРМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ТРЕТЬОГО (PHD) РІВНЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Марина Бойченко, д. пед. н., проф.

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

Ірина Чистякова, к. пед. н., доцент

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

Метою публікації є висвітлення досвіду проведення наукових шкіл для аспірантів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка як форми педагогічної підтримки здобувачів освіти третього (PhD) рівня в умовах воєнного стану.

Незаперечним є факт, що з початком повномасштабного вторгнення РФ на територію України актуалізувалася потреба в наданні різних форм підтримки аспірантам: інформаційної, консультаційної, освітньої, наукової, психологічної, соціальної тощо, про що свідчать результати опитувань здобувачів освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, проведених відділом аспірантури і докторантури в березні та вересні 2022 року.

Один зі шляхів розв'язання означеної проблеми вбачаємо в організації наукових шкіл для аспірантів – науково-освітніх інтенсивів, серій тренінгів, спрямованих на надання здобувачам освіти знань і формування в них навичок, необхідних для успішної наукової, освітньої та професійної діяльності.

Принагідно зауважимо, що пілотний проєкт – Літня наукова школа для аспірантів – був запроваджений ще до початку повномасштабної агресії – 25-27 серпня 2021 року. Ініціатором та організатором першої наукової школи стала кафедра педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, а її учасниками – аспіранти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Триденний інтенсив включав низку інтерактивних лекцій, тренінгів та майстер-класів: інтерактивну лекцію «Вимоги до докторів філософії як суб'єктів дослідницької діяльності», тренінг із тайм менеджменту, майстер-клас «Академічна українська мова», дебатний турнір між викладачами та аспірантами «Чесна освіта: міф чи реальність», тренінг із формування дослідницької компетентності майбутнього доктора філософії; практичний тренінг «Оформлення списків літератури», тренінг «Швидкий та ефективний пошук інформації для наукових робіт», тренінг з емоційного та професійного вигорання, тренінг із подолання страху публічних виступів, майстер-клас «Ефективні презентації».

На початку наукової школи було проведення анкетування здобувачів освіти з метою виявлення їх готовності до здійснення дослідницької діяльності. Ефективній комунікації та рефлексії сприяла «Скринька запитань», відповіді на які аспіранти отримували наприкінці кожного дня. Фіналом наукової школи став квест «У пошуках скарбів науки». Результатом пілотного проєкту стало виявлення рівня готовності аспірантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки до здійснення дослідницької діяльності, а також кола проблем, з якими стикаються здобувачі освіти під час навчання в аспірантурі, а також науковій і професійній діяльності.

Урахувавши отримані результати та потенційні потреби аспірантів, а також бажання здобувачів освіти інших спеціальностей взяти участь у науковій школі, 10–11 лютого 2022 року було проведено Зимову наукову школу для аспірантів першого курсу.

Протягом двох днів здобувачі освіти третього (PhD) рівня вищої освіти мали можливість відвідати низку заходів: інтерактивну лекцію «Вимоги до докторів філософії як суб'єктів дослідницької діяльності», тренінг із тайм менеджменту, майстер-клас “The main characteristics of Academic Writing”, майстер-клас «Міжнародні наукометричні бази даних: ефективне користування», інтерактивну лекцію «Упровадження державно-регіональної політики: здобутки і виклики на прикладі Сумської області», майстер-клас «Базові кейси грантрайтингу», тренінг «Як презентувати власні наукові здобутки», тренінг «Розвиток критичного мислення майбутнього доктора філософії». Традиційною стала «Скринька запитань», яка в умовах он-лайн заходу була перенесена в чат.

Зміни, що відбулися в нашій країні після 24 лютого, зумовили необхідність інтенсифікувати педагогічну підтримку здобувачів освіти нашого університету. З цією метою та з урахуванням результатів опитувань, згаданих вище, на 2022–2023 н.р. заплановано проведення низки наукових шкіл:

- Осіння школа для аспірантів 1 курсу (вересень 2022 року);
- Зимова школа для аспірантів 1 курсу (січень 2023 року);
- Весняна школа для аспірантів усіх курсів (березень 2023 року).

Тематика наукових шкіл для аспірантів першого року навчання була обрана з урахуванням побажань і запитань, висловлених під час вступних випробувань та організаційних зустрічей із завідувачем аспірантури і докторантури та гарантами освітніх програм.

Зокрема, Осіння наукова школа для аспірантів 1 курсу «Путівник аспіранта Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка», проведена 28 вересня 2022 року, мала за мету адаптувати аспірантів 1 курсу до освітньо-наукового процесу. Задля реалізації окресленої мети аспірантам було презентовано: Довідник доктора філософії, Дорожню карту освітньо-наукового процесу в аспірантурі, Путівник академічної доброчесності та Довідник з пошуку наукової інформації. Актуалізацію отриманої під час наукової школи інформації було здійснено за допомогою онлайн-квесту.

Таким чином, вважаємо, що наукова школа є перспективною формою педагогічної підтримки здобувачів освіти третього (PhD) рівня, оскільки дозволяє виявити їхні потреби та запропонувати варіанти розв'язання з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії кожного аспіранта.

Ключові слова: наукова школа, здобувачі освіти третього (PhD) рівня, Україна.

ЦЕНТРИ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марія Братко, д. пед. н., проф.

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування цілей та напрямів діяльності Центрів академічного успіху (англ. Academic success centers – ASC) в університетах США як інституції, яка сприяє забезпеченню якості вищої освіти.

Політичні, соціально-економічні кризи, в які занурений сучасний світ через тривалу пандемію COVID-19 та воєнну повномасштабну інвазію росії в Україну, неминуче впливають на освіту. В таких умовах змінюється доступ до вищої освіти (механізми вступу на навчання); процес підготовки студентів (організація освітнього процесу); доступ до ринку праці (працевлаштування після отримання вищої освіти). Ступінь і тривалість економічних криз та їхній вплив на освіту залежать від багатьох чинників, в тому числі від державної політики, яка реалізується на наднаціональному, національному та місцевому рівнях відповідно до політичної, економічної спроможності країни в певний час. Зазначена політика віднаходить своє відображення і на рівні окремого закладу вищої освіти з урахуванням прав автономії. Важливою компонентою цієї політики є багатоаспектна підтримки здобувачів освіти, в тому числі, системна діяльність зі сприяння якості їхніх освітніх результатів – академічній успішності.

Пошук адекватних моделей підтримки здобувачів освіти у закладах вищої освіти, що забезпечують їхню академічну успішність в таких умо-

вах, спонукають до вивчення світового досвіду, зокрема, досвіду університетів США. Значимо, що система освіти США характеризується значною ефективністю післяшкільної освіти (post-secondary education). Університети США очолюють глобальні рейтинги закладів вищої освіти, є успішними у підготовці високоякісного людського капіталу для потреб економіки країни, знаходяться в постійному пошуку ефективних способів, методів, технологій сприяння академічній успішності здобувачів освіти. Адже, не секрет, що серед здобувачів освіти в університетах є підготовлені до навчання студенти, завдяки своєму попередньому навчальному досвіду, а є такі, що зовсім не готові до суворих вимог університетського навчання та потребують підтримки, бо в альтернативному випадку можуть бути відрахованими з числа здобувачів освіти в найближчій перспективі. Утримання студентів у закладі освіти, сприяння їхній академічній успішності з метою отримання належної освіти та кваліфікації є дуже важливим, адже освіта це один з найефективніших засобів підвищення якості життя, дієвий інструмент боротьби з економічними проблемами, соціальною проблемою бідності. Доступ до системи освіти, на думку нобелівського лауреата з економіки Амартія Сена (анг. A. Sen), є однією з інструментальних свобод і соціально зумовленою можливістю, а отже, центральним поняттям у боротьбі з бідністю (Sen, 1993).

У контексті вирішення цієї проблеми привертає увагу діяльність Центрів академічного успіху, які є майже у кожному університеті чи коледжі США, та реалізують системну підтримку здобувачів освіти. Зі змістом цієї підтримки можна ознайомитися на офіційних сайтах університетів і коледжів (як приклад: Iowa State University – <https://www.asc.dso.iastate.edu/academic-coaching>; Harvard University – <https://academicresourcecenter.harvard.edu/academic-coaching>; Northern Arizona University – <https://in.nau.edu/academic-success-centers/>; Bow Valley College – <https://bowvalleycollege.ca/student-resources/academic-services/academic-success-centre>; Santa Fe College – <https://www.sfcollege.edu/learning-commons/academic-success-coaching/>). Вони працюють у тісному партнерстві з викладачами, деканами, різноманітними програмами студентської підтримки, які функціонують на кампусі, щоб забезпечити якісний багатоаспектний супровід здобувачів освіти від вступу до диплому. Так, на сайті Harvard University роз'яснюється, що академічні тренери працюють зі студентами над розвитком їхніх когнітивних навичок, допомагають студентам сприйняти думки щодо

зростання, керувати академічною тривогою, розставляти пріоритети у роботі та встановлювати реалістичні короткострокові та довгострокові цілі. Рекомендується студентам зустрітися з тренером, щоб поговорити про адаптацію до коледжу, розпорядження часом, організацію своєї навчальної роботи тощо. Зауважується, що деякі студенти зустрічаються з академічним тренером, тому що хочуть працювати ефективніше; інші зустрічаються з тренером, тому що повертаються з академічної відпустки і потребують підтримки при поверненні до кампусу. Студенти можуть зустрітися з академічним тренером у будь-який час своєї академічної кар'єри (<https://academicresourcecenter.harvard.edu/academic-coaching>).

Аналіз інформації, представленої на офіційних сайтах університетів, щодо цільових орієнтирів Центрів академічного успіху в університетах США (далі – Центр) дозволив зробити висновок, що головною метою їхньої діяльності є системна підтримка здобувачів освіти у досягненні академічних цілей та реалізації академічного потенціалу. Це своєрідний ресурс та інструмент для студентів, які бажають підвищити рівень успішності навчання. Зазвичай, в Центрах проводяться семінари і тренінги зі стратегій та навичок ефективного навчання, розвитку когнітивних процесів, ефективного читання та написання текстів, есеїв, підготовки та складання поточного і підсумкового тестування, управління часом; надаються послуги репетиторства, академічного коучинга, наставництва, тьюторинга, додаткового інструктування, пояснення та вправлення щодо формування м'яких навичок (soft skills), навичок, які сприяють навчанню упродовж життя (long life education). Окремим аспектом діяльності Центрів є мотиваційні тренінги, тренінги з лідерства, прихильності до успіху, міжособистісної комунікації, здоров'язбереження. Часто усі ці аспекти підтримки можуть бути об'єднані в одній сертифікованій програмі до участі в якій заохочуються студенти на рівні коледжів та факультетів університету. Програми підтримки, які реалізуються в Центрах, заохочують кращу академічну успішність, особливо, але не виключно, у курсах і предметах із традиційно високим рівнем неуспішності. Центр залучає студентів до діяльності, яка сприяє набуттю позитивного академічного досвіду, досягненню їхніх академічних цілей, знайомить з умовами, можливостями, ресурсами та видами підтримки в університетському кампусі. Розвиває навички та ставлення, які покращують академічну успішність і готують студентів до навчання протягом усього життя. Такий системний

та цілісний підхід до підтримки здобувачів освіти сприяє їхньому психічному та фізичному благополуччю, заохочує студентів виявляти перешкоди; ставити реалістичні, особистісно досяжні академічні цілі; брати на себе відповідальність за своє навчання.

Створені в Центрах програми підтримки враховують, щоб будь-яке втручання покращує освіту за умови, якщо воно узгоджене з сімома принципами належної освітньої практики, які спонукають заохочувати контакт між студентами та викладачами; розвивати взаємність і співпрацю між студентами; заохочувати активне навчання; давати оперативний зворотний зв'язок; приділяти час виконанню завдання; повідомляти про високі очікування; поважати різноманітні таланти та способи навчання (Whitehead, Jensen & Boschee, 2013).

Якщо коротко резюмувати базові засади та цілі функціонування Центрів академічного успіху, то варто відзначити, що вони створюють можливості для студентів щодо розвитку навичок, які сприяють успіху в навчанні, соціальній адаптації, щоб дати можливість студентам досягти своїх академічних та особистих цілей за допомогою ефективного навчання, міжособистісного розвитку, особистої відповідальності та лідерства. Тренери Центрів академічного успіху працюють зі студентами над усім, від переходу (приспособлення до життя коледжу) до трансформації (реалізації потенціалу та мрії). Вони відповідають на запитання про життя коледжу, надають інсайдерські поради щодо навчання, участі в проєктах, соціальному та культурному житті, пошуку стипендій тощо.

За нормативними документами встановлено, що цінностями для Центрів є: здобувачі освіти (students), досконалість (excellence), лідерство (leadership), ентузіазм (enthusiasm), повага (respect). Викликає захоплення, що Центри готові до роботи з різними студентами, які ідентифікуються як традиційні, нетрадиційні, повторно прийняті, переведені, такі, що навчаються на кількох програмах, тимчасово прийняті, аспіранти, ветерани, спортсмени (traditional, non-traditional, readmitted, transfer, dual enrollment, provisionally admitted, graduate students, veterans, athletes) (https://asc.tamu.edu/ASC/media/library/FINAL_coaching-manual_2019.pdf).

Зазвичай, постійний персонал Центрів не є багаточисельним. До роботи в Центрах активно залучають успішні студенти як на умовах платної роботи, так і на засадах волонтерства. Залучені до роботи здобувачі освіти попередньо проходять відповідне навчання, щоб набути кваліфі-

кації тренера (коуча), наставника, навчального партнера, помічника консультанта тощо.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що першочерговою метою діяльності Центрів академічного успіху (англ. Academic success centers) в університетах США є розбудова та реалізація узгодженої стратегії задля покращення якості освіти через багатоаспектне сприяння академічній успішності здобувачів освіти. Як місію Центри декларують допомогу студентам у всебічному розкритті академічного потенціалу; збагаченні освітньої програми глибоким і цілеспрямованим навчальним досвідом; отриманні навичок, які необхідні для продовження професійного розвитку протягом усього життя.

Вважаємо, що досвід діяльності Центрів академічного успіху в університетах США є цінним для подальшого дослідження та впровадження у закладах вищої освіти України.

Ключові слова: вища освіта, університет, Центри академічного успіху в університетах США.

Література

Whitehead, B. M., Jensen, D. F., & Boschee, F. (2013). Planning for technology: A guide for school administrators, technology coordinators, and curriculum leaders. Corwin Press.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. In A.Sen, M.Nussbaum (Eds.), The quality of life (pp. 30–53). Clarendon Press.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Михайло Бурда, д. пед. н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мета дослідження – з'ясувати деякі дидактичні і методичні вимоги до відбору навчальних текстів з математики, дотримання яких в процесі дистанційного навчання сприятиме формуванню математичної та інших ключових компетентностей.

Основні результати дослідження.

1. Врахування особливостей навчальної діяльності сучасних учнів: краще засвоюють укрупнений, структурований, візуалізований навчальний матеріал; орієнтуються на практичне використання знань; зосереджені на конкретних навчальних цілях; потребують систематичного зворотнього зв'язку – роботи у групах, обміну досвідом тощо.

Орієнтація в процесі навчання на структуру і рівні навчальної діяльності учнів, яка включає взаємозв'язані компоненти: мотиваційний, змістовий, процесуально-операційний, прогностичний. Залежно від змісту компонентів у навчальній діяльності переважають теоретичні (раціональні) або емпіричні (чуттєво-предметні) узагальнення. Рівні діяльності характеризуються, насамперед, ступенем орієнтації в навчальному матеріалі і узагальненістю способів діяльності.

2. Особливістю дистанційного навчання математики є укрупнення навчального матеріалу. Рекомендується не віддаляти в навчальному часі вивчення аналогічних, схожих понять, взаємно обернених тверджень, операцій, що сприятиме цілісності знань. Систематизація навчального матеріалу, зокрема групування завдань за спільними способами діяльності, покращуватиме застосування математики до розв'язування задач, зокрема практичного змісту. Інтеграція змісту – важлива вимога до навчання математики. Встановлено, що дотримання цієї вимоги сприяє формуванню в учнів математичної та інших ключових компетентностей. Наразі суттєве посилення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. У змісті математики мають бути посилені зв'язки між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією. Йдеться про геометричну інтерпретацію алгебраїчних залежностей і аналітичне тлумачення геометричних фактів. Дієвими інтеграційними чинниками є математичні методи, зокрема метод координат. Доцільно порушити питання щодо розроблення єдиного інтегрованого курсу математики. Інтеграція змісту досягається введенням узагальнюючих понять сучасної математики, які дають змогу з єдиних наукових позицій трактувати основні алгебраїчні і геометричні поняття.

Візуалізація навчальних текстів забезпечується використанням комп'ютерних презентацій, програмних засобів навчального призначення. Вони корисні для організації дослідницької, проєктної діяльності, унаочнення абстрактних математичних понять, різних граничних переходів. Супровід навчальних текстів новими інформаційними технологіями дає змогу викли-

кати інтерес до навчання математики, активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, посилити самостійність в опануванні компетенціями.

3. Врахування змісту і особливостей етапів застосування математики на практиці, тобто трьох складових: кодування інформації (перехід від практичної ситуації, описаної у задачі, до математичної її моделі); формулювання і розв'язання математичної задачі (перехід від моделі до математичної задачі); декодування (застосування результату розв'язаної математичної задачі до даної практичної). Вироблення вмінь виконувати ці етапи – важливе завдання методики математики.

4. Оперування поняттями передбачає виконання двох взаємообернених дій: підведення під поняття і виведення наслідків. При підведенні об'єкта під поняття перевіряється наявність у нього певних властивостей (ознак) і, враховуючи їх логічну структуру (кон'юнктивну, диз'юнктивну, змішану), робиться висновок про належність (чи неналежність) об'єкта до даного поняття. Важливо виробити вміння оцінювати належність математичного об'єкта об'єму даного поняття залежно від логічної структури його ознак. При виведенні наслідків, навпаки, відомо, що об'єкт належить до даного поняття. Завдання полягає в тому, щоб вказати ті властивості об'єкта, які є наслідками належності його до даного класу предметів (до даного поняття).

Висновок. Дотримання наведених вимог до навчальних текстів в процесі дистанційного навчання покращує математичну підготовку учнів.

Ключові слова: навчальна діяльність, інтеграція, укрупнення, візуалізація.

УЧАСТЬ У PISA ЯК ШЛЯХ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Дарина Васильєва, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Одним із пріоритетів розвитку України визнано її інтеграцію до Європейського співтовариства. Через освіту є можливість здійснювати вплив на формування суспільства, тож Україна впроваджує реформи системи освіти. Ці реформи спрямовані на інтеграцію національної

освіти до європейського освітнього простору та на підвищення якості результатів навчання.

На рівні шкільної освіти підвищення якості реалізується через: подовження терміну шкільної освіти; трансформації її змісту на компетентнісних засадах; запровадження стандартизованих оцінювань навчальних досягнень учнів (як в межах держави, так і поза нею, наприклад, TIMSS, PISA, PIRLS тощо).

В 2018 році Україна вперше взяла участь у міжнародному дослідженні PISA, що за певною методикою оцінює учнів і на цій основі вивчає та порівнює якість освіти у різних країнах світу. Перевіряється читацька та математична грамотності, а також грамотність у природничих науках.

Зазвичай, участь країни в моніторингу призводить до змін у системі освіти. Країни, що раніше почали брати участь в цьому моніторингу, вже реалізували багато змін, а Україна лише на початку цього шляху.

За результатами 2018 року середній рівень математичної грамотності українських учнів відповідає другому рівню з шести можливих.

На результати з математичної грамотності вплинули: кількість годин на вивчення математики, змістовий компонент програм, нерівний доступ до якісної освіти, специфіка моніторингу (перевіряє компетентності, а не знання), підручники за якими відбувається навчання тощо.

Система української освіти до 2017 року була направлена на накопичення учнями знань, відповідно, учням пропонувалися лаконічні, чітко сформульовані завдання, що перевіряли конкретні знання. А дослідження PISA орієнтоване на визначення того, наскільки учні можуть застосовувати набуті компетентності у життєвих ситуаціях (пропонуються громіздкі тексти та серія запитань до них, учні мають не лише вміти розв'язати математичну задачу, а й моделювати, помічати закономірності, інтерпретувати, критично оцінювати результат тощо). Тобто, українські учні в 2018 році не мали достатнього досвіду розв'язування завдань в такій формі, як пропонувалась на моніторингу.

Особливості навчання математики в європейських країнах, що мають кращі результати з математичної грамотності:

- компетентнісний підхід;
- інтегрований підхід до вивчення математики та тісні міжпредметні зв'язки;
- прикладна спрямованість шкільного курсу математики;

- щорічне повторення основних змістових ліній курсу з їх подальшим розширенням та поглибленням;
- сприяння розвитку в особистості ціннісних орієнтацій та вмій, необхідних для життєдіяльності в сучасному європейському співтоваристві;
- широке впровадження нових інтерактивних форм навчання, інформаційних та комунікаційних технологій.

Реформа Нова українська школа (НУШ) передбачає також побудову навчання математики на таких же засадах.

Варто зазначити, що підручники з математики для НУШ все ж не можуть містити достатню кількість завдань в такій же формі, як пропонуються на моніторингу PISA. Це спричинено тим, що в Україні підручники закуповує держава і висуває певні вимоги до них. У більшості країн Європи конкурси підручників держави не проводять. Ініціаторами створення, популяризації та розповсюдження підручників є видавництва. Тобто, підручники не дуже обмежені у розмірах, масі та можуть складатися з декількох частин. Це дає змогу авторським колективам включати в підручники досить громіздкі завдання компетентнісного характеру у форматі міжнародного моніторингу PISA.

Для того, щоб українські учні могли конкурувати з іншими європейськими учнями, важливо, щоб у них був досвід розв'язування завдань у такій формі. Це можна забезпечити, використовуючи відкриті ресурси на платформі <http://pisa.testportal.gov.ua/> або спеціально створені збірники задач. Один з таких збірників був створений у 2022 році в Інституті педагогіки в рамках модуля Жана Моне (Збірник, 2022). Цей збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів включає авторські компетентнісно орієнтовані завдання з математики, що за змістом, структурою і формою схожі до завдань міжнародного тестування PISA. Пропонований посібник покликаний якомога ефективніше, через практичну діяльність, ознайомити, як учнів 8–9 класів так і вчителів, із особливостями моніторингових завдань за технологією PISA.

Пропонуючи завдання такого виду, вчителі не лише ознайомлюють учнів із специфікою моніторингу, а й сприяють формуванню низки ключових компетентностей в учнів, показують зв'язок математики з життям та з іншими предметами, що звісно впливає на мотивацію учнів і на підвищення їх математичної грамотності.

Ключові слова: математична грамотність, PISA, збірник задач, підвищення якості навчання.

Література

Васильєва, Д.В. (Укл.), Топузов, О.М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-447-2-2022-120>

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

Оксана Вашуленко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Ураховуючи сучасні суспільно-політичні реалії в Україні, ідеї патріотичного виховання особистості як ніколи актуальні. Саме тому серед пріоритетних виховних напрямків державної політики визначено національно-патріотичне виховання особистості. Проблема патріотизму та патріотичного виховання набуває загальнодержавного значення. Це підтверджують державні документи: Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти (Затверджено наказом МОН України від 06.06.2022, №527), Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., Держаний стандарт початкової освіти, у яких визначені мета і основні завдання національно-патріотичного виховання в системі освіти України.

Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації. Метою національно-патріотичного виховання є становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин, формування активної громадянської позиції, утвердження національної ідентичності громадян на основі духовно-моральних цінностей Українського народу, національної самобутності (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Національно-патріотичне виховання має сприяти єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Процес патріотичного виховання молодших школярів, який сьогодні реалізується в умовах дистанційного навчання, має на меті формування в дітей знань і уявлень про українське суспільство, рідний край, виховання позитивного особистісного ставлення до цінностей і символів Української держави, шанобливого ставлення до української мови, історії тощо. Українська система освіти своїм змістом, організацією, педагогічними засобами має цілеспрямовано утверджувати цінності української національної ідеї.

Відповідно до вікових і пізнавальних можливостей молодших школярів цілі патріотичного виховання мають реалізуватися на засадах системного підходу. З цією метою доцільно використовувати в освітньому процесі демократичні, гуманні методи і форми роботи і міжпредметні зв'язки змісту і методик різних освітніх галузей.

Окреслимо основні методичні аспекти реалізації завдань патріотичного виховання молодших школярів засобами текстового, ілюстративного матеріалу та методичного апарату підручника з літературного читання.

У підручниках «Українська мова та читання. Ч. 2» для 2-4 класів (Вашуленко, 2019, 2020, 2021) зміст і методика дитячого читання створюють належні передумови для патріотичного виховання.

Перші уроки літературного читання в початкових класах присвячені розширенню і поглибленню знань учнів про найважливіші державні символи – Прапор і Герб України, Державний Гімн України, вихованню почуття поваги до національної символіки. Мета цієї роботи – створити передумови для розуміння молодшими школярами того, що символи нашої держави мають славу історію; вони засвідчують, що українці – давній і волелюбний народ; символи держави треба знати і шанувати. Найголовніша мета роботи над текстом Державного Гімну України полягає в тому, щоб діти добре усвідомили значення цього символу нашої держави в житті як усього українського народу, у його прагненні здобути державну незалежність України, так і кожного українця зокрема; щоб вони прониклися до нього високою повагою і, беручи участь у різних урочистостях, де виконується Гімн, активно і з задоволенням прилучалися до його виконання, а також відповідно поводитися як гідні громадяни своєї держави. Така робота сприятиме формуванню у свідомості учнів ідеї державності,

яка полягає у визнанні цінності власної незалежної держави. Відомо, що без держави немає нації, немає мови, а без мови нівелюються національна культура, історія, традиції.

Палітра виховних аспектів, закладена в підручниках літературного читання, досить широка і змістовна. Зокрема, тема виховання любові до родини, Батьківщини, України розгортається у таких розділах підручників: «Моя родина – це наша славна Україна» (Вашуленко, 2019); «Україна – це я, це ти, це ми» (Вашуленко, 2020); «Гордість і слава України» (Вашуленко, 2021). У творах українських письменників учні прочитають про красу і любов до Батьківщини, України, української мови; поглиблють свої знання про українські народні символи і традиції, культурні цінності і надбання нашого народу, про народну творчість, про видатних українців – Тараса Шевченка, Лесю Українку, Івана Франка, Катерину Білокур, Леоніда Каденюка та ін. У процесі аналізу та інтерпретації прочитаних творів дітям відкривається багата і красива українська земля, мелодійна українська мова, українська культура, що, безумовно, є джерелом патріотичного виховання учнів початкових класів.

У підручнику є твори, які дають можливість привернути увагу учнів історії рідного краю, до походження географічних назв, що сприяє розвитку кругозору і національної свідомості.

Виховувати любов до рідного краю покликані, наприклад, такі твори з підручників літературного читання: «Добрий день, матусю Україно!» Н. Рибальської, «Прапор» Н. Поклад, «Українська мова» В. Верховеня, «Україна» М. Савки, «Наша країна – Україна» Є. Гуменко, «Наша мова» М. Яновської та ін.

Формуванню в молодших школярів розуміння таких засадничих принципів патріотичного виховання, як відданість рідній Батьківщині, гордість за її соціокультурні та історичні здобутки сприятиме читання творів про славетних українців, внесок українців у досягнення науки, культури і спорту.

Отже, роль національно-патріотичного виховання молодших школярів в освітньому процесі є надзвичайно важливою, оскільки саме цей вік є сенситивним періодом для формування загальнолюдських та національних цінностей.

Зазначені виховні можливості підручників літературного читання для початкової школи дають підстави для висновку, що вони є важливим дидактичним засобом не тільки навчання і розвитку, а й усебічного ви-

ховання молодших школярів. Тому, з метою реалізації завдань концепції національно-патріотичного виховання учнів початкової школи, важливим є наповнення національно-патріотичним контентом освітнього процесу, у тому числі й змісту підручників для початкової школи.

Ключові слова: патріотичне виховання, освітній процес, молодші школярі, літературне читання.

Література

- Вашуленко, О. (2019). Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти. (Ч. 2). Видавничий дім «Освіта».
- Вашуленко, О. (2020). Українська мова та читання: підручник для 3 класу закладів загальної середньої освіти. (Ч. 2). Видавничий дім «Освіта».
- Вашуленко, О. (2021). Українська мова та читання: підручник для 4 класу закладів загальної середньої освіти. (Ч. 2). Видавничий дім «Освіта».
- Міністерство освіти і науки України. (2022). Концепція національно-патріотичного виховання в системі освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0527729-22#Text>
- Савченко, О. Я. (2009). Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Богданова А. М.

НАВЧАННЯ В ІНШИХ КРАЇНАХ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В АМЕРИКАНСЬКІЙ ШКОЛІ

Тетяна Виноградова, вчитель

математики, вчитель-методист

Комунальний заклад «Харківська спеціалізована школа II-III ступенів № 3

Харківської міської ради Харківської області»

м. Харків, Україна

Метою дослідження є ознайомлення з підходами до навчання та з матеріалами, які використовуються при викладанні математики в американській школі.

Цікаво, що учні в американській школі не перевантажені предметами в один день навчання. Мають щодня два - три предмети, які викладаються по півтори години з невеликою перервою через 40 хвилин. Між уроками великі перерви, можуть бути і більше години, за час яких учні знаходяться на свіжому повітрі.

Стан обізнаності дитини по кожному предмету визначається особисто за результатами проходження тестових завдань. Після цього учню пропонується індивідуальний графік занять за предметами, які він обрав. Але існує певний обов'язковий рівень математичних знань. Такий тест треба скласти не менше, ніж на 75% правильних відповідей. Якщо учень набирає менший відсоток, то йому пропонується пройти такий тест повторно за декілька місяців. Якщо і тоді учень не впорається, то цей курс математики йому буде треба пройти ще раз, навіть, якщо по іншим предметам все добре і учня переведено до наступного класу. З кожного предмету склад групи змінюється, до старшої школи один і той самий урок можуть відвідувати, наприклад, учні 6–8 класів.

У навчанні математики міститься багато проектів, які виконують учні за різний час. В кожній темі пропонуються задачі на продаж (sales), опис (writing), міркування (reasoning), вимірювання (measurement), інвестування (investing) та на інші теми, що використовуються у житті людини або в інших науках (McGraw Hill, 2012). Завдяки цьому діти краще орієнтуються в задачах PISA та розуміють де саме використовуються знання з математики. В тестових завданнях за кожною темою треба не лише обрати правильну відповідь, але й обґрунтувати свій висновок та записати відповідь. Кожен такий підсумковий тест містить задачу з декількома запитаннями за однією умовою.

Також в американській школі дуже велика мотивація успіху кожного учня. Кожен працює за своїм темпом, але всі обов'язкові домашні завдання повинні бути виконані до підсумкового тесту. Навчальний матеріал доступно викладений у підручниках. Підручник сформований таким чином, щоб учень за зразком та запропонованим поясненням мав змогу самостійно опанувати матеріал та закріпити його розв'язанням відповідних прикладів. Пояснення не містять багато речень, дуже схожі на якісний конспект.

Зроблено висновок, що навчальні матеріали з математики в американській школі містять багато завдань практичного змісту, що показує використання математичних знань у звичайному житті людини. Наявність

задач, що пов'язують різні науки, допомагає зрозуміти важливість математичної освіти в цілому.

Ключові слова: навчання математики, американська школа.

Література

McGraw, Hill. (2012). Algebra 1. Common Core Edition, 1st edition.

СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ МАЙБУТНІХ АВТОМЕХАНІКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Андрій Волошин, аспірант

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Сьогодні нагальною є необхідність побудови незалежної України за європейськими вимогами. В першу чергу – це створення належних умов для виховання, навчання та всебічного розвитку молоді, у тому числі майбутніх фахівців та кваліфікованих робітників автомобільного транспорту. Досягти цього можливо шляхом цілеспрямованої діяльності освітніх закладів технічного спрямування, стратегічними завданнями яких є модернізація освіти – найважливішої ланки виховання майбутніх фахівців, формування освіченої, творчої особистості, піднесення освіти в Україні до рівня розвинутих європейських країн. Випускники закладів професійної (професійно-технічної) освіти автомобільного спрямування повинні бути готові працювати в умовах постійного оновлення конструкцій і систем з урахуванням світових тенденцій розвитку транспортних засобів. Це мають бути дієві, конкурентоспроможні робітники з сучасним рівнем професійної компетентності, мобільності, готовності до впровадження нових технологій у автомобільну промисловість. Підвищення рівня підготовки автомеханіків – одна з найважливіших умов підвищення ефективності автомобільного сервісу України на основі застосування прогресивних технологій технічного обслуговування і ремонту та сучасного діагностичного обладнання.

Для покращання змісту теоретичної і практичної професійної підготовки автомеханіків необхідно привернути увагу до тих компонентів, які сприяють встановленню самостійності технічного мислення, формуванню розумових і практичних орієнтацій здобувачів освіти. Підготовка фахівців автомобільного транспорту складається з формування теоретичних знань і практичних навичок та умінь. Освітній процес підготовки фахових молодших бакалаврів із спеціальності «Обслуговування та ремонт автомобілів та двигунів» складається з циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки, циклу математичної та природничо-наукової підготовки а також циклу професійної та практичної підготовки.

Дисципліна «Автомобілі» є однією з основних для формування фахівця автомобільного транспорту, в якій детально вивчається будова і розглядаються процеси, що відбуваються в агрегатах і системах автомобіля під час його роботи, а також їх взаємодія. Зміст дисципліни «Автомобілі» постійно поновлюється разом із розвитком автомобілебудування.

У Навчально-науковому центрі професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України для вивчення теоретичної інформації про будову автомобілів широко практикується розробка плакатів і плівок для кодоскопів власного виконання з будови і обслуговування автомобілів. Цей варіант підходу викладачеві і здобувачам освіти дозволяє самостійно обрати інформацію, яка буде висвітлена, її об'єм, порядок і розміщення, що забезпечує найбільш продуктивну роботу під час висвітлення і вивчення конкретних тем.

Кваліфікований технік-механік з технічного обслуговування і ремонту повинен уміти дати раду сучасному автомобілеві і його системам, адаптуватися до вимог автомобільного сервісу, що постійно удосконалюється. Але ні плівки, ні плакати не дають змоги охопити всю різноманітність особливостей автомобілів, які використовуються на теренах України. Тому під час підготовки здобувачів освіти в Навчально-науковому центрі професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України (далі Центрі) користуються посібниками або мануалами з особливостей будови конкретних автомобілів, двигунів чи агрегатів, які використовуються працівниками автомобільних сервісів України і несуть детальну інформацію про системи конкретної моделі. Не маючи можливості практичного розгляду всіх автомобілів останніх років випуску, здобувач може по них детально дивитися їхню будову. Це дозволяє випускникам бути на

достатньому технічному рівні, не відставати від працівників автосервісу, що мають певний досвід роботи.

У зв'язку з умовами сьогодення виникає наступне питання – доступ здобувачами освіти до даної інформації у позаурочний час, коли немає змоги знаходитись у закладі професійної (професійно-технічної) освіти і використовувати, описані вище, підходи у вивченні дисциплін. В умовах карантину і війни для нас стали доступними тільки дистанційні форми подачі інформації.

Для цього на сайті Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України є персональні сайти викладачів. Його використання дозволяє оптимізувати навчальний процес у позааудиторний час, ефективно організувати самостійну пізнавальну діяльність майбутніх фахівців. Саме з цією метою і створено Інтернет - ресурс «Вебсайти викладачів». Паралельно з фахівцями інституту професійно-технічної освіти академії педагогічних наук України створюється електронний посібник з будови автомобіля. Зауважимо, що остання категорія електронних засобів навчання – SMART-комплекси – останнім часом набуває все більшої популярності серед педагогічних працівників, а також серед самих здобувачів освіти (Кононенко & Масліч, 2020).

Презентація (англ. presentation) – це процес ознайомлення слухачів з певною темою. Зазвичай це демонстрація, лекція чи промова, з метою поінформувати чи переконати когось.

Презентація може містити три компоненти:

- промова доповідача: те, що доповідач розповідає;
- слайди: те, що бачить аудиторія на екрані;
- роздаткові матеріали: те, що роздається кожному в аудиторії окремо, і містить деталі інформації що презентується. Наприклад список літератури та інших посилань чи статистичні таблиці.

Часто, щоб допомогти створити і передати зміст презентації використовуються програми для створення і показу презентацій, такі як Microsoft PowerPoint, Apple Keynote, OpenOffice.org Impress чи Prezi. Сучасні веб-застосунки, такі як Google Docs, SlideRocket та emaze також дозволяють створювати презентації спільними зусиллями кількох географічно розділених людей. Веб-розробники часто створюють презентації як звичайні HTML-сторінки, доповнені скриптом для зміни слайдів.

Програма підготовки презентацій – комп’ютерна програма, яка використовується для створення, редагування та показу презентацій на проєкторі на великому екрані. Програма підготовки презентацій дозволяють створювати слайди (кадри) презентації та наповнювати їх вмістом, налаштовувати зовнішній вигляд презентації та можливі візуальні та анімаційні ефекти. Створювана презентація може включати в себе елементи інтерактивності, такі як кнопки для переміщення між слайдами та посилання на вебсторінки. Програми для створення мультимедійних презентацій дозволяють використовувати в презентації не тільки текстові та графічні зображення, а й аудіо- і відеоелементи (Редько, 2007).

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, SMART-комплекси, професійна компетентність, презентація.

Література

Кононенко, А.Г., Масліч, С.В. (2020). Використання SMART-комплексів у методичній системі сучасних інформаційно-освітніх технологій. Освіта та педагогічна наука, 1(173), 37–46.

Редько, М.М. (2007). Інформатика та комп’ютерна техніка. Вінниця.

ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЕТАПІ ВСТУПУ ДО РЕЛОКОВАНОГО ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Анастасія Волянюк

Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна

Метою статті є визначення особливостей мотивації майбутніх педагогів на етапі вступу до закладу вищої освіти в умовах війни. Дослідження здійснено за результатами вступу на педагогічний факультет Херсонського державного університету у 2022 році. У зв’язку з тимчасовою окупацією Херсонщини даний освітній заклад релокований – офіс управління університетом перенесено до міста Івано-Франківськ, а освітній процес відбувається в дистанційному форматі. Дані особливості ми враховуємо при вивченні мотиваційної сфери вступників.

Наразі важливим завданням є визначення мотивів майбутніх педагогів з урахуванням тих умов воєнного стану, в яких вони вимушені знаходитись та обирати свій майбутній професійний шлях. Перед майбутніми студентами в подібних умовах стоять певні виклики – подолати технічні труднощі, проблеми зі зв'язком, дізнатись всі деталі та правила вступної кампанії, налаштуватись психологічно.

За результатами основного етапу Вступної кампанії 2022 року до Херсонського державного університету вступили 843 особи, з них 645 – жителі тимчасово окупованих та особливо небезпечних територій Херсонщини, що становить 76,51% від загальної кількості вступників (Інформація про вступну кампанію ХДУ, 2022).

На педагогічному факультеті Херсонського державного університету станом на 2022 рік здобуття освіти можливе за трьома спеціальностями: 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта та 016 Спеціальна освіта. Станом на жовтень 2022 року на дані спеціальності зараховано 208 вступників, з яких 137 зареєстровані на тимчасово окупованих та особливо небезпечних територіях (65,87%).

Акцентуємо, що абітурієнти Херсонщини сьогодні є вразливою категорією вступників. Відомо, що основними причинами погіршення стану здоров'я студентів та абітурієнтів є стрес, низький рівень рухової активності, незадовільні умови проживання, харчування, загалом негативні умови навколишнього середовища (Грибан, 2004). Однак ці причини у 2022 році є актуальними проблемами для осіб з тимчасово окупованої території: майбутні студенти Херсонщини постійно знаходяться в небезпеці; стресові ситуації змінюються, але не зникають; умови проживання, харчування часто є незадовільними та навіть небезпечними. Навіть після виїзду абітурієнта з окупованої території можливі наслідки для фізичного та психічного здоров'я, зокрема пост-травматичний стресовий синдром. Дані аспекти суттєво впливають на мотиваційну сферу

Провідною діяльністю на етапі здобуття освіти в університеті є навчальна діяльність. Мотивація навчальної діяльності узагальнює пізнавальні потреби майбутнього фахівця, мотиви та сенси навчання (Черняк, 2013). В освітньому процесі у здобувачів виникає потреба у саморозвитку, реалізації себе, як майбутнього педагога. Однак, для вступника на етапі вибору професії та освітнього закладу мотивація охоплює також інші аспекти. Наприклад, серед найпоширеніших мотивів вступників

Херсонщини при виборі педагогічної спеціальності та закладу освіти можна визначити такі: професійна орієнтація, бажання бути педагогом, любов до дітей, думка батьків / близьких людей, педагогічні династії, пізнавальні мотиви, стабільність роботи педагогом, соціально значуща професія, корисні знання для життя загалом та для професійної діяльності та інші. Також вагомим мотивом цього року абітурієнти визначили можливість отримати вищу освіту в українському закладі вищої освіти попри те, що приміщення ХДУ в Херсоні під час Вступної кампанії було захоплене окупантами.

Зазначимо, що 2022 року за рішенням Міністерства освіти та науки України для абітурієнтів були створені спеціальні умови вступу та введено певні зміни до Порядку прийому Порядок прийому на навчання для здобуття вищої освіти. Наприклад, на основі повної загальної середньої освіти на 1 курс бакалавріату на педагогічні спеціальності можна було вступити на бюджет за результатами усної співбесіди або НМТ, а на контракт – зовсім без вступних іспитів. Також нововведенням 2022 року стало подання мотиваційних листів вступниками, де вони мали можливість обґрунтувати вибір спеціальності, закладу освіти та пояснити власні мотиви. Слід звернути увагу, що є категорія вступників, які через несприятливі обставини та незадовільний психічний стан вирішили одразу вступати на контракт без іспитів, оскільки були впевнені в ситуації неспіху та в тому, що не зможуть скласти співбесіду позитивно через переживання і технічні труднощі. Однак, це дозволило навіть в таких складних умовах підвищити свої шанси на отримання вищої освіти. Введення обов'язковою вимогою мотиваційного листа, на нашу думку, має позитивний вплив, адже орієнтує на педагогічну освіту переважно вмотивованих вступників, які обдумали власне рішення та мають свідоме бажання стати педагогом.

У 2020–2022 роках нами було проведено дослідження типів труднощів, несприятливих розвитку сталої мотивації в умовах змішаного та дистанційного навчання (Волянюк, 2022). Порівняльний аналіз дозволив виявити тенденції підвищення рівня особистісних та технічних труднощів, а саме: початкову невисоку внутрішню мотивацію, нестабільний психологічний стан, проблеми в самоорганізації та самоконтролі, труднощі зі зв'язком, доступом до інтернету, наявністю технічних засобів. Зазначимо, що для абітурієнтів дані труднощі теж виявились вагомими та негативно впливали на їх мотиваційну сферу.

Отже, ми дійшли висновків, що на мотиваційну сферу майбутніх педагогів на етапі вступу до Херсонського державного університету впливають труднощі, пов'язані з тимчасовою окупацією Херсонщини. Ризиками для сталої мотивації вступників є незадовільні умови існування, несприятливий психологічний стан, небезпека та відсутність стабільного інтернету. Однак, попри ці перепони провідними мотивами майбутніх педагогів Херсонщини є професійна орієнтація, бажання бути педагогом, любов до дітей, думка батьків / близьких людей, педагогічні династії, пізнавальні мотиви, стабільність роботи педагогом, соціально значуща професія, корисні знання для життя загалом та для професійної діяльності, а також можливість отримати вищу освіту в українському закладі вищої освіти. Зазначимо, що останній мотив є показником патріотизму та прихильності до української системи освіти, що сьогодні є архіважливим завданням.

Ключові слова: мотивація, вступ до ЗВО, педагогічні спеціальності.

Література

- Воляннюк, А. (2022). Проблеми та перспективи розвитку сталої мотивації майбутніх учителів початкової школи у военний час. У Г.В. Луценко (Ред.), Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (С. 72–79). Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка.
- Грибан, Г. (2004). Аналіз стану здоров'я абітурієнтів та студентів, які проживають в негативних умовах навколишнього середовища. Теорія і практика фізичного виховання, 3, 146–148.
- Інформація про вступну кампанію ХДУ (2022). <https://www.kspu.edu/PublisherReader.aspx?newsId=16000>
- Порядок прийому на навчання для здобуття вищої освіти в 2022 році (2022). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0487-22#Text>
- Черняк, Н. (2013). Формування мотивації студентів до навчання у ВНЗ. Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 38-39, 388–393.

РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ В КРАЇНАХ ЄС

Оксана Глушко, к. пед. н.

Інституту педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є окреслення стратегічних орієнтирів і законодавчих ініціатив щодо розвитку ключових компетентностей в шкільній освіті країн Європейського Союзу задля визначення позитивного досвіду для України.

У контексті глобалізаційних, технологічних та інформаційних змін гостро постає питання в освітньому порядку денному, а які ж будуть потрібні знання, компетентності, навички, спільні цінності сучасним учням у майбутньому. Останні технологічні розробки, зокрема штучного інтелекту, актуалізує питання модернізації змісту шкільної освіти.

Країни ЄС перебувають на різних етапах впровадження ключових компетентностей у навчальні програми/плани шкільної освіти. Пріоритетними напрямами освітньої політики Польщі є: розвиток ключових і трансверсальних (наскрізних) компетентностей, зокрема підвищення ефективності викладання рідної мови, розвиток читацької компетентності дітей та молоді; підвищення ефективності навчання іноземних мов (забезпечення безперервного і систематичного вивчення іноземної мови); розвиток підприємництва серед учнів; формування математичної і природничої компетентностей; розвиток та вдосконалення цифрової компетентності, як у педагогічних працівників так і в учнів (розвиток в учнів ІКТ-компетентності передбачає навчання програмуванню з раннього шкільного віку); ціннісне виховання (Глушко, 2019).

У Фінляндії оновлено навчальні програми для початкової та середньої освіти. Школи почали працювати відповідно до нових навчальних програм у серпні 2016 р. (1–6 класи, 7–9 класи з 2019 р.). Щоб відповідати викликам майбутнього, школи Фінляндії спрямовують свою діяльність у тому числі й на розвиток у дітей міжпредметних компетентностей, елементи яких передбачено у викладанні кожного предмета. Це, зокрема: 1) уміння вчитися; 2) комунікативні компетентності (комунікативні навички та взаємодія); 3) ІКТ-навички; 4) багатомовна компетентність; 5) навички підприємництва та трудового життя; 6) вміння організовувати власну ро-

боту, турбота про себе та інших; 7) творення власного сталого майбутнього (Eurydice, 2022).

У 2016 р. Хорватія розпочала реформу шкільної освіти, зокрема з 2017 р. реформа була зосереджена на підвищенні якості цифрової компетентності учнів і вчителів. Тенденція щодо посилення формування цифрових компетентностей в учнів у навчальній програмі школи реалізується завдяки запровадженню з 2018 р. інформаційних технологій як обов'язкового предмету для 5–6 класів базової середньої освіти.

Необхідність розвитку компетентностей й відповідних навичок обґрунтована у документах Стратегія сталого розвитку Латвії до 2030 року (LIAS) та Національному плану розвитку на 2021–2027 роки (Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam (NAP2027)). Модернізація змісту шкільної освіти відбувається на всіх рівнях базової шкільної освіти. Ще одна помітна зміна, запроваджена в рамках реформи компетентнісного підходу, стосується зосередження уваги на цінностях (Latvijas Nacionālais attīstības plans ..., 2020).

У Норвегії, основна навчальна програма орієнтована на здобуття учнями ключових та наскрізних компетентностей. Як зазначено у програмі, набуття компетентностей, пов'язаних із предметними галузями знань, необхідно розглядати як у межах предметів, так й поза ними. Зокрема, цифрова компетентність визнана наскрізною ключовою компетентністю, яка сприяє й допомагає набуттю інших ключових компетентностей.

Варто зауважити, що цифрова компетентність набуває вагомого значення не тільки для учнів, а й для вчителів. В сучасному освітньому процесі, з розвитком технологій, цифрова компетентність вчителів розуміється як невід'ємна частина загальної професійної компетентності вчителів. Вона інтегрована в педагогічну та адміністративну роботу, яка охоплює, наприклад, планування та проведення навчання в цифровому середовищі, проведення онлайн-уроків, оцінювання учнів за допомогою цифрових інструментів, спілкування та співпраця з батьками та колегами онлайн тощо. Таким чином, акцентування на розвитку цифрових компетентностей є загальною тенденцією для шкільної освіти країн ЄС. Серед іншого, забезпечення і доступність до інтернету кожного навчального закладу є базовим складником сучасного освітнього процесу.

Зроблено висновок, що більшість європейських країн досягли значного прогресу у запровадженні ключових компетентностей у зміст націо-

нальних навчальних планів. Щоб адаптуватися і бути готовими до викликів майбутнього та мати можливість допомогти сформувати краще майбутнє, кожен учень повинен мати певні компетентності і навички.

Зазначені стратегічні цілі розвитку сектора освіти в Європейському Союзі, зокрема трансформація на компетентнісні засади, активізація формування цифрової компетентності в учнів, синхронізуються із тенденціями розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: зміст освіти, Європейський Союз, компетентності, формування освіти, шкільна освіта.

Література

- Глушко, О. (2019). Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. Український педагогічний журнал, (4), 32–41. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>
- Eurydice (2022). National Education Systems. Finland. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland>
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu Nr. 418/Lm13. Apstiprināts ar 2020 gada 2 jūlija. (2020). https://www.pk.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КУРСУ ФІЗИКИ У КОНТЕКСТІ РОЗБУДОВИ БАЗОВОЇ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Микола Головка, д. пед.н., с.наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду реалізації курсу фізики на рівні базової загальної середньої освіти у проєкції на модернізацію вітчизняної освітньої системи.

Державний стандарт базової середньої освіти третього покоління (2020) визначає загальні принципи та підходи щодо побудови базового курсу фізики (Кабінет Міністрів України, 2020), а Типова освітня програма

для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (2021) – моделі його реалізації (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2021). У новому стандарті ключовими є обов'язкові результати навчання, що більш повно відповідає сучасній парадигмі компетентнісного навчання. Вимоги до обов'язкових результатів здобувачів базової освіти з природничої галузі спрямовані не стільки на оволодіння її змістом, а на формування компетентностей, важливих для успішної подальшої навчально-пізнавальної діяльності та взаємодії із природою й суспільством.

Відповідно, формування змісту навчання фізики на базовому рівні має здійснюватися з урахуванням зміщення акцентів з опанування учнями знань про природу на формування умінь і навичок досліджувати явища природи. Відтак, базова фізична освіта має забезпечити учня не лише знаннями про фізичні основи явищ природи, а, першою чергою, сформувати в них умінь і навичок досліджувати навколишній світ. Таким чином, ключовим принципом розвитку фізичного знання на всіх рівнях освіти (від початкової до профільної) стає не скільки розширення та поглиблення змісту фізичної освіти, а й удосконалення методів і способів дослідження фізичних явищ. Це, з одного боку, забезпечить пріоритетність досягнення очікуваних результатів навчання в процесі опанування здобувачами базової освіти курсу фізики, а з іншого – сприятиме більш повній реалізації ідеї явищного підходу, актуальній для побудови першого концентру.

Таким чином, комплексним результатом засвоєння фізичного складника природничої освітньої галузі здобувачами базової освіти має стати не просто засвоєння основних фізичних понять та законів, наукового світогляду та стилю мислення, а й усвідомлення основ фізичної науки, розвиток здатності пояснювати природні явища і процеси, застосовувати здобуті знання під час розв'язання фізичних задач, удосконалення досвіду провадження експериментальної діяльності, формування ставлення до фізичної картини світу, оцінювання ролі знань фізики в житті людини і суспільному розвитку.

Важливою ознакою нового курсу фізики базового рівня є варіативність моделей його реалізації. Зокрема, передбачено можливість вивчення фізичного складника природничої освітньої галузі як окремим навчальним предметом «Фізика, 7–9 кл.», так й у змісті галузевого та міжгалузових інтегрованих курсів, побудованих на основі предметно-інтегративного підходу (наприклад, наскрізного галузевого інтегрованого

курсу «Природничі науки, 7–9 кл.» та міжгалузевого курсу «Фізика та основи техніки, 7-9 кл.».

На етапі формування базового курсу фізики, запровадження якого розпочнеться з 2023–2024 навчального року, та його реалізації в модельних навчальних програмах і підручниках, актуалізується доцільність вивчення та врахування зарубіжного досвіду.

У Holovko, 2019 ми показали, що особливістю організації навчання фізики на базовому рівні в європейських країнах є не просто формування в учнів знань про фізичні явища та процесу, а, перш за все, розуміння природи та методів її пізнання, соціальних та економічних наслідків використання наукових знань. З огляду на це, однією з пріоритетних форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів стає виконання дослідницьких проєктів. Також значна увага приділяється умінням використовувати різні підходи для дослідження явищ природи, методам отримання та аналізу інформації, навичкам аргументувати та презентувати результати дослідження. Розгортання змісту базового курсу фізики спрямоване на створення умов для розуміння та усвідомлення здобувачами освіти універсального застосування фізичних теорій та законів, співвіднесення наукових методів пізнання природи з конкретними явищами та практичними ситуаціями, що потребують вирішення. Таким чином, сучасним трендом шкільної фізичної освіти є перехід від формування змісту з огляду на педагогічні цілі, до змісту, що орієнтується на досягнення обов'язкових результатів та формування ключових компетентностей.

Аналіз сучасного стану базової фізичної освіти в європейських країнах показує, що її оновлення відбувається у контексті розширення варіативності моделей реалізації змісту навчання, зокрема, й шляхом створення альтернативних програм. Наприклад, до вжитку в гімназіях Польщі допущено понад 20 авторських навчальних програм, що реалізують зміст шкільної фізичної й астрономічної освіти (Zintegrowana Platforma Edukacyjna, 2022). При цьому їхньою спільною особливістю є акцентування уваги на необхідності врахування освітніх потреб конкретного учня та формування системи практичних умінь використовувати набуті знання для вирішення різноманітних завдань, тобто, на реалізацію особистісно зорієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів.

Базовий курс фізики розглядається як засіб пізнання учнями природи та розвитку їхніх індивідуальних інтересів, спонукування до самостійного

вирішення навчальних проблем. Ключовими вміння, що формуються в процесі навчання фізики, є здатність помічати навколишні явища та пов'язувати їх із набутими знаннями, використовувати відповідні методи та засоби для аналізу й дослідження, планувати та проводити досліди, демонстрації та вимірювання, ефективно використовувати інформаційні технології для пошуку нових джерел інформації тощо (Jagielski & Radkowska, 2015).

Таким чином, можна зробити висновок, що напрями розгортання базової фізичної освіти в Україні суголосні європейським трендам, зокрема, щодо орієнтованості на досягнення результатів навчання та індивідуалізацію освітнього процесу, формування ключових компетентностей, широку варіативність підходів та моделей реалізації змісту навчання фізики на базовому рівні.

Ключові слова: європейська шкільна освіта, базовий курс фізики, альтернативність моделей базової освіти, компетентнісна спрямованість змісту навчання фізики.

Література

- Holovko, M.V. (2019). Zarubizhnyi dosvid formuvannia himnaziinoho kursu fizyky na kompetentnisnykh zasadakh. In O.I. Lokshyna (Red.), Pedahohichna komparatyvistyka i mizhnarodna osvita — 2019: internatsionalizatsiia ta intehratsiia v osviti v umovakh hlobalizatsii: materialy III Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konferentsii (Kyiv, 30 travnia 2019 r.) (ss. 102–104). TzOV «Trek-LTD».
- Jagielski, K., Radkowska, A. (2015). Fizyka i ja. Program nauczania fizyki dla III i IV etapu educacyjnego – poziom podstawowy. Retrieved 20.10.2022 from <https://www.ore.edu.pl/2015/04/programy-nauczania-3/>
- Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020). Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r. № 898. Retrieved 20.10.2022 from <https://bit.ly/3IHedIA>
- Zintegrowana Platforma Edukacyjna. (2022). Szkoła podstawowa. Retrieved 20.10.2022 from <https://zpe.gov.pl/ksztalcenie-ogolne/szkola-ponadpodstawowa/fizyka>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2021). Typova osvitnia prohrama dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Nakaz MON Ukrainy № 235 vid 19 liutoho 2021 r. Retrieved 20.10.2022 from <https://bit.ly/3lbwi5S>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПУ ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ВИМУШЕНО ПЕРЕМІЩЕНИХ ЗДОБУВАЧІВ З УКРАЇНИ

Світлана Головка, к. іст. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення європейського досвіду забезпечення доступу до освітнього процесу громадян України, вимушено переміщених закордон.

Із початком збройної агресії значна кількість наших громадян, зокрема й учнівської та студентської молоді, викладачів і науковців, були вимушені переміститися до країн Європейського Союзу. Так, тільки в Польщу виїхали понад 500 тис дітей, з яких близько 120 тис. – здобувачі базової та профільної освіти (RBK-Ukraine, 2022).

Одним із перших важливих кроків щодо унормування механізмів забезпечення доступу учнів та студентів з України до якісної освіти, а викладачів та науковців – до європейського освітньо-наукового простору стало формування відповідної нормативно-правової бази. Відтак, вже 12 березня 2022 року в Польщі було ухвалено закон «Про допомогу громадянам України у зв'язку зі збройним конфліктом на території цієї країни» (Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, 2022).

Цим нормативним актом було внесено зміни до базового законодавства Республіки Польща про освіту та науку, зокрема, щодо спрощення процедур надання освітніх послуг та працевлаштування в заклади освіти та наукові інституції громадян України. Цей закон визначає загальні норми та правила перебування та професійної діяльності громадян України, які на законних підставах проживають на території Республіки Польща, особливості фінансування або субсидування допомоги, правила продовження термінів легального проживання тощо. Зауважимо, що статті 45–59 цього Закону стосуються права громадян України, які є учнями, студентами, викладачами чи дослідниками, механізмів сприяння органам місцевого самоврядування у забезпеченні виконання освітніх завдань, правил організації і ді-

яльності закладів вищої освіти у зв'язку із забезпеченням освітнього процесу для громадян України.

Зокрема, громадянам України, які законно перебувають на території Республіки Польща та були станом на 24 лютого 2022 року студентами закладів вищої освіти в Україні, і які не мають документів, що підтверджують періоди навчання, складені іспити, заліки чи стажування, видані цими університетами, відповідні періоди навчання можуть бути визнані шляхом перевірки досягнутих результатів навчання. Відтак, заклад вищої освіти, до якого студент подає заяву про зарахування на навчання, перевіряє його результати відповідно до встановлених закладом правил. У разі виявлення розбіжностей у навчальному плані чи результатах навчання університет може зобов'язати студента їх усунути шляхом складання спеціальних іспитів або завершити навчання (ст. 45).

Якщо громадянин України, який 24 лютого 2022 року працював викладачем в університеті, що діє в Україні, і має необхідне вчене звання й науковий ступінь та відповідну кваліфікацію для даної посади, може бути прийнятий до університету на посаду викладача без проведення конкурсу, передбаченого Законом про вищу освіту і науку (ст. 46).

Громадяни України, які 24 лютого 2022 року працювали науковими співробітниками на території України та мають відповідне вчене звання та науковий ступінь та відповідну кваліфікацію для обіймання даної посади, можуть працювати в науково-дослідних та інших організаційних підрозділах Польської академії наук без проведення конкурсу, визначеного Законом про Польську академію наук (ст. 47). Також громадяни України, які станом на 24 лютого 2022 року працювали науковими співробітниками на території України та мають відповідне звання, науковий ступінь і відповідну кваліфікацію для обіймання даної посади, можуть бути прийняті на роботу в інститут без проведення конкурсу, передбаченого Законом про науково-дослідні інститути (ст. 48).

Із метою підтримки органів місцевого самоврядування у виконанні додаткових освітніх завдань, пов'язаних з навчанням, вихованням та доглядом за дітьми та учнями, громадянами України, було збільшено резерв освітньої частини загальної субвенції рахунок коштів державного бюджету. Також було передбачено можливість збільшення додаткових фінансових ресурсів для підтримки освітніх завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням та доглядом за дітьми та учнями-громадянами України, а органи

місцевого самоврядування отримали можливість залучати кошти спеціального Фонду (ст. 50).

Згідно зі ст. 51, дозволяється створення інших (окрім чітко визначених у відповідних нормативно-правових актах) місць для проведення занять, навчально-виховної та доглядової діяльності, організаційно підпорядковані школам або дитячим садкам (окрім школи мистецтв) за рішенням органу місцевого самоврядування за умови отримання позитивного висновку управління освіти. Передбачено можливість безкоштовного підвезення дітей та учнів до місця навчання, виховання та догляду (ст. 52).

Стаття 55 передбачає можливість організації підготовчих класів, навчання в яких здійснюється на основі реалізованих у школі навчальних програм, адаптованих за обсягом змісту навчання, методами і формами їх реалізації до розвивальних і виховних потреб і психофізичних можливостей учнів.

Для забезпечення навчання, виховання та догляду за дітьми та учнями – громадянами України – у школах, де створені додаткові філії, вчителям за їхньою згодою можуть бути призначені понаднормові години у розмірі, більшому, ніж визначено законодавчо на загальних підставах (ст. 56).

Статтею 57 передбачено можливість прийняття на посаду асистента вчителя осіб, які не мають польського громадянства, якщо вони володіють польською мовою в усному та письмовому мовленні такою мірою, щоб допомогти учням, які не мають польського громадянства, опанувати польську мову на рівні, достатньому для користування нею під час навчання.

21 березня 2022 року Міністерство освіти і науки Республіки Польща видало розпорядження науки від 21 березня 2022 р. «Про організацію навчання, виховання та опіки дітей та молоді, що є громадянами України», яким визначено особливості організації навчання, виховання та піклування дітей та молоді, які є громадянами України (ISAP, 2022).

Цей документ імплементує в освітню практику положення закону щодо організації навчання та виховання української молоді в Польщі. Також ним унормовувалися процедури складання матури – випускних іспитів у восьми класах польських ліцеїв, а також технікумах, за результатами яких здобувачі продовжують навчання в закладах вищої освіти (своєрідний аналог зовнішнього незалежного оцінювання в Україні). Зокрема, у 2021/2022 навчальному році учням-громадянам України, які відвідують загальноосвітні школи, технікуми або художні школи з наданням освіти загального профілю отримали можливість скласти іспити на атестат зрі-

лості. Для цього вони мають подати заяву про приєднання до іспиту, а дирекція закладу освіти внести їх до відповідного списку. Відтак, українські учні, які вимушено перебувають за кордоном, отримують можливість продовжити навчання у вищій школі. Таким чином, Польща стала однією з перших європейських країн, що не лише надала надійний прихисток учнівській і студентській молоді з України, а й законодавчо закріпила механізми доступу здобувачів до якісної освіти.

Ключові слова: європейська освіта, вимушено переміщені особи, організація освіти учнів та студентської молоді-громадян України.

Література

- Sejm Rzeczypospolitej Polskiej. (2022). O pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa: Ustawa z dnia 12 marca 2022 r. Retrieved October 19, 2022, from https://orka.sejm.gov.pl/proc9.nsf/ustawy/2069_u.htm
- ISAP. (2022). W sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy: Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 21 marca 2022 r. Retrieved October 19, 2022, from <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220000645/O/D20220645.pdf>
- RBC-Ukraina. (2022). 30% ditei u Polshchi prodovzhyly navchannia v ukrainskykh shkolakh onlain, — opytuvannia. Retrieved October 19, 2022, from <https://www.rbc.ua/ukr/travel/30-detey-polshe-prodolzhili-uchebu-ukrainskih-1659339368>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ

Ольга Грошовенко, к. пед. н.

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

На початку XXI століття головним стратегічним завданням всієї світової спільноти є забезпечення стабільного та ефективного існування сучасної цивілізації на засадах цілісності природного оточення, економічної життєздатності та соціальної справедливості для нинішніх

і майбутніх поколінь (Програма дій, 2000). Вирішення цих питань стало можливим із впровадженням у зміст освітньої політики стратегії сталого розвитку. Вирішальне значення для безпечного (тобто, стабільного, сталого) розвитку надається сучасній освіті, яка виконує роль випереджаючого чинника реалізації необхідних суспільних змін.

Сьогодні людство рухається до нової якості суспільного розвитку – суспільства знань. Вирішальним чинником суспільства знань є Людина. Людина, яка здатна діяти на основі здобутих знань, на основі практичного їх використання.

Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, релевантно презентує основні вектори впливу. Серед них: орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм та популяризація педагогіки, що ґрунтується на партнерстві (Грошовенко, Казьмірчук та Вікарчук, 2021).

Становлення випереджаючої освіти для сталого розвитку потребує нової педагогічної культури та мислення, нових педагогічних моделей, нового педагогічного змісту. Базовими складовими освіти для сталого розвитку є трансформація свідомості і поведінки і діяльнісна компетентність людей.

Трансформація свідомості і поведінки передбачає фундаментальні зміни в тому, як люди й громади на місцевому та глобальному рівні використовують ресурси планети й ставляться одне до одного. Принципи соціальної та економічної справедливості у даному контексті набувають особливої актуальності.

Діяльнісна компетентність включає опанування членами суспільства інтелектуальними, практичними й життєвими навичками, що допомагають розуміти світ у всій його складності, і найголовніше – зробити свій внесок у реалізацію колективних й індивідуальних дій, які уможливають трансформацію та забезпечують її ефективність.

Сталий розвиток – це стратегія соціоприродного розвитку, що забезпечує виживання та безперервний прогрес суспільства і не руйнує навколишнє середовище. Нова стратегія передбачає з'єднання економічної, екологічної та соціальної сфер діяльності (Пометун, 2015).

Екологічна сфера діяльності – це вироблення екологічних умов розвитку людства

Економічна сфера передбачає перетворення ринкової системи на засадах екологізації виробництва, переходу до екобезпечного споживання, розвиток альтернативних технологій ресурсозабезпечення, нешкідливих

для довкілля та здоров'я людини. Зміни у соціальній сфері передбачають регулювання соціальних глобальних проблем.

Отже, освіта має забезпечувати людей і суспільство здатністю працювати заради сталого розвитку. Її мета полягає у тому, щоб люди були більш інформованими, моральними, відповідальними і вимогливими. Сталість включає ідею підтримки високого рівня соціально-економічного розвитку, збереження як матеріально-ресурсного, так і духовного капіталу. Тому основою освіти для сталого розвитку є прищеплення дітям культури партнерства та співробітництва, взаємної поваги та толерантності.

В основі ідеї сталого розвитку – визнання людини основною цінністю. Під особливим кутом зору розглядається сам освітній процес. У ньому інтегрально мають взаємодіяти екологічний, соціальний, правовий, морально-етичний, економічний компоненти. Екологічна компонента передбачає вирішення таких завдань: засвоєння учнями знань щодо стану довкілля, органічної єдності людини та природи, заходів зі збереження цілісності природних екосистем, способів виходу з екологічної кризи; формування екологічного світогляду та екокультури. Правова компонента передбачає засвоєння учнями знань щодо реалізації прав людини та дитини згідно концепції сталого розвитку; розкриття змісту норм демократії, правової культури громадян, ролі громадськості у вирішенні екологічних та соціально-економічних проблем. Соціально-економічна компонента включає такі питання: розкриття змісту поняття «якісне життя» як однієї зі складових концепції сталого розвитку; прищеплення навичок розумного ресурсо- та енергоспоживання, раціонального використання предметів споживання, зменшення марних витрат сировини; впровадження норм соціальної справедливості, попередження проявів насильства та несправедливості у відносинах між дітьми та дітьми і дорослими; розвиток високого рівня соціальної мобільності дітей.

У контексті освіти для сталого розвитку морально-етична компонента набуває особливого значення, так як вона включає вирішення наступних завдань: формування гуманістичних цінностей та пріоритетів; емоційно-ціннісний підхід, що передбачає вміння людиною ставати на позицію іншого, визнавати його думки, одночасно, відстоювати власну позицію, не принижуючи гідність іншої людини.

Відтак, акцент має бути зміщено у бік формування нової системи ціннісних орієнтирів та моделей поведінки підрастаючого покоління та су-

спільства загалом; суттєво мають бути розширені рамки екологічної освіти; усі аспекти освітньої діяльності мають активно впроваджувати політику сталого розвитку. Освітній процес початкової школи має бути трансформовано і спроектовано у бік освіти сталого розвитку, а сам механізм трансформації на індивідуальному рівні має реалізовувати випереджуючу функцію освіти (Грошовенко, Казьмірчук та Вікарчук, 2021).

Сучасний заклад освіти має забезпечити дитину необхідними знаннями, прищепити їй цінності суспільства сталого розвитку, навчити дитину вмінню приймати самостійні рішення щодо збереження довкілля, дотримання принципів соціальної справедливості. Освітній процес має здійснюватися на засадах змісту та ціннісних орієнтирів сталого розвитку. Важливим аспектом у даному контексті є впровадження сучасних новітніх технологій, які враховують вікові, індивідуальні особливості природного розвитку дитини, використовують творчу обдарованість, дитячу увагу, ігровий потенціал вихованців, зорієнтовують на здоровий спосіб життя, здорове та природозбережувальне ставлення до навколишнього середовища. У цьому контексті особливу роль відіграє емпейермент-педагогіка. Основні принципи емпейермент-педагогіки полягають в тому, що людині, яка навчається, створюють умови для психологічного комфорту в процесі навчання, підвищення впевненості та відповідальності за свої результати, набуття умінь контролювати ситуацію, виникнення ентузіазму і почуття задоволення від групової та індивідуальної роботи та її результатів. Для цього використовуються активні методи роботи. Провідною формою навчання є співпраця учнів у малих групах з метою розв'язання проблем і самостійне навчання, набуття досвіду поведінки, що орієнтована на стійкий розвиток.

Технологія проблемного навчання яскраво презентує відповіді на основні виклики сьогодення. Так, постановка перед учнями проблемних питань спонукає, мотивує їх до пошуку відповідей – самостійного здобування знань. Маючи знання, учні більш готові до нових викликів і наступних дій. Як приклад, пропонуємо проблемні ситуації (запитання) на етапі повідомлення теми і мети уроку «Способи розмноження рослин».

Спроектуємо ситуацію на традиційному уроці.

Варіант 1. Учитель повідомляє тему і мету уроку.

Варіант 2. Учитель повідомляє учням, що директор школи дав завдання озеленити клас, але кожному класу виділяється тільки по одній кімнатній рослині. Це фіалка. Як виконати це завдання, адже є лише одна рослина.

Основна мета проблемного навчання – забезпечення активного ставлення учнів до оволодіння знаннями, нормами і цінностями, інтенсивний розвиток їхньої пізнавальної діяльності, індивідуальних творчих здібностей.

Таким чином, діяльність дітей спрямована на навчання в дії й для дії, тобто оволодіння учнями усіма навичками, необхідними для того, щоб діяти. Відтак, діяльність учителя у цьому аспекті має свої особливості. Потенціал розвитку навчально-пізнавальної самостійності школярів забезпечується виконанням вчителем особливих функцій, а саме: ентузіаста, порадника, носія інформації, керівника, координатора, експерта. Найважливішим для педагога є передбачення цілісного процесу діяльності учнів, прогнозування її результатів.

Отже, освіта для сталого розвитку використовує активні методи і форми навчання: ігрові, проєктні, інтерактивні, інформаційні. Постановка вчителем і учнями проблемних питань спонукає дітей до відповідей, неперервного пошуку, здобуття додаткової інформації, чим формується подальший інтерес до навчання у цьому напрямку.

Реалізація освіти для сталого розвитку передбачає засвоєння учасниками освітнього процесу надзвичайно важливих навичок екологічної, економічної й соціально-доцільної поведінки, без якої неможливе створення та існування суспільства стійкого благополуччя, суспільства, яке засобами комфортного існування сьогодні з любов'ю створює таке ж комфортне майбутнє для наступних поколінь.

Ключові слова: сталий розвиток, початкова школа, молодші школярі, освітній процес.

Література

- Грошовенко, О.П., Казьмірчук, Н.С., Вікарчук, Н.Г. (2021). Формування природничих компетентностей молодших школярів засобами проєктної діяльності. *Імідж сучасного педагога*, 1(196), 95–101.
- Карамушка, В. І. (2009). Вступ до практики стійкого розвитку. Навчальний посібник. Край.
- Навчальні матеріали з природоохоронної тематики. Збірка методичних матеріалів. (2007). Центр екологічної освіти та інформації.
- Пошетун, О. І., Пилипчатіна, Л.М., Сущенко, І.М. (2011). Методичний посібник для вчителів з навчального курсу за вибором для учнів 9 (10) класу загальної середньої освіти.

ноосвітніх навчальних закладів. Уроки для сталого розвитку. Видавничий дім “Освіта”.

Пометун, О.І. (2015). Педагогічні засади освіти сталого розвитку в українській школі. Український педагогічний журнал, 1, 171–182.

Програма дій “Порядок денний на ХХІ століття”. (2000). Переклад з англійської: ВГО. “Україна. Порядок денний на ХХІ століття”. Інтелсфера.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЯКІСТЬ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Аліна Джурило, к. пед. н., доцент, ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Безпрецедентний напад Росії на Україну 24 лютого 2022 року, який становить безпосередню загрозу життю українських громадян, сколихнув увесь цивілізований світ. Разом зусім цивілізованим світом академічна спільнота категорично засуджує агресію Росії проти України. Академії наук як організації, що презентують наукову еліту, об'єдналися увисловленні неприйняття війни як інструменту розв'язання конфліктів та проголошенні людського життя як найважливішої цінності. Не менш активно засуджують російську агресію й університети світу, призупиняючи наукове співробітництво з російськими дослідниками та вживаючи конкретні заходи для надання фінансової та психологічної допомоги українським колегам (Локшина et al., 2022).

24 лютого 2022 р. у результаті безпрецедентного нападу агресора 7 мільйонів українських дітей стали дітьми війни, у них було забрано право на освіту, а у освітан – можливість навчати и умовах безпеки та гідності. З метою гарантування безпеки та захисту учнів, викладачів та інших освітан, міжнародною спільнотою були розроблені численні керівництва, стандарти та інструменти, які створюють підґрунтя для захисту й безперервності освіти и умовах надзвичайних ситуацій та військових дій на всіх рівнях. Саме безперервність освіти є визначальною для стримування подальшого насильства та по-передження будь-якого загострення кризи. Забезпечення продовження процесу навчання означає надання осві-

ти и інший спосіб, за рахунок чого учні матимуть доступ до навчання, не зважаючи на переривання звичайної системи освіти (Локшина et al. 2022).

Освіта України, як і будь-яка інша галузь суспільного життя країни, зазнала катастрофічних змін. Ми вчилися та продовжуємо вчитися жити в умовах воєнного стану: викладати, здобувати освітні кваліфікації, проводити наукові дослідження тощо. Частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. Багато педагогів та здобувачів освіти все ще залишаються на тимчасово окупованих територіях та потребують особливої підтримки держави. Деякі заклади освіти були фізично зруйновані.

Пандемія коронавірусу змусила освітян адаптуватись до нових викликів та перелаштувати свою роботу на дистанційний режим. Проте війна в Україні принесла нові виклики – руйнування шкіл, вимушено переселені учні та педагоги, які навчаються і працюють у нових для себе школах по всій Україні та за її межами, «випадання» з освітнього процесу окремих дітей та цілих класів через повітряні тривоги, бойові дії та інші причини, пов'язані з війною.

Наразі, у зв'язку з атаками ворога на енергосистему України, ми стикнулися з новою проблемою – тривалою відсутністю електроенергії, що у свою чергу обмежує чи навіть унеможлиблює доступ до онлайн освіти. Атаки на енергетичну інфраструктуру в листопаді залишили близько 10 мільйонів сімей по всій країні без світла, а дітей – без належно організованого освітнього процесу. Все це не може не вплинути на якість вітчизняної освіти, особливо на рівні шкільної освіти.

Державні органи влади та міжнародні організації, усвідомлюючи значення освіти, не лише для повоєнної відбудови, але і для підтримки екзистенції української нації, намагається підтримувати вчителів, керівників шкіл у їх героїчних намаганнях продовжувати освітній процес у надзвичайно складних умовах.

Так у співпраці МОН України, Державної служби якості освіти України та SURGe було розроблено порадник щодо організації якісного дистанційного навчання в умовах війни, який включає такі основні рекомендації:

1. Внесення змін до календарно-тематичного планування:

- обрати теми, які можна перенести на самостійне опрацювання учнями (доцільно включати теми, з яких наявні якісні ресурси);

- ущільнити теми, простіші для засвоєння, і навпаки – визначити ті, що потребують детальнішого вивчення;
- визначити теми, що вивчаються вперше і без яких неможливе засвоєння подальшого матеріалу.

2. Єдина навчальна платформа: тривале дистанційне навчання має відбуватись із застосуванням спеціальної онлайн-платформи; аби дітям та педагогам було комфортно і зрозуміло, важливо, щоб така платформа була єдиною для всієї школи (наприклад, Google Classroom, Moodle або ж розроблена на замовлення закладу освіти платформа).

3. Змішане навчання: будь-які моделі розподілу навчального часу заняття на синхронний та асинхронний режими.

4. Діяльнісні методи навчання: забезпечення різноманітність пізнавальної діяльності та зацікавлення учнів.

5. Самостійне опрацювання матеріалу: самостійна робота повинна мати чітке матеріальне втілення – продукт (таблиця, графіки, понятійне поле, інфографіка, малюнок тощо); усні традиційні завдання (переказ матеріалу чи відповіді на питання) є неефективними для самостійного навчання.

6. Відстеження динаміки навчальних досягнень (за допомогою розробки завдань для діагностики).

7. Співпраця з батьками: не перекладання на батьків роз'яснення матеріалу чи виконання завдань, а роз'яснення, як працювати з навчальними платформами та платформами для організації відеоконференцій, як поводитися самим та допомогти дітям у випадку повітряної тривоги тощо).

Слід також зазначити, що програма SURGe (Support to Ukraine's Reforms for Governance), яка реалізується за фінансової підтримки Міністерства закордонних справ Канади, співпрацює з Державною службою якості освіти, Міністерством освіти і науки України, директорами та вчителями місцевих шкіл, щоб забезпечити доступ до якісної освіти та створити безпечне шкільне середовище під час війни. SURGe надає психологічну та методичну підтримку вчителям щодо того, як освітянам працювати під час війни. Проєкт допомагає педагогам визначити прогалини в навчанні та компенсувати втрати навчання через пропущені уроки, а також допомагає директорам шкіл забезпечити безпечне шкільне середовище в зонах конфлікту.

Щоб забезпечити якісну освіту для українських дітей, переміщених за кордоном, SURGe надає підтримку урядам та вчителям, створюючи

спеціальний веб-сайт з унікальною базою даних освітніх програм для навчання українських дітей, а також запитання та відповіді для батьків дітей-переміщених осіб.

Ключові слова: якість освіти, шкільна освіта, SURGe, рекомендації, організація якісного дистанційного навчання, в умовах війни.

Література

- Локшина, О., Джурило, А., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Підтримка України науковою спільнотою світу. Український Педагогічний журнал, (1). URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. Український Педагогічний журнал, (2). URL: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. Український Педагогічний журнал, (3). URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/607>

ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВІДБУДОВИ

Кароліна Екпенду

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

Метою дослідження є з'ясування зміни навчання в умовах війни та нововведення.

Сфера освіти, як і всі сфери життя суспільства, зазнала сильних змін в умовах воєнного стану. Усі ми вчилися та продовжуємо вчитися жити в цих нових умовах: хтось — продовжувати здобувати освіту, а хтось — працювати. Після повномасштабного вторгнення рф в Україну, рівень навчання погіршився. Діти не встигли вийти в школу після пандемії COVID-19 як вони знову залишаються вдома через нову проблему. Спочатку школи просто закрилися, без можливості навчання, згодом дистанційне відновилося. Але ні моральних сил, ні бажання навчатися не було. В умовах воєн-

ного стану освітні, навчальні програми та навчальний план рекомендується виконувати, ущільнюючи навчальний матеріал, організовуючи самостійну навчальну діяльність учнів, додаткові консультації з використанням технологій дистанційного навчання. Це визначено наказом МОН від 01.04.2022 року № 290 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань завершення 2021/2022 навчального року».

Частина учасників освітнього процесу внаслідок загрози життю, бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій вимушено перемістилася в межах України або закордон. На чужій стороні діти мають можливість отримувати дві освіти: місцеву і українську(дистанційно). Складно, але немає вибору. Багато педагогів та здобувачів освіти все ще залишаються на тимчасово окупованих територіях та потребують особливої підтримки держави. Дистанційне навчання не є дуже ефективним, адже справжні знання не перевірити через екран. Діти не вчать, бо знають, що можна буде списати, піддивитися, тощо. Дистанційне навчання не є вже чимось складним, як вчителі так і діти пристосувалися і освоїли такий вид навчання. Але через те що світло та інтернет часто зникають, учні та студенти не отримують в повному обсягу інформацію, а власне опрацювання не завжди легке.

Більш ніж половина педагогів надають перевагу синхронному способу ведення дистанційного навчання, третина використовує синхронний та асинхронний способи одночасно. У містах вчителі частіше вдаються до синхронного навчання, як порівняти з колегами, що працюють у закладах освіти, розташованих у селах. У початковій школі це співвідношення становить 59% для міст і 52% для сіл, у базовій та старшій – 61% та 46% відповідно. Асинхронний спосіб ведення дистанційного навчання переважає у селах: 14% проти 8% у початковій школі та 9% та 6% у базовій та старшій.

Деякі заклади освіти об'єднують через те, що багато з них були фізично зруйновані та потребують відбудови. Заклади освіти по трохи починали виходити на очну форму навчання, але тільки ті, які були оснащені гарним підвалом. Ще влаштовують змішане навчання. У вищих закладах – лекції онлайн, практика очно; у школах тиждень вдома, тиждень ні.

З'явилися нововведення щодо відомого всім ЗНО. Цьогоріч – проходило у форматі НМТ. Це є спрощена форма ЗНО, три предмета одразу по 20 питань на кожне, часу на це все дві години. Історія України давалася не спочатку, а з 20-ї теми. Вибору предметів не було, всі складали українську мову, історію та математику. Спрощення полягає в тому, що все одразу та

легкі питання. Але те що все разом одночасно викликає і проблеми, треба швидко перемикається.

Якщо для закладів загальної середньої освіти можна організувати дистанційне навчання, то для закладів дошкільної освіти це досить складно. Оскільки навіть якщо зібрати дітей перед екранами та проводити для них заняття дистанційно, вони потребують особистої присутності в кімнаті дорослого задля безпеки дітей, а також щоб допомагати дитині організаційно. Вважаю, що там, де це можливо, — у безпечних населених пунктах заклади дошкільної освіти можуть працювати офлайн. Але наразі усі населені пункти на території України під загрозою ракетних ударів, тому необхідно при організації освітнього процесу враховувати наявність укриття у закладі освіти.

Зроблено висновок, під час воєнного стану навчання проходить у дистанційному та змішаному режимі. Країна намагається зробити все можливе для отримання освіти.

Ключові слова: воєнний стан, освіта, дистанційне навчання.

ОСВІТА У ВИМІРІ РЕАЛІЙ СЬОГОДЕННЯ

Оксана Жизномірська, к. псих. н., доцент

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

Метою дослідження є з'ясування тенденцій змін в освіті у мирний та воєнний часи.

Цьогоріч, коли українське суспільство потрапило у «поле» війни, молода людина, зокрема учні разом із батьками, учителями наштотувалися на низку труднощів в освітньому процесі. Насамперед, постало питання як в подальшому навчатися, навіть дистанційно, якщо є проблеми з інтернетом, перебої із електропостачанням, слабкий сигнал зв'язку, коли ти психологічно перебуваєш у стані тривоги, неспокою, ти не знаєш правильних варіантів відповіді навчальних завдань і немає з ким порадитися тощо.

З точки зору педагога, доволі складним є процес навчання, викладання, спілкування, оцінювання, оскільки не завжди можна швидко, якісно та об'єктивно оцінити учнів, фахівець, все ж таки, сподівається на їх добросовісність.

Спостерігається тенденція учнів до того, що вони повинні керуватися вміннями чекати; стримувати свої емоції; чути іншого, себе; навичками швидко реагувати в різних форс-мажорних повсякденних, шкільних ситуаціях тощо. Сучасна дослідниця О.О. Ісаєва (у своєму виступі на III Міжнародній науково-практичній конференції «Особистість в історії, літературі та мистецтві навчання Україні її незламним героям-захисникам, волонтерам та кранам-союзникам присвячується – 28 жовтня 2022р., м. Івано-Франківськ) стверджує, що освітні тенденції набули іншого змісту, а саме зміна пріоритетів читання, зокрема переважає тематика антивоєнної, визвольної парадигми; тематика свободи, незалежності, вольової активності громадянина тощо. Вчена зазначала, що підростаюче покоління у своїх висловлюваннях та повідомленнях звертає увагу на питаннях війни; людини у війні; мислення; рефлексії; дії у цей непростий час. Ця науковець наполегливо працює із студентською молоддю над розробкою моделі нашого життя (післявоєнного періоду) – у царині літератури, мистецтва, історії, науки.

Цілком погоджуємося із вищезазначеною думкою дослідниці, а також спрямовуємо акцент на те, що сучасному вчителю необхідно мати додатковий час на спілкування з учнями аби пояснити (дати свій коментар) як правильно реагувати в різних ситуаціях, – навіть повітряної тривоги, емоції схвильованості, тривожності, невірноваженості, емоційної нестабільності, відчаю, незадоволення своїми результатами, міжособистісними конфліктами, непорозуміннями з батьками, опікунами. Сьогодні, вчитель повинен уміти позитивно, наполегливо, професійно працювати із дітьми-війни, які постраждали, де їхні душі зранені та скривджені, коли у них переважають негативні відчуття, слова, емоції, що, зрештою, можуть бути скеровані на вчителя чи інших осіб. Життя не зупинилося, воно лише набуло інших рис, обрисів, кольорів, вважаємо, що дитина у війні здійснила переоцінку власних потреб, можливостей, ресурсів; почала по-іншому сприймати себе в світі та інших; відбулося формування та зміцнення загальнолюдських цінностей; з'явилися можливості та вміння потурбуватися про власне та здоров'я інших; почали усвідомлено цінувати своє та чуже життя; почали прагнути насолоджуватися тими дарами, які ми маємо у своєму розпорядженні; почали більше розуміти й допомагати один одному. Як зазначає О. Забужко, «...час зробити ревізію на своїх книжкових полицях...», якщо розтлумачити з психологічної точки зору, то розуміємо, що в умовах сьогодення в особистості дитини та дорослого, відбулося переосмислення, пе-

реформатування власного «Я», праці, намірів, думок, ставлень, цінностей, де ми цілеспрямовано позбавилися деяких речей (застарілих), прагнень, думок, навичок (стереотипних), ніби викинули їх у «смітник», немовби відбулося очищення, осяяння інтелектуальної «корзини» нашої свідомості та мислення (Oksana Zabuzhko, 2022).

З'ясовано, що більшість компетентностей є сформовано у сучасних школярів, де процес трішки прискорився зважаючи на події в нашій країні. Саме підрастає покоління доволі швидко подорослішало; з'явилася картинка власного «Я» бачення своїх речей, характеру, дій, вчинків, поведінки, сприймань; навчилися працювати у різних ролях, іпостасях, форматах, де раніше це не спостерігалось. Власне кажучи, негативні події, наслідки спонукали особистість швидко навчатися; оволодівати новими навичками, вміннями; набувати нового досвіду; робити правильні висновки; передбачати події, кейси завчасно; працювати на випередження; вміти швидко, якісно рефлексувати; не боятися труднощів, помилок, невдач, прикростей; професійно моделювати різні ситуації та спільно їх вирішувати тощо (Osnovní tendenci rozvoje osvěty, 2022).

Як зазначають, наприклад, учителі початкових класів, які підвищують свою кваліфікацію у Тернопільському комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти, що зараз вони ставлять перед собою якомога більше вимог, оскільки враховують психологічні, індивідуальні особливості сучасних дітей, їхні здібності, можливості, мотивацію, досягнення, запити, виклики, тривоги, коло їхніх інтересів, військові події в країні, труднощі у всіх сферах життя. Якщо педагог вищезазначеного, враховує й інші виклики, то, зазвичай, навчання дітей має певні успіхи, вони відчують себе потрібними, важливими не лише для учнівської спільноти, але й для своєї держави (відчуття національної гідності), значущими та вмотивованими громадянами України; проявляють патріотизм у різних соціальних співтовариствах, національну ідентичність, що закладається і формується з дошкільного віку дитини. Учителі впевнено стверджують, що сучасна дитина – це доросла особистість із власними думками, помислами, цінностями та пріоритетами. Кожен школяр намагається внести свою «лепту» в нинішнє життя, освітній процес аби відчути, в черговий раз, свою потрібність, вміють турбуватися про себе, щоб ніколи не відчувати сором'язливості, невпевненості та принижень від інших.

Встановлено, що для успішності та професійності вчителя, в умовах війни, важливу роль відіграють вихованці, колеги, батьки, де усі мають змогу актив-

но долучатися до всіляких розмов-підтримки, допомоги, а також вдаватися до застосування на уроках психолого-педагогічних «родзинок»-елементів інноваційних технологій. Саме вчитель (класний керівник) дозволяє учням щодня ставати відповідальними, організованими, компетентними, дослідниками, експериментаторами, випробувачами інновацій, авторами – розробниками, де вони цілісно розкривають свій потенціал у різних вимірах.

Мирний час та сьогоднішня – війна, дало нам краще зрозуміти себе, інших; зорієнтувати власне «Я» у русло позитивних змін, міні-планів; навчилися швидко реагувати та знаходити алгоритм дій у стресових, кризових, небезпечних ситуаціях, де вже сформувалася стресостійкість; ми почали частіше проявляти особистісні ресурси, які допомагають швидко нейтралізувати занепокоєння, хвилювання, відчай, страх, душевний біль, страждання. Дорослий і дитина стали на одну сходинку, знаходяться поруч один з одним, де немає вихвалень, зухвалості, докорів, високомірності, а панує спокій, рівновага, неймовірне прагнення жити та цінувати, дякувати Богу за все, що маєш сьогодні. До того ж в умовах війни, діти почали по-іншому цінувати себе, своїх батьків, родичів, рідних, знайомих, оскільки вони розуміють, що війна – це біль, страх, смерть, раптовість, непередбаченість, де молоді люди не завжди над цим задумувалися, а нині, вони, – рефлексують і намагаються цьому зарадити по-особливому. Сьогодні, ми переживаємо складні часи в освіті, економіці, соціальній політиці, але незважаючи на це, наші діти готові працювати у складних умовах із педагогами; прагнуть розмовляти рідною мовою на теми війни; збереження територіальної цілісності, суверенності нашої держави; національної символіки, традицій, звичаїв, обрядів; навчатися; здобувати освіту; професію тощо.

Зроблено висновок, що труднощі з якими кожен з нас «зустрівся», додали ще більше сили, натхнення наполегливо працювати в своїй сфері; професійно, якісно виконувати свої обов'язки; вміти думати не лише про себе, власне «Я», але й про інших «Я»; вміти працювати із власними викликами; бути позитивним прикладом для підростаючого покоління; проявляти більше емпатії до своїх та інших людей (громадян) нашої країни; швидко та правильно визначатися із власними пріоритетами, цінностями та гідно відстоювати свої права у різних соціальних спільнотах, громадах, країні.

Ключові слова: педагог, війна, учні, освітній процес, власне «Я».

Література

- Hlobalni trendy, yaki formuvatymut osvitni tendentsii u 2022 rotsi. Doslidzhennia OESR. <https://nus.org.ua/articles/globalni-trendy-yaki-formuvatymut-osvitni-tendentsiyi-u-2022-r-doslidzhennya-oesr/>
- Osnovni tendentsii rozvytku osvity. (2022). https://pidru4niki.com/15920615/pedagogika/osnovni_tendentsiyi_rozvitku_osviti
- Tendentsii ta vyklyky v suchasni systemi osvity. (2022). <https://osvitanova.com.ua/posts/1144-tendentsii-ta-vyklyky-v-suchasni-systemi-osvity>
- Oksana Zabuzhko. (2022). Ukraintsi — sylna natsiia: 13 vluchnykh tsytat Oksany Zabuzhko pro viinu ta Ukrainu. <https://vogue.ua/ua/article/culture/knigi/ukrajinci-silna-naciya-naykrashchi-citati-oksani-zabuzhko-pro-viynu-ta-ukrajinu.html>

ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ У ФОРМАТІ PISA ДЛЯ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ В МЕЖАХ МОДУЛЯ ЖАНА МОНЕ (620287-ERP-1-2020-1-UA-ERPJMOMODULE), ЩО РЕАЛІЗУЄТЬСЯ В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Оксана Заболотна, д. пед. н., проф.

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

Олена Локшина, д. пед. н., проф.

член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

З 2016 року українська шкільна освіта зазнає змін у рамках реформи «Нова українська школа», яка зосереджується на переході від трансляції учням теоретичних знань до формування ключових компетентностей і базових навичок. У 2018 році Україна вперше взяла участь у міжнародному дослідженні PISA-2018. Отримані результати засвідчили, що українські 15-річні школярі за середнім балом сформованості у них

читацької, математичної та грамотності з природничих наук відстають від школярів Естонії, Фінляндії та Польщі, які є країнами-лідерами ЄС у дослідженні PISA.

Завдання, акумульовані у збірнику, враховують досвід провідних європейських країн у дослідженні PISA з метою покращення успішності українських учнів. Це покликано наблизити Україну до стандартів ЄС та підвищити рівень якості національної шкільної освіти. Матеріали розроблено в рамках модулю Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE), що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України впродовж 2020–2023 рр. Модуль орієнтовано на сприяння кращому усвідомленню українськими освітянами європейської політики та ознайомленню з ефективною практикою розвитку ключових компетентностей і базових навичок для навчання впродовж життя.

Пропоновані завдання є авторськими: вони підготовлені вчителями на основі пробних тестових запитань PISA-2018. Завдання є компетентнісно-орієнтованими і спрямовані на розвиток читацької компетентності здобувачів освіти. Структурно завдання представлено у двох форматах – варіант для вчителя з роз'ясненням критеріїв оцінювання і варіант для учня, який може бути використаний як роздатковий матеріал.

Очікується, що матеріали збірника сприятимуть подальшій реалізації компетентнісного, діяльнісного та дитино-центрованого підходів, яким надано пріоритетності в рамках реформи «Нова українська школа».

Ключові слова: PISA, Модуль Жана Моне, Інститут педагогіки НАПН України, програми підвищення кваліфікації для вчителів, компетентнісно орієнтовані завдання з читацької грамотності.

Література

- Васильєва, Д. В. (Укл.), Топузов, О. М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-447-2-2022-120>
- Калініна, Л.М. (Укл.), Топузов, О.М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка.
- Локшина, О. І. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український

педагогічний журнал, (3), 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411–1317–2019–3–21–30>

Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горюх, В. та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.

Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал, (1), 16–27.

Топузов, О.М., Заболотна, О.А., Локшина, О.І., Калініна, Л.М., & Васильєва, Д.В. (2022). Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників за спеціальністю — 014. Середня освіта: українська мова і література. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978–966–644–609–4–2021–15>

Lokshyna, O., Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ РЕФОРМИ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРИКЛАД НІМЕЧЧИНИ

Юлія Заячук, к. пед. н., доцент

Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Стратегічним напрямом сучасного реформування європейського простору вищої освіти і складовою його трансформації є реформа в галузі освітнього менеджменту та управління закладом вищої освіти. В умовах сучасної надвисокої конкуренції на ринку послуг вищої освіти, у практичній площині це втілюється в очікуванні від закладів вищої освіти отримання більших досягнень з меншими затратами, у вимоги чіткіших стратегій, більшої орієнтованості на пошук нових джерел доходу та, власне, пошук своєї ніші на ринку освітніх послуг.

Метою даного дослідження є аналіз процесу імплементації європейської реформи в галузі освітнього менеджменту та управління закладом вищої освіти на прикладі Німеччини, де сьогодні відбуваються великі зміни в управлінській структурі університету — трансформація старої культури державної управлінської моделі у нову менеджерську модель, або,

за визначенням професора А. Волтера, перетворення “традиційної академічної республіки” (traditional academic republic) в “управлінський університет нового типу” (a new type of managerial university) (Wolter, 2007).

Виявлено, що науковцями було здійснено декілька спроб систематизувати компоненти нової моделі управління. За дослідженнями А. Волтера, її підтримують три компоненти: перехід від прямого ієрархічного державного контролю до договірного (контрактного) виду управління; обмеження впливу держави до відповідальності лише за формування стратегічних цілей, законодавчу і фінансову основу розвитку вищої освіти; вирішальна роль результатів і ефективності в процедурах розподілу коштів і регулювання (Wolter, 2004, р. 90). Згідно з дослідженнями Е. Бусшера (Buschor, 2005), нова управлінська модель охоплює такі елементи: дерегуляція від держави до інституції; значна конкуренція між інституціями; високий рівень інституційної автономії у фінансових, організаційних та кадрових справах; управління, орієнтоване на якість і стимулювання; постійна оцінка і акредитація; робота на здобуття міжнародних грантів з попередньо заданими характеристиками; наявність контрактів з прописаними цілями та витратами; прозорість моніторингу й фінансовий облік; гнучкість умов праці і оплати праці співробітників.

У рамках сучасної трансформації структури управління закладом вищої освіти акцентовано на важливості таких аспектів, як: зміна основних критеріїв визнання академічної успішності й досягнень; оновлення типу управління в структурі інституції і системи взаємозв'язків між вищим університетським керівництвом, керівництвом факультетського рівня й окремим професором; поява незалежних акредитаційних агенцій.

Розкрито, що у Німеччині сформовано трирівневу систему акредитації: Конференція міністрів федеральних земель Німеччини; Акредитаційна Рада; акредитаційні агентства. Підкреслено, що акредитаційні органи є незалежними, саме вони розробляють освітні стандарти, критерії і процедури, якими користуються незалежні експерти.

У дослідженні підкреслено, що німецькій академічній традиції не була притаманна англосаксонська традиція оцінювати роботу університету. Крім того, університет, за ідеєю В. фон Гумбольдта, зосереджувався головним чином на дослідженнях як основі академічної системи. Управлінський університет нового типу, своєю чергою, покликаний знайти баланс у взаємозв'язку між державою та інституцією вищої освіти, між універ-

ситетським менеджментом і “академічною олігархією”, з опорою на такі ринкові принципи, як конкуренція, стимулювання та продуктивність, що піддається вимірюванню.

Ключові слова: вища освіта, європейський простір вищої освіти, реформа управління закладом вищої освіти, нова модель управління, акредитація.

Література

- Wolter, A. (2007). From the academic republic to the managerial University: the implementation of new governance structures in German higher education. The 3rd International workshop on reforms of higher education in six countries (pp. 111–132).
- Wolter, A. (2004). From State control to competition: German higher education transformed. The Canadian journal of higher education, 3, 73–104.
- Buschor, E. (2005). Potenziale von New Public Management fuer Bildung und Wissenschaft. Neue Steuerung von Bildung und Wissenschaft. Bonn, 16–28.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Віктор Кавецький, к. пед. н.

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

Уведення воєнного стану в країні у зв'язку з агресією рф кардинально вплинуло на функціонування суспільства. Суттєві зміни відбулися і в організації навчального процесу в закладах освіти. Так, відповідно до рекомендацій Управління Державної служби якості освіти під час війни заклад освіти стає осередком, який дає змогу дітям отримувати не лише знання, але й психологічну підтримку, не втрачати відчуття приналежності до спільноти. Тому надзвичайно важливо гнучко підходити до організації роботи школи та налаштовувати освітній процес так, щоб він був комфортним і безпечним для дітей та педагогів (Derzhavna sluzhba yakosti osvity, 2022). Тому важли-

во при забезпеченні функціонування системи післядипломної педагогічної освіти враховувати реалії сьогодення і підготувати педагогів до діяльності в умовах нових суспільних викликів. Тож при організації навчання на курсах підвищення кваліфікації педагогів, при проведенні різноманітних методичних заходів (тренінгів, семінарів, засідань за круглим столом, педагогічних читань, засідань шкіл професійної майстерності та ін.) слід враховувати відомі принципи навчання дорослих (Inkluzivne navchannia, 2018, 13–14) і намагатися їх зреалізувати відповідно до реалій сьогодення. Важливо вмотивувати педагогів, насамперед, моделюванням відповідної особистої поведінки, створити атмосферу безпеки, комфорту та взаємоповаги, максимально використовуючи особистісно-орієнтований підхід. Навчання педагогів є ефективним, коли використовується їхні знання та досвід, тож варто забезпечити можливість обміну вже наявними напрацюваннями учасників щодо організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Також важливо враховувати потребу педагогів самостійно керувати процесом їхнього навчання і забезпечити його практичність і спрямованість на вирішення нагальних проблем. При цьому слід враховувати емоційний стан учасників, обставини і можливості активного включення в роботу.

Також при викладанні тих чи інших тем слід розглядати винесенні на обговорення питання через призму сучасної ситуації, що підвищуватиме їхню ефективність і значущість. Наприклад, при викладанні теми «Інклюзивна освіта в умовах нових суспільних викликів» наголошується на тому, що йдеться не лише про включення дітей з проблемами психофізичного розвитку в освітнє середовище ЗЗСО а й про створення належних умов навчання для усіх дітей з особливими потребами до яких відносять осіб до 18 років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД / ВІЛ та інші) (Bibik, 2017, 151). Тому на лекціях розглядаються питання, пов'язані з створенням належних умов для інтеграції дітей з числа внутрішньо переміщених осіб в освітнє середовище ЗЗСО. Окрім забезпечення відповідних педагогічних і соціальних умов окремо розглядається питання створення психологічних умов, які передбачають створення толерантного освітнього середовища (розуміння дітей, позитивного

ставлення до них, гарантування свободи і безпеки, визнання їх переконань та інтересів тощо), емоційно наповненого освітнього середовища (стимулювання і мотивування до ефективної комунікації з іншими учасниками освітнього процесу, а відтак і успішного навчання). Розглядається питання використання шкільного колективу і його атмосфери в якості терапевтичного ресурсу для дітей з числа внутрішньо переміщених осіб, які пережили травмуючі події у зв'язку з війною.

При висвітленні теми «Розвиток емоційного інтелекту учасників освітнього процесу» розглядаються компоненти емоційного інтелекту через особливості їхнього прояву в реаліях сьогодення. Наприклад, при аналізі такої складової, як «ідентифікація емоцій» визначаються особливості розуміння емоцій, які переживає людина в кризовій ситуації зумовленої війною. Наголошується на нормальності цих переживань особистості в ненормальних умовах існування. Також звертається увага педагогів на необхідність розуміння емоцій своїх вихованців, толерантне і турботливе ставлення до кожного з них. Аналізуються можливості використання емоцій для підвищення ефективності мислення і діяльності в кризових умовах або й в екстремальних. Особлива увага приділяється проблемі управління емоціями. Важливим є усвідомлення педагогами того, що їхня впевнена і спокійна позиція налаштовуватиме здобувачів освіти на конструктивне навчання. Особливо затребуваною є врівноважена поведінка вчителя при оголошенні сигналу «Повітряна тривога», коли педагог впевненим спокійним тоном пропонує діяти відповідно до заздалегідь розробленого алгоритму. Також важливою є інформація про можливості використання ресурсу EI при опануваннями різними емоційними станами (страх, тривога, панічний напад, апатія, гнів, злість, агресія та ін.). Необхідно щоб педагоги могли дієво використати різноманітні прийоми, зокрема, такі як відволікання і заземлення при допомозі іншим учасникам освітнього процесу або ж забезпечити первинну психологічну допомогу за потреби.

При розгляді питань теми «Кадрова політика в закладі освіти: командотворення, метод MeWeUs, кайрос-менеджмент», що пропонується для керівників освітніх закладів, також робиться акцент на використанні навчальної інформації в даних умовах. Зокрема, особливості нормативно-рольової взаємодії у команді розглядаються через призму участі членів педагогічного колективу у волонтерській діяльності, де важливим є діяльнісна компетентність учасників, адекватне виконання соціально-психологічних ролей, які не

жорстко фіксовані нормативами а є комфортними для людини й стимулюють продуктивність способів та норм діяльності й взаємин. Наприклад, скромний вчитель стає ситуативним лідером при плетінні маскувальних сіток чи заготівлі необхідних продуктів. До речі, саме спільна волонтерська діяльність педагогів сприяє відновленню психологічного комфорту в колективах, згуртовує освітян та здійснює змістове наповнення складових процесу командотворення: формування і розвиток навичок командної роботи, формування командного духу і колективу загалом. Також надзвичайно актуальним є використання ідей кайрос-менеджменту, – мистецтва пошуку вдалих можливостей, вміння бачити «бонуси» навіть у абсолютно незначних подіях чи швидкоплинних ситуаціях. Важливо, щоб сучасний керівник освітнього закладу вмів максимально використати ресурс і потенціал кожного працівника і команди загалом при розв'язанні нагальних питань життєдіяльності закладу освіти в умовах воєнного стану, коли виникають нові проблеми, відносно яких не опрацьовані алгоритми реагування.

Отже, при організації діяльності з підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах воєнного стану необхідно враховувати як емоційний стан здобувачів освіти і їхню налаштованість на освітній процес так й обставини, в яких він здійснюється. Також при висвітленні питань, що пропонуються для обговорення, доцільно розглядати навчальні матеріали через призму сьогодення, наголошувати на тому, як надана інформація може бути використана усіма учасниками освітнього процесу для ефективної професійної діяльності і повноцінного життєздійснення в умовах нових суспільних викликів.

Ключові слова: педагог, здобувач освіти, післядипломна педагогічна освіта, суспільні виклики.

Література

- Bibik, N. M. (Red.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia*. TOV «Vydavnychyi dim «Pleiady».
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity. (2022). *Yak vchyteliu orhanizuvaty svoiu robotu pid chas viiny: rekomendatsii*. <https://sqe.gov.ua/yak-vchitelyu-organizuvati-svoyu-robotu-p/>
- Inklyuzyvne navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: kerivnytstvo dlia treneriv: navch.-metod. posibnyk. (2018). Kyiv.

МОДЕЛЬ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ ТА АЛГОРИТМ ЇХ СКЛАДАННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ Й ПЕРЕВІРКИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ДОСЯГНЕННЯ ЦІЛЕЙ PISA

Людмила Калініна, д. пед. н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Валентин Рогоза, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Модель компетентісно орієнтованих завдань та алгоритм їх складання надає змогу створити власні завдання для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA одного з видів функціональної грамотності та зробити опис до них, який спрямовано на усебічний розвиток особистості й саморозвиток, ключових компетентностей і базових навичок у ракурсі досягнення цілей PISA для навчального предмета або інтегрованого курсу, який Ви викладаєте.

Завдання мають складатися зі стимулу (стислого викладення теоретичного матеріалу, необхідного й обґрунтованого для виконання завдання) та, щонайменше, трьох запитань.

Завдання мають формулюватися коректно й відповідати основним вимогам текстології, що сприятимуть перевірці не лише знань, фактів, а й розвитку умінь здобувачів освіти критично аналізувати, працювати з різними видами отриманої інформації.

Зміст авторських завдань має сприяти раціональному використанню здобувачами освіти природничо-наукових знань для розв'язання життєвих задач і вирішення проблем у реальному житті; застосуванню системного, діяльнісного й інтеграційного підходів для проведення міні-досліджень; спільному виконанню завдань і ефективній комунікації в процесі їх розв'язання; інтеграції зі знаннями інших дисциплін і галузей науки.

Інтегровані авторські завдання, мають бути представлені інноваційними ідеями, стимулами, особистісним, локально-національним і глобальним контекстами, кластерами завдань і дистракторами.

Табл. 1

Текстова модель компетентнісно орієнтованих завдань і алгоритм дій для її створення (Л. Калініна)

Характеристики моделі	Опис характеристик моделі
СУТІСНІ Й ЗМІСТОВІ СТРУКТУРНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ	
<p style="text-align: center;">ГРАМОТНІСТЬ ВИД КОМПЕТЕТНО- СТІ ЯК ЯДРО PISA</p> <p>Яку грамотність, компетентність плануємо формувати та розвивати, перевіряти?</p>	<p>ВИЗНАЧЕННЯ ТА ОПИС виду компетентності, на що спрямовані мета та проблематика, щоб мати цілісне уявлення. Ключові компетентності й наскрізні навички; їх характеристики. Наприклад: У 2000 р. на PISA перевіряли «здатність учнів застосовувати природничі знання: для відбору в реальних життєвих ситуаціях тих проблем, які можуть бути досліджені й вирішені за допомогою наукових методів; отримання висновків, які засновані на спостереженнях і експериментах, необхідних для розуміння навколишнього світу і тих змін, які вносить в нього діяльність людини; прийняття відповідних рішень». Аналізуємо і з'ясовуємо:</p> <p>1) наукове пояснення явищ у природничо-науковій галузі; розуміння специфіки наукового дослідження у природничій галузі, апарату дослідження, інтерпретацію одержаних даних і результатів; використання фактів, наукових доказів для отримання обґрунтованих висновків.</p>
<p style="text-align: center;">ПІЗНАВАЛЬНА ДІЯ ЯК СТРУКТУРНИЙ ЕЛЕМЕНТ ГРАМОТНОСТІ та КОМПЕТЕНТНОСТІ</p> <p>Яку пізнавальну дію плануємо перевіряти?</p>	<p>ВИЯВЛЯТИ, РОЗРІЗНЯТИ, АНАЛІЗУВАТИ, ФОРМУЛЮВАТИ ...</p> <p>Необхідно виявляти, аналізувати та розрізняти запитання, які є в дослідженнях, за потреби раціонально їх коректувати або вносити зміни залежно від визначених суб'єктом пізнання або дослідження поставлених завдань. Формулювати запитання до компетентнісно орієнтованих завдань, які досліджують методами природничих наук для складання нових задач</p>
<p style="text-align: center;">КОНТЕКСТ / СИТУАЦІЯ –СТИМУЛ</p>	<p>Викладання теоретичного й практико зорієнтованого матеріалу, необхідного й достатнього для складання цілісного завдання та його розв'язання.</p> <p>Опис реальних життєвих ситуацій і проблем враховуючи причинно-наслідкові зв'язки, які порушені або можуть бути запропоновані для їх вирішення та які можуть бути досліджені завдяки застосуванню раціонально обраним наукових методів</p>

<p>РІВЕНЬ ЛОКАЛІЗАЦІЇ КОНТЕКСТ / СИТУАЦІЯ – СТИМУЛ</p>	<p>ОСОБИСТІСНИЙ контекст ситуацій. НАЦІОНАЛЬНИЙ, РЕГІОНАЛЬНИЙ/ МІСЦЕВИЙ контексти ситуацій. СВІТОВИЙ/ГЛОБАЛЬНИЙ ІСТОРИЧНИЙ, РЕТРОСПЕКТИВНИЙ контекст ситуацій.</p>
<p>ЗМІСТОВО-КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ – компетентнісно орієнтованого завдання. ЯДРО КОМПОНЕНТИ. ЛЮДИНОЦЕНТРИСЬКА КОНЦЕПЦІЯ. КОГНІТИВНА ПАРАДИГМА. ПАРАДИГМИ МИСЛЕННЯ в нову цифрову епоху: СИСТЕМА КООРДИНАТ У ПРОСТОРІ КАРТИН СВІТУ. ЗНАНЄВА ПАРАДИГМА: ЗНАННЯ ПРИРОДНИ- ЧО-НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ. КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРА- ДИГМА: ВИДИ ГРАМОТНО- СТІ ТА КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ. АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА. СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ, КУЛЬ- ТУРИ, ЗНАТЬ, ГАЛУЗІ НАУКИ, СПІЛКУВАННЯ, УМОВ НАВЧАН- НЯ І ПРАЦІ, ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ТА ОТОЧУЮЧОГО БЕЗПЕЧНОГО СЕРЕДОВИЩА. КОНСТРУКТИВІСТ- СЬКА ПАРАДИГМА. ДОСЛІДНИЦЬКА ПАРАДИГМА. ПОЗИТИВІСТСЬКА ІНТЕРПРЕТАЦІЙ- НА ПАРАДИГМА. ЕМПІРИКО-АНАЛІТИЧ- НА ПАРАДИГМА.</p>	<p>СУТНІСТЬ І СПЕЦИФІКА ЗНАННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ ГАЛУЗІ. Вільне використання, що найбільш ефективно для кон- кретної ситуації набору з наявних в арсеналі здобувача освіти знань-умінь. Проблематика щодо добору змісту: «Процеси і явища в неживій природі»; «Процеси і явища в живій приро- ді (атмосферні дива»; «Новітні технології»; «Імерсійні технології», «Техніка і технології в побуті та життєді- яльності людини»; «Збереження і зміцнення здоров'я людини»; «Здоровий спосіб і якість життя»; «Здоров'я і краса»; «Небезпеки і ризики»; «Довкілля»; «Екологіч- ні проблеми, природні та буремні катаклізми (повені, буревії, пожежі) природні катастрофи»; «Екосистеми», «Використання природних ресурсів»; «Безпечний ту- ризм» тощо.</p>

<p>ЗМІСТОВО-КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ – МОДЕЛІ – ЗНАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ, СПЕЦИФІКИ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ, ЗНАННЯ ПРОЦЕСІВ І ПРОЦЕДУР, відносин, цінностей, що виникають як результат здобуття знань і взаємодій, само-рефлексії, критичного аналізу життєдіяльності людини.</p>	<p>ДОСЛІДЖЕННЯ. КОМПОНЕНТИ. МЕТОДИ НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ/ДОСЛІДЖЕННЯ. Контекстно-залежні методи. Методи опрацювання контексту в інтелектуальних системах. Формальні методи подання та опрацювання контексту. ГІПОТЕЗИ ТА ЇХ ВИДИ. СПЕЦИФІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ. Розуміння суті цього виду експерименту, його організації, характерних наукових компонентів і специфіки, результатів експерименту та прогнозованих результатів цього виду експерименту. Інтерпретація контекстно-залежних даних, їх узагальнення, використання наукових доказів для формулювання висновків. Знання і застосування способів збільшення точності вимірювань, визначення повноти отриманих даних для формулювання висновків. Знання різних видів інформації, вміння їх розрізняти та застосовувати на практиці й різних життєвих ситуаціях.</p>
<p>ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ В ТЕКСТІ ЗАВДАННЯ</p>	<p>ТЕКСТОВА, ГРАФІЧНА, ЗНАКОВА, ПРИРОДНИЧО-НАУКОВА, ЕМОЦІЙНА, ТЕХНІЧНА, ТЕХНОЛОГІЧНА ГЕОГРАФІЧНА, ФІЗИЧНА, ХІМІЧНА, ІНФОРМАЦІЯ та інші класифікаційні види інформації</p>
<p>ПРОЦЕСНО-ОПЕРАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛІ ДОБІР ЗА ОБГРУНТОВАНИМИ КРИТЕРІЯМИ РІЗНИХ РІВНІВ СКЛАДНОСТІ ЗАВДАНЬ.</p>	<p>Характеристика критеріїв добору, основи їх структурування та рівнів складності завдань.</p>
<p>ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕННЯ. ЗАВДАННЯ</p>	<p>ФОРМА має відповідати контексту, структурі та меті.</p>

Ключові слова: модель компетентнісно орієнтованих завдань, авторські завдання, PISA.

Література

- Калініна, Л.М. (Укл.), Топузов, О.М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка
- Локшина, О. І. (2007). Міжнародні порівняльні дослідження якості знань учнів як інструмент діагностики якості освітніх систем. Педагогіка і психологія, 2, 60–70.
- Локшина, О. І. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал, (3), 21–30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5
- Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Грох, В. та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.
- УЦОЯО.(n.d.). PISA Ukraine: Предметні галузі. <http://pisa.testportal.gov.ua/gal>
- Топузов, О.М., Заболотна, О.А., Локшина, О.І., Калініна, Л.М., & Васильєва, Д.В. (2022). Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників за спеціальністю — 014. Середня освіта: українська мова і література. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-609-4-2021-15>
- Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал, (1), 16–27.
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/40>
- Lokshyna, O., Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. Perspectives in Education, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>
- PISA test: differentiating fact from opinion is the key challenge. Agence SciencePresse. Mardi 17 décembre 2019. Retrieved November 2, 2022, from <https://www.sciencepresse.qc.ca/actualite/2019/12/17/pisa-test-differentiatingfact-opinion-key-challenge>

ПЕРСПЕКТИВИ ТА ВИКЛИКИ БЕЛЬГІЙСЬКОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДЛЯ УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛЯРІВ

Надія Козиренко, вчитель математики

Овлашвський ЗЗСО I-II ст.

м. Ромни, Україна

Щороку Collins Dictionary визначає «слова року». Слово 2022 року – «permacrisis», що означає «життя в часи постійної нестабільності та небезпеки». У контексті українців до цього треба було б додати ще «життя в часи невизначеності».

Очевидно, що найбільша проблема українських батьків за кордоном при розв'язанні питань пов'язаних зі школою – проблема невизначеності. Родини не знають, як довго вони будуть у країні тимчасового прихистку, коли повернуться в Україну. Відповідно, вони не розуміють, у якій країні дитині бажано закінчити школу й де вона буде здобувати фах. Усе це, а також обов'язкові умови країн щодо відвідування місцевих шкіл та ще і психологічна потреба підтримання зв'язку з Україною, хоча б у вигляді шкільного навчання дитини, роблять вибір дуже складним (Нова Українська школа, 2022).

За даними МОН, за кордоном у вересні 2022 року перебувають понад 600 тис. дітей шкільного віку. Узагальненої інформації за даними країн, які приймають юних українців, досі немає. За їхніми підрахунками, найбільше українських біженців у Польщі, Болгарії, Словаччині. Найбільше школярів з України зареєстровано в Польщі понад 528 тис., Німеччині – близько 290 тис. і Чехії – 70,5 тис. Є країни, де йдеться про лічені родини: Ісландія, Чорногорія, Бельгія (Освіторія, 2022).

Бельгія – невелика країна з населенням в 11 мільйонів, багатомовна і різноманітна. Бельгійські школи й університети забезпечили українським дітям швидкий доступ до своїх курсів. Освіта для всіх дітей з інших країн – обов'язкова. У залежності від того, в якій саме частині країни ви перебуваєте, до вас звертатимуться фламандською, французькою чи німецькою. Враховуючи таке багатоманіття громад, підходи до шкільних систем у цій країні теж різняться (Нова Українська школа, 2018).

У структурі системи освіти Бельгії чітко виділені 4 рівні: дошкільний (вік дітей 2–6 років); початковий (6–12 років); середній (12–18); вища освіта з програмами тривалістю від 2 до 7 років. Повне охоплення дітей вихованням, освітою чи професійною підготовкою триває від 3 до майже 18 років.

Вибір шляхів навчання у дітей чималий, а середня освіта відзначається винятковою варіативністю. Ті, хто рано визначають свої уподобання, можуть вже з віку 12 років розпочинати диференційоване навчання, готуючись до університету, вищої технічної школи чи виходу на ринок праці з робітничим фахом. Решта має можливість визначитися впродовж двох, а лише потім обирати напрями навчання (Освітні системи..., 2012).

Для батьків, які працюють повний день, існує великий вибір дитячих установ, і майже всі діти в Бельгії відвідують дошкільні установи з раннього віку. Дитячі садки часто закріплені за місцевими початковими школами. Це дозволяє легко пережити перехідний період між дошкільною та початковою шкільною освітою.

Як правило, діти починають ходити в початкову школу у вересні того року, коли їм вже виповнилося шість років, і навчаються в середній школі приблизно до 12 років. Протягом цього часу вони вивчають ряд предметів з акцентом на мовах і математиці. Домашнє завдання є частиною навчального процесу з перших років школи. У бельгійських школах вважається, що батьки повинні брати активну участь в навчанні дітей: допомагати з домашнім завданням, брати участь у позакласних заходах та ін.

В кінці етапу початкової освіти учні отримують сертифікат бакалаврата базової освіти (CEB) у школах французької громади, сертифікат базової освіти *Getuigschrift basisonderwijs* в школах фламандського співтовариства і диплом початкової школи (*Abschlusszeugnis der Grundschule*) для випускників шкіл німецької громади. Цей документ має велике значення для переходу на етап середньої освіти.

Середня школа – це третій етап навчання. На цьому етапі розпочинається вивчення загальних предметів, після чого студенти можуть обирати спеціалізацію і рухатися по одному з трьох напрямків – загальному, професійному, технічному або художньому – в залежності від індивідуального вибору та здібностей.

Коли учні обирають спеціалізацію, в кожній з чотирьох сфер спеціалізації вивчаються різні предмети. Так, вибираючи в якості спеціалізації загальну освіту, студенти починають готуватися до вступу до вищих навчальних закладів, тому освіта фокусується на теоретичних і загальних знаннях.

Сфера технічної освіти аналогічна загальній, проте з великим фокусом на практику і технічне навчання. Професійна освіта забезпечує прямий доступ до професії в кінці курсу навчання і в значній мірі орієнтована на

практику. Мистецька освіта за своєю структурою організована точно так само, як і технічна, однак предмети, які обирають студенти, відносяться до сфери мистецтва. Після завершення даної спеціалізації учні можуть продовжити навчатися і отримати вищу освіту в спеціалізованій установі, такій як художній коледж чи університет – в залежності від вивчених предметів.

По завершенні навчання за всіма спеціалізаціями, крім професійної освіти, студенти отримують свідоцтво про середню освіту (CESS), яке дає можливість вступати до вузів. Тоді як за спеціалізацією професійної освіти отримати цей сертифікат також можна, доучившись до сьомого класу.

Дітей в бельгійській школі оцінюють на всіх рівнях навчання, починаючи з дошкільної та середньої освіти, щоб визначити, чи готові вони до наступного етапу. Залишати на другий рік – явище, що зустрічається нерідко, яке до того ж негативно не сприймається.

Відвідування школи в Бельгії досить суворе – учні повинні бути присутніми щодня, а, наприклад, після лікарняного надати довідку від лікаря про відсутності у дитини захворювання (DEC education, 2022).

Що стосується проблем, з якими стикнулися українські школярі та їх батьки то було виявлено відсутність чіткого розуміння процесу зарахування, а також труднощі з негайним зануренням у місцевий навчальний процес у дітей, які не розмовляють місцевими мовами. Тільки деякі школи пропонують інтеграційні класи, які дозволяють українським дітям поступово адаптуватися до своїх навчальних програм, а також вивчати місцеві мови. Крім того, багато батьків сподіваються якнайшвидше повернутися в Україну і тому не бачать необхідності віддавати своїх дітей у місцеві школи. Натомість вони вважають за краще відвідувати онлайн-навчання, яке пропонують школи в Україні (Promote Ukraine VZW, 2022).

Ключові слова: освіта, Бельгія, українські школярі.

Література

Нова Українська школа (2018) Бельгія: три підходи до шкільного аудиту. <https://nus.org.ua/articles/belgiya-try-pidhody-do-shkilnogo-audytu/>

Нова Українська школа. (2022). Українські учні за кордоном: подвійне навантаження, реакція МОН та нюанси “перезарахування” <https://nus.org.ua/articles/ukrayinski-uchni-za-kordonom-podvijne-navantazhennya-reaktsiya-mon-ta-nyuansy-perezarahuvannya/>

- Освітні системи країн Європейського союзу: загальна характеристика. (2012).
Освіторія. (2022). Як навчають українських школярів за кордоном? <https://osvitoria.media/opinions/yak-navchayut-ukrayinskyh-shkolyariv-za-kordonom/>
DEC education. (2022). Навчання в Бельгії. <https://dec-edu.com/countries/belgium/secondary-education>
<https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4390/1/Sysoieva%20Osvitni%20s.pdf>
Promote Ukraine VZW. (2022). Інтеграція українських тимчасово переміщених осіб у Бельгії: виклики та шлях уперед. <https://www.promoteukraine.org/uk/integracziya-ukrayinskyh-tymchasovo-peremishhenyh-osib-u-belgiyi-vyklyky-ta-shlyah-upered/>

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Галина Коломoeць, к. пед. н., ст. досл.

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

м. Київ, Україна

Тетяна Малечко, к. пед. н., доцент

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

м. Київ, Україна

Утезах розкрито проблему формування лідерських якостей здобувачів освіти засобами інноваційних методів навчання згідно стандартів Нової української школи.

Реформи, які торкнулися системи освіти України зумовлюють необхідність пошуку нових підходів у формуванні особистості з урахуванням реалій сьогодення.

Сьогоднішня система освіти спрямована на розвиток нової генерації молодого покоління. Важливими рисами сучасної молоді є вміння раціонально використовувати свій час, бути незалежним, активно працювати над самодисципліною, займатися самоосвітою, а також мати лідерські якості. Звичайно, бути лідером може не кожна дитина, але в кожній особистості є певні лідерські якості, і саме мудрий та досвідчений педагог повинен вміти побачити ось ті головні риси характеру дитини і спрямувати їх в потрібному руслі.

Під лідерськими якостями розуміють певні риси особистості, характерні для людини, здатної керувати оточуючими, досягати поставлених завдань. Підставою для прояву лідерства у молоді є сукупність таких якостей, як активність, ініціативність, наполегливість, працездатність, спостережливість, організованість, самостійність, уміння переконувати, рішучість, впевненість у собі, емоційна привабливість, уміння налагоджувати позитивну атмосферу в колективі.

Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що лідерські якості особистості це риси, які забезпечують здатність виділитися у конкретній справі та приймати відповідальні рішення у значних ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для вирішення проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямку досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу у колективі (Калашнікова, 2021; Шліхтенко, 2022).

Важливим чинником підвищення лідерських якостей здобувачів освіти є озброєння їх не тільки педагогічними знаннями та вміннями, а й сукупністю лідерських знань, навичок, умінь, здібностей і професійно важливих якостей, що відображають ступінь їхньої цілеспрямованої активності.

Адже, в сучасних умовах випускник закладу загальної середньої освіти повинен мати не тільки знання, вміння та навички, а й певні лідерські якості, які дозволять йому успішно реалізувати себе у виборі майбутньої професії. Особистісно-орієнтований характер освітнього процесу свідчить про визнання унікальності кожної особи, розвитку її потенційних можливостей, індивідуальних якостей. Ці завдання стимулюють пошук нових підходів до організації процесу освіти. Реалізація цього завдання можлива на основі впровадження інноваційних підходів, методів навчання, які створюють умови для моделювання майбутньої професійної діяльності, що відтворюють ситуації комунікативної взаємодії, в ході чого здійснюється формування та розвиток важливих особистісних якостей, у тому числі і лідерських (Калашнікова, 2021).

Таким чином, важливою ознакою лідерства більшість науковців вважає лідерський потенціал, що є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображує здатність індивіда до успішного здійснення лідерства, як сукупності внутрішніх потреб, засобів, ціннісного ставлення, які сприяють досягненню такого рівня інтеграції компетентності, відповідальності, активності та комунікабельності. Аналіз лідерських якостей

сучасної молоді, їх компонентів, потреба у формуванні компетентної, конкурентоспроможної особистості зумовлює пошук відповідних інноваційних методів навчання, що сприяють розвитку лідерства (Шліхтенко, 2022).

Сучасні, інноваційні методи це нові та ефективні способи навчання, що сприяють інтенсифікації та модернізації освітнього процесу. Вони розвивають творчий підхід та особистісний потенціал учнів. У навчальній діяльності формування лідерських якостей відбувається при впровадженні саме творчих, нестандартних, інноваційних методів навчання, які створюють передумови на формування аналітичного, творчого мислення, мотивують до самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистісного потенціалу здобувачів освіти, формуванню їхньої власної позиції та вмінню обґрунтовувати та відстоювати свою думку (Дьоміна & Тимошенко, 2011).

Крім того, інноваційні методи навчання забезпечують активність навчальної діяльності учнівської молоді, закладають основу для подальшого осмислення та розвитку знань, застосування їх на практиці (Redkina, 2020).

Отже, модернізація системи освіти спрямована на адаптацію освітнього процесу до запитів та потреб особистості; активне освоєння майбутньої професійної діяльності; забезпечення можливостей саморозвитку, самовдосконалення, що й закладено в ідею Нової української школи, яка створює умови для підготовки конкурентоспроможної, ініціативної, відповідальної особистості – лідера з активною життєвою позицією, майбутнього фахівця, здатного приймати самостійно рішення у будь-яких сферах діяльності.

Ключові слова: лідерські якості, Нова українська школа, модернізація освіти.

Література

- Дьоміна, Ж.Г., Тимошенко, О.В. (2011). Стан та основні напрями модернізації системи фізичного виховання школярів на сучасному етапі розвитку суспільства. *Фізичне виховання в школі*, (5), 2–5.
- Калашнікова, С.А. (2021). Теорія та практика лідерства. www.diplomukr.com.ua/upload/19648.doc
- Шліхтенко, Ю.В. (2022). Педагогічні аспекти формування лідерської компетентності майбутніх вчителів іноземних мов. *Молодий вчений*, 4.1(104.1), 72–75.
- Redkina, M. (2020). Features of physical health of students which have low motor activity. *The scientific heritage*, 46(4), 53–56.

ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ-ПРОВІДНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Юлія Кондратенко, аспірантка

Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Україна

Метою дослідження є з'ясування стану підготовки керівників-провідників закладів загальної середньої освіти в сучасному освітньому просторі.

Освіта – це фундаментальна основа й одне з джерел створення реального уявлення про справжні та уявні цінності людини в різних життєвих сферах. Наразі в Україні вона тримає курс на задоволення суспільних запитів сьогодення, а тому й розвивається згідно з науково обґрунтованими методами та способами їхньої реалізації. Як результат – на сьогодні ми маємо велику кількість педагогічних теорій, технологій, які побудовані з урахуванням особливостей взаємодії між учасниками освітнього процесу для досягнення суспільно визначених цілей та стандартів. Кожній такій базовій моделі відповідає певна наукова педагогічна парадигма. З кінця ХХ століття набула затребуваного розвитку парадигма соціальної та фахової компетентності, дослідженням яких займалися С. Бондар, С. Вітвицька, Ж. Делор, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кальней, Дж. Карсон, Р. Кеган, Дж. Равен, О. Пометун, А. Хуторський та ін.

Стан сучасної освіти та намагання проведення реформ свідчать про те, що освіта перебуває у турбулентному стані з незрозумілою, не чітко визначеною стратегією реформ. У цій ситуації допомогти може провідник (менеджер) освіти, який прокладає та направляє колектив до успіху та прогресу.

Провідництво в освіті – це креативна позапарадигмальна діяльність суб'єкта (суб'єктів) освітньої системи з розширення її теоретичного та прикладного поля на основі унікального авторського бачення усвідомлених перспектив, що лежать за межами наявної нормативної реальності (Bohdanov, 2017). Проблему провідництва в освіті досліджують зарубіжні науковці І. Адізес, М. Барлінгейм, І. Богданов, М. Генсон, П. Друкер, М. Елькін, У. Каннінгем, С. Клепко, В. Крижко, Г. Луценко, Т. Серджіованні, М. Фуллан.

Зі свого боку, наявна практика призначення керівників ЗЗСО засвідчує, що цю посаду обіймають виключно педагоги, переважна більшість яких

має тільки вищу педагогічну освіту, а цього недостатньо для формування належного рівня управлінської компетентності. Управлінська діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу в сучасних умовах є поліфункціональною, полідіяльнісною і професійною.

Актуальність ключових компетенцій керівника «провідника» зумовлена тими функціями, які вони виконують у життєдіяльності кожного колективу. До загальних здібностей керівника можна віднести здатність запроваджувати свої знання й досвід у різних життєвих ситуаціях; комунікативність; уміння діяти енергійно; ініціативність; наполегливість; саморозвиток; самостійність у прийнятті рішень (Nesyn, 2010).

Загалом кількість цих якостей безмежна, що засвідчує описативний аналіз класифікацій Ф. Тейлора, А. Файоля, Г. Юкла, У. Шелдона. Але є якості, які найбільш увиразнені в своїх проявах в діяльності особистості, яка здійснює управлінські функції в освіті. Це, так звані, імперативні провідницькі якості, що визначають структуру направленості особистості. Провідник у колективі «провокує», на думку Василя Крижка, ефект мультиплікативності – процеси, які спрямовані на примноження ефективності кадрового потенціалу залученого у якості підтримки ідей провідника. Перелік таких імперативних компетентностей провідника освіти визначається у процесі його професійної підготовки та закріпленій Робочими програмами підготовки магістрів спеціальності 073 Менеджмент та 011 Освітні, педагогічні науки.

Технологія навчання провідництву включає відповідні технологічні заходи, спрямовані на реалізацію мети, закладеної в методологуванні цілей наукових підходів навчання провідництву в освіті.

Підготовка провідників в освіті може здійснюватися в умовах отримання другого рівня вищої освіти у педагогічних університетах або ж розвиток цих якостей чи рис через організаційно-дидактичну діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти. Так, університетська професійна освіта здійснюється кафедрами та гарантує найбільш ґрунтовну підготовку керівників провідників. Тут є можливість запровадити цільові освітні компоненти, спрямовані на формування у магістрів активної внутрішньої мотивації до здійснення провідницької місії. Так, професором БДПУ В. Крижко було організовано власну авторську школу провідництва в освіті через запровадження освітньо-професійної програми підготовки магістрів управління закладами освіти. Було розроблено авторський курс «Провідництво в освіті» – 12 навчальних кредитів та керівний роз-

діл виробничої практики. Аналогічні дисципліни викладаються у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського, Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Богдана Хмельницького, Центральноукраїнському національному технічному університеті. На базі Бердянського державного педагогічного університету створено Науково-дослідний інститут провідництва в освіті.

Також за умов підвищення кваліфікації керівниками ЗЗСО в інститутах післядипломної педагогічної освіти здійснюється кваліфікована організаційно-дидактична діяльність зацікавлених сторін – керівників закладів освіти та науково-педагогічних працівників інститутів. Яскравим прикладом навчання провідництву є участь керівників закладів загальної середньої освіти у волонтерській діяльності грантових інституцій. Так, до сучасних організаційних форм навчання провідництву також відносимо відкриття IV Всеукраїнської літньої школи «Освітні ініціативи – 2016», «Освітні ініціативи – 2019». Також за стандартами освіти округу Онтаріо (Канада) та за погодженням з Департаментом освіти і науки м. Львова було організовано Літній інститут навчання директорів-провідників, у якому було здійснено адаптацію провідницьких ідей до управління Новою українською школою. Але, на жаль, зпочатковане не отримало продовження.

Варто зазначити, що загального і масового навчання провідництву не може бути, тому що, на наше переконання, треба на рівні коуча розробляти індивідуальну програму. Використання коучингу або тьюторства як технології навчання провідництва у сфері освіти є універсальним засобом, який дає змогу ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, вміти допомагати собі й іншим у розвитку особистісного потенціалу, у підвищенні особистої ефективності, розвивати ефективні комунікації, тим самим забезпечуючи ефективність діяльності закладу освіти загалом.

Майбутні провідники освіти у процесі оволодіння спеціальною освітньо-професійною програмою мають чітко визначитися в основних концептах управління (менеджмент, адміністрування, директорство, доглядництво). Відповідно до визначеної структури особистості магістранта це буде визначати його майбутній стиль управлінської місії. Водночас, здобувач мусить знати та розуміти специфіку динамічних дисипативних явищ в управлінні освітою та синергій між цими соціальними концептами.

Отже, лише синтезуючи сучасну освітянську практику, психолого-педагогічний супровід й дидактичне забезпечення ми зможемо отримати

нову генерацію управлінців – провідників освіти, спроможних здійснити кардинальні зміни в характері управління освітою.

Ключові слова: провідництво, провідник, якості керівника.

Література

Bohdanov, I. (Eds.) (2017). *Providnytstvo v osviti. Vid idei do vichnosti: kolektyvna monohrafiia*. Osvita Ukrainy.

Nesyn, N. H. (2010). *Profesiina kompetentnist kerivnyka navchalnoho zakladu*. *Vidkrytyi urok*, 11, 12–13.

ТЕОРЕТИКО-СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У США: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Світлана Кравченко, к. іст. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У ході дослідження було враховано, що трансформація освітньої системи в Україні в ефективну модель відповідно до міжнародних суспільних запитів нині перебуває на основному етапі, тому аналіз і узагальнення теоретико-стратегічних орієнтирів технологізації загальної середньої освіти у США, виявлення та розгляд інноваційних освітніх технологій, таких як, STEM, гейміфікація та ігровізація навчання, упровадження імерсивних технологій, інтерактивних мультимедіа в освіті та інших цифрових освітніх ноу-хау в компаративній проєкції на Україну є цілком на часі і становить не лише теоретичний інтерес, а й практичну значущість.

Констатовано, що інновації є невід'ємною частиною освітньо-педагогічної теорії і практики, оскільки саме за допомогою інновацій освіта робить поступальний крок уперед. Інновації сприяють виробленню новітніх результатів, тому сучасне суспільство розвивається та вдосконалюється через постійний пошук інновацій, їх неперервне й ефективно упровадження (Кравченко, 2022).

Стратегічним орієнтиром технологізації загальної середньої освіти у США слугує низка документів офіційного характеру, зокрема: План тран-

сформації американської освіти з використанням інноваційних технологій (2010), Програма ООН «Трансформація нашого світу: порядок денний стійкого розвитку 2030» (2015), Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2020 року» (2015), План дій щодо цифрової освіти на 2021–2027 роки (2021), аналітичний документ Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Інноваційна освіта та освіта для інновацій: значущість цифрових технологій і навичок» (2016) та ін. (Innovating Education..., 2016).

У контексті цього під час проведеного нами дослідження конкретизовано такі поняття як «освітня інновація», «технологізація освіти», «імерсивна освіта», «імерсивні технології», «цифровізація», «цифровий розрив».

Передусім проаналізовано досвід освітньої системи США з технологізації освіти і навчання в розрізі застосування імерсивних технологій та доведено, що вони потенційно можуть стати основним інструментом в освіті найближчим часом.

Досліджено, що у США існує декілька платформ для VR-навчання із застосуванням імерсивних технологій, наприклад, ENGAGE. Це професійна платформа так званого метавсесвіту, де можна самостійно створити власний унікальний віртуальний світ для навчання, показу та перегляду VR-демонстрацій, лекцій, проведення науково-практичних заходів на віртуальній основі тощо (Кравченко, 2022).

З'ясовано стан упровадження платформи ENGAGE у Стенфордському університеті зокрема для розроблення віртуального навчального курсу «Віртуальні люди» у 2021 р. Цей курс є одним із перших і найбільших в освітній системі США, що майже повністю викладається у віртуальній реальності (VR). Здобувачі освіти беруть участь у дистанційному занятті за допомогою гарнітури віртуальної реальності.

Розглянуто практику впровадження імерсивних технологій на прикладі Стенфордської лабораторії віртуальної взаємодії людей (Stanford's Virtual Human Interaction Lab, VHIL), де започатковано низку проєктів із застосуванням імерсивних технологій: «Екологічна освіта» (Environmental Education), «Медична віртуальна реальність» (Medical Virtual Reality), «Телеприсутність» (Telepresence), «Дизайнерське мислення» (Design Thinking), «Віртуальне стає реальністю – занурення та присутність» (Virtual Becomes Reality – Immersion and Presence), «Психологія доповненої реальності» (Psychology of Augmented Reality), «Інтеграція віртуальної реальності в кла-

си та навчальні програми» (Integrating VR into Classrooms and Curricula), «Емпатія та сприйняття перспективи» (Empathy and Perspective Taking) (Virtual Human..., 2022).

Виявлено, що на сучасному етапі цифровізації суспільства у США активно лобіюється питання елімінації цифрового розриву (digital divide). Про це свідчить аналіз наукового дослідження, здійсненого групою авторів (С. Чандра, Х. Хілл, Т. Котарі, Л. Макбрайд, Н. Вадуганатан) «Усунення цифрового розриву в освіті США – назавжди» (2021), в якому зазначається, що на початку пандемії, коли внаслідок карантинних обмежень у всіх закладах освіти запровадили дистанційне навчання, було раптово виявлено масштаби цифрового розриву серед здобувачів освіти. На це вказують результати опитування, проведеного Boston Consulting Group спільно з Common Sense: 30 % дітей, а це орієнтовно 15–16 млн американських учнів, станом на початок 2020 р. не мали належного інтернет-сервісу чи пристроїв електронного навчання для ефективного здобуття освіти з дому (Chandra, et al., 2021).

Узагальнюючи, зазначимо, що цифрова трансформація змінила суспільство загалом і систему освіти зокрема. Нині високо поцінуються цифрові компетенції, якими володіють далеко не всі. Цей аспект вказує на низку проблем в освіті, пов'язаних із цифровим потенціалом навчальних закладів, підготовкою вчителів та загальним рівнем цифрових навичок і компетенцій у суспільстві (Digital Education Action Plan, 2021).

Отже, проведене дослідження доводить, що технологізація є своєрідним каталізатором для формування освітнього е-середовища у США, трансформувачи традиційну систему освіти в напрямі формування її нової якості.

Ключові слова: е-середовище, освітня інновація, технологізація освіти, імерсивні технології, цифровий розрив.

Література

- Кравченко, С. М. (2022). Інновація як тренд розвитку загальної середньої освіти: досвід США. *Освітня аналітика України*, 1, 113–124. <https://science.iea.gov.ua>.
- Кравченко С. М. (2022). EDtech та імерсивні технології як інноваційні тренди в освіті: досвід США (pp. 223–227). In *The 14th International scientific and practical conference «Modern directions of scientific research development»* (July 13–15, 2022). BoScience Publisher. <https://lib.iitta.gov.ua/731305/>

Chandra, S., Hill, H., Kothari, T., McBride, L., Vaduganathan, N. (2021). Closing the Digital Divide in US Education – for Good. Related expertise: Education, K–12 Education. <https://www.bcg.com/publications/2021/digital-access-in-united-states-education>.

Digital Education Action Plan (2021–2027). (2021). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital/education-action-plan>.

Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills (2016). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en>

Virtual Human Interaction LAB. (2022). Stanford University Official Site. <https://stanfordvr.com/projects/>

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Оксана Кузнецова, к. пед. н., ст. досл.

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

м. Київ, Україна

В умовах пандемії COVID-19 та під час військових дій, освітяни вимушені були посилено використовувати навчання в дистанційному форматі. І, стало зрозумілим, що такий онлайн формат або в комплексі з офлайн (змішаний формат) став звичним у освітньому процесі. Беручи до уваги, що позитивний результат при застосуванні такого формату навчання залежить від того, наскільки здобувач буде сконцентрований на ньому. Тому дослідження ставлення особистості до дистанційного навчання набуває все більшої актуальності.

Деякі автори мають сумніви щодо ефективності переходу закладів освіти на онлайн навчання, тому що цей процес відбувається при відсутності відповідного планування та розробки навчальних програм, але це питання останнім часом стало другорядним. Увагу було сконцентровано на застосуванні платформ дистанційного навчання під час надзвичайних ситуацій. Але, одразу виникла проблема, яка полягала в тому, що здобувачі освіти та науково-педагогічні працівники з низькою цифровою компетентністю не оптимально використовували цифрові освітні ресур-

си. У цьому випадку, необхідно підкреслити, що цифрова компетентність набуває суттєвого значення при використанні інформаційно-цифрових ресурсів у науково-освітньому просторі, а формування та розвиток цієї компетентності є остаточною питанням щодо дистанційного навчання.

У результаті комплексного аналізу підходів щодо дистанційного навчання було виділено мету, яка характеризується спрямованістю на забезпечення організації освітніх послуг на відстані, і створення повноцінних умов навчання відповідно до освітніх вимог і навчально-пізнавальних потреб студента; зміст освіти, особливими ознаками якого є модульна структура, варіативність, різноманітність форм і методів подачі навчального матеріалу, способів його засвоєння та використання високотехнологічних засобів; методи навчання, які забезпечують самостійну навчально-пізнавальну діяльність здобувачів освіти під керівництвом науково-педагогічних працівників, її самостійний та педагогічний контроль; поєднання технічних можливостей, педагогічної та освітньої діяльності для використання інформаційно-комунікативних технологій під час дистанційного навчання; використання об'єктами та суб'єктами освітнього процесу педагогічних технологій, а саме: технологій педагогічного проектування змісту освіти та оперативного викладання; технологіями створення самостійної керованої навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, які навчаються в онлайн форматі.

З'ясовано, що ефективність дистанційного навчання залежить від рівня сформованості інформаційної і комп'ютерної грамотності у здобувачів освіти їх володіння навичками самостійної роботи, їх вікових особливостей, індивідуальних та особистісних якостей (сприйняття, пам'яті, мислення, уваги), від якості створення психологічного комфорту та індивідуального підходу до студентів викладачем.

Крім того, необхідно зазначити, що для застосування дистанційної форми навчання в закладі освіти потрібно створити спеціально організоване освітнє середовище, головним завданням якого буде забезпечити ефективну взаємодію між студентами і викладачами, студентами між собою, студентами та навчальним матеріалом, застосування науково-педагогічними працівниками інноваційних методів та засобів навчання на базі інформаційних та комунікативних технологій.

Ключові слова: дистанційне навчання, цифрова компетентність, інформаційно-комунікативні технології.

Література

- Бурцева, Ю. О., Малеев, Д. В. (Ред.) (2020). Дистанційні технології в освіті: збірник науково-методичних рекомендації щодо організації виховання, навчання та розвитку учасників освітнього процесу під час карантину. Відділ інформаційно-видавничої діяльності. <http://cprppd.osv.org.ua/navchalnometodichni-posibniki-dlyapedagogichnih-pracivnikiv-16-33-59-28-01-2021>
- Кухаренко, В. М., Бондаренко, В. В. (2020). Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Міська друкарня.
- Adedoyin, B. and Soykan, E. (2020). "Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities". Interactive Learning Environments. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>

ТРАНСФЕР ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДУАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Кукса

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

Сучасний етап розвитку дуальної професійно-технічної освіти в країнах Європейського Союзу характеризується інтенсифікацією реформацийних процесів, поштовхом до яких стало підписання Копенгагенської декларації 2002 року, якою започатковано Копенгагенський процес і широкомасштабне розроблення стратегічних документів, що містили пропозиції щодо реформування у формі висновків і рекомендацій для держав-членів.

Відповідно, освітні політики, під час узгодження національних систем ПТО із суспільними викликами, шукають моделі та кращі практики, які засвідчили свою ефективність в інших країнах. Протягом циклу реформ, розпочатого Копенгагенською декларацією, найактуальнішою моделлю належної практики стала німецька система дуальної освіти. Отже, у даному контексті можемо говорити про трансфер освітньої політики в галузі ПТО.

Трансфер освітньої політики є широким поняттям, що в узагальненому вигляді трактується як «процес, за допомогою якого знання про політику, адміністративні механізми, інститути та ідеї в одній політичній системі

(минулому чи теперішньому) використовується для розробки політики, адміністративних механізмів, інститутів та ідей в іншій політичній системі» (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5).

Вважаємо за доцільне наголосити, що нині в дослідженні трансферу освітньої політики існує два напрями. Якщо перша група дослідників активно виступає за запозичення політики, використовуючи порівняння як засіб виявлення й передачі передового досвіду з найкращих систем освіти, то науковці, які віддають перевагу другому напрямку, більше зацікавлені в розумінні того, коли, чому і як відбуваються політичні запозичення, водночас досліджуючи вплив такого імпорту на існуючу політику та констеляцію влади. Вони приєднуються до основоположних досліджень і обирають порівняння як методологічний інструмент для кращого теоретизування політичного процесу. Такі вчені прагнуть дати відповіді на запитання, які виявляють дисбаланс дифузійної сили, умови, що сприяють поширенню певної практики, а також бенефіціарів і тих, хто не отримує вигоду від процесу трансферу (Steiner-Khamsi, 2014).

Протягом останніх десятиліть були запропоновані різні аналітичні схеми для полегшення розуміння процесу трансферу освітньої політики. Цікавою в даному контексті є циклічна модель, запропонована Дж. Філіпсом та К. Окс (Phillips & Ochs, 2004). Означена модель заснована на детальному аналізі чотирьох етапів процесу запозичення політики, що розуміється як «свідоме прийняття в одному контексті політики, що спостерігається в іншому» (там само).

Перший етап трансферу освітньої політики в галузі дуальної ПТО, міжнаціональне залучення, має два компоненти: імпульси та зовнішній потенціал. Імпульси – це ті чинники, що мотивують або спонукають до трансферу і створюють умови, які дають змогу шукати приклади чи моделі успіху деінде. Такі чинники можуть включати політичні зміни, системний крах існуючої системи, негативні зовнішні оцінки, створення нових міжнародних альянсів або екстремальні події, такі як війна чи стихійні лиха. Потенціал екстерналізації, з іншого боку, становить ті елементи іноземної системи, які теоретично можуть бути запозичені країною-імпортером. Ці елементи, яких загалом шість, відомі як фокусні точки тяжіння і базуються на структурній типології транснаціонального тяжіння (Ochs & Phillips, 2004): керівна філософія, амбіції чи цілі, стратегії (фінансування, підвищення кваліфікації), сприятливі структури, процеси та методи.

Відповідно центрами поширення ідей, програм та установ виступають транснаціональні організації, у даному випадку – ЄС та його відповідні організаційні структури, які справляють як безпосередній вплив на національну політику через свою політику й фінансування, так і опосередкований – через інформацію та політику, що поширюються на їхніх конференціях і в звітах.

Таким чином, можемо констатувати, що Європейський Союз відіграє роль агента трансферу освітньої політики в галузі дуальної професійно-технічної освіти до держав-членів, що реформуються.

Ключові слова: трансфер освітньої політики, дуальна освіта, професійно-технічна освіта.

Література

- Dolowitz, D., Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance*, 13, 5–23.
- Phillips, D., Ochs, K. (2004). Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. *British Educational Research Journal*, 30, 773–784.
- Steiner-Khamsi, G. (2014). Cross-National Policy Borrowing: Understanding Reception and Translation. *Asia Pacific Journal of Education*, 34, 153–167.

УКРАЇНЬСЬКА АСОЦІАЦІЯ ДОСЛІДНИКІВ ОСВІТИ (УАДО) ЯК КАТАЛІЗАТОР ПРОГРЕСИВНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ ТА ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР (ПАМ'ЯТІ ПРОФЕСОРКИ СВІТЛАНИ ЩУДЛО)

Сергій Курбатов, д. філос. н., ст. наук. с.

КНЕУ імені Вадима Гетьмана & НАПН України
м. Київ, Україна

Впродовж останнього десятиліття в Україні значно активізувалась діяльність різноманітних громадських організацій, які працюють в освітній галузі. Виконуючи різноманітні грантові та інші проекти, вони стали рушійною силою змін вітчизняного освітнього середовища та його

інтеграції в європейський та глобальний освітній простір. Але далеко не всім з них вдалося стати впливовими агентами змін на загальнонаціональному рівні, заявити про себе як про демократичну силу, яка реально впливає на освітню політику нашої країни. Тому ми б хотіли проаналізувати подібну діяльність на прикладі одного з найуспішніших проєктів у цій сфері, Української асоціації дослідників освіти (УАДО, 2022).

Вже місце створення УАДО, місто Дрогобич, Львівської області, свідчить про горизонтальний характер новоствореної асоціації, бажання подолати властивий пострадянським освітнім системам занадто централізований механізм прийняття рішень та контроль за відповідними ресурсами. Метою УАДО було проголошено сприяння розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищення якості освітніх досліджень для впливу на освіту та суспільство, здійснення та захист прав і свобод, задоволення професійних, наукових, соціальних, культурних та інших інтересів членів Асоціації (Місія УАДО, 2022). Ця ініціатива гармонійно поєднала науковців Умані та Києва, Чернівців та Луцька, Львова та Ніжина, а також багатьох інших академічних мегаполісів та невеликих містечок, що дозволяє говорити про справжній синергетичний ефект взаємодії українських вчених, які займаються освітніми дослідженнями. При цьому УАДО парадоксально вдалося уникнути «хвороби росту» новоствореної структури з відповідними нігілістичними інтенціями та налагодити конструктивну співпрацю з провідними гравцями на полі вітчизняних освітніх досліджень, зокрема з Національною академією педагогічних наук України, у партнерстві з якою неодноразово проводилися щорічні конференції УАДО.

УАДО була створена на базі Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка 1 грудня 2015 року, а вже 18 березня 2017 року на засіданні ради Європейської асоціації дослідників освіти (European Educational Research Association (EERA, 2022)) було прийнято рішення про повноцінне членство УАДО у цій організації. Тобто практично з моменту заснування УАДО активно включилась у процес інтернаціоналізації освітніх досліджень та сприяла їх координації з європейськими партнерами. Європейська асоціація дослідників освіти активно підтримує діяльність УАДО та її членів. Зокрема, у жовтні 2022 року вона виділила 50 тисяч євро для підтримки мікро проєктів членів УАДО, серед яких – створення інформаційного хабу на базі Інституту педагогіки НАПН України (EERA Supporting..., 2022). Завдяки членству в EERA, УАДО також входить

до складу Світової асоціації досліджень освіти (World Education Research Association (WERA, 2022)).

Активізації діяльності мережі УАДО сприяли Літні та Зимові школи, перша з яких пройшла 17–20 серпня 2016 року на базі Львівського національного університету імені Івана Франка за підтримки Державного департаменту США та Посольства США в Україні (UERA, 2016). Три Зимові школи для молодих дослідників відбулися у 2018 – 2020 роках у Трускавці, Умані та Луцьку в рамках реалізації проекту Європейського Союзу Еразмус+ напряму Жан Моне «Європейські індикатори якості освітніх досліджень для розширення можливостей освітян в Україні» (УАДО, 2018). Також, починаючи з 2017 року проводиться Міжнародна наукова конференція УАДО, остання з яких, VI Міжнародна наукова конференція «Українська освіта і освітні дослідження в умовах війни» пройшла 28 червня 2022 року (УАДО, 2022а).

Звичайно, така успішна діяльність була б неможливою, якби у витоків УАДО не стояла її перша президентка та засновниця, професорка Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка Світлана Щудло. Її харизма, інтелект, життєва мудрість, високі моральні якості дозволили підтримувати діяльність УАДО на рівні кращих європейських та світових стандартів, об'єднувати дослідників освіти України та інших країн задля ефективної співпраці та демократичної трансформації цієї унікальної інституції, яка формує майбутнє. На жаль, Світлана пішла від нас 27 вересня 2022 року після важкої і тривалої хвороби. Але впевнений, що подальший розвиток та успішне функціонування УАДО – це один зі складових елементів світлої пам'яті про неї та її внесок у розбудову української освіти і суспільства в цілому та їх демократичні трансформації.

Ключові слова: освітні дослідження, Українська асоціація дослідників освіти, інтернаціоналізація.

Література

- УАДО (2018). Перша зимова школа УАДО 2018. <https://www.uera.org.ua/uk/node/76>
- УАДО. (2022). Українська асоціація дослідників освіти. <https://www.uera.org.ua/uk>
- УАДО. (2022а) Інформація про VI Міжнародна наукова конференція «Українська освіта і освітні дослідження в умовах війни». Retrieved from <https://www.uera.org.ua/uk/node/208>

Місія УАДО. (2022). Місія Української асоціації дослідників освіти. <https://www.uera.org.ua/uk/about-us/mission>

EERA. (2022). European Educational Research Association. <https://www.eera-ecer.de/>

EERA Supporting. (2022). EERA Supporting Educational Research in Ukraine. <https://eera-ecer.de/news/eera-supporting-educational-research-in-ukraine/>

WERA. (2022). World Education Research Association. <https://www.weraonline.org/>

UERA. (2016). The First UERA Summer School. <https://www.uera.org.ua/uk/node/7>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ ПІД ЧАС ДИВЕРСИФІКАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Андрій Логінов, аспірант

ДЗВО «Університет менеджменту освіти»

м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування педагогічних умов професійного розвитку вчителя під час диверсифікації післядипломної освіти України.

Розкрито, що заклади освіти післядипломної освіти України мають системно удосконалювати зміст, методи, форми організації в умовах диверсифікації. Питанням процесам диверсифікації присвятили свої роботи І. Білоткач, О. Ковтун, Л. Оліфіра та ін. Сутність поняття «педагогічна умова» досліджували В. Андрущенко, Т. Дорошенко, І. Зязюн, О. Мацейко, І. Підласий та ін. На жаль, поняття «педагогічні умови» не чітко науково обґрунтовані. Треба сказати, що сьогодні загострилися суперечності між рівнем підвищення педагогічної кваліфікації і рівнем готовності педагогічних кадрів втілювати нові ідеї НУШ, державних стандартів; між неперервним навчанням та відповідним рівнем досягнень науки, культури, виробництва, економіки, соціальної сфери; між реальним рівнем знань фахівця та необхідним рівнем для ефективної професійної роботи. Все це, безумовно, впливає на характер розвитку післядипломної освіти та на якість надання освітніх послуг для успішного професійного розвитку вчителя.

Виявлено, що професійний розвиток вчителя у закладах післядипломної освіти має бути спрямованим на підвищення якості освітнього процесу, вдосконалення педагогічної майстерності, зокрем і питаннях методики, цифровізації, технологій, предметних компетенцій, опанування інструментарію оцінювання результатів навчання учнів на компетентнісній основі, використання змішаного та дистанційного навчання в умовах військового часу, пандемії, обмеженого доступу здобувачів освіти до певних локацій. Однак треба зауважити, що у площині нашого дослідження ми розглядаємо «педагогічні умови» як необхідні обставини, які визначають організацію освітнього процесу і дотримання яких впливає на результат.

Зроблено висновок, що для успішного професійного розвитку педагогічних працівників в часи диверсифікації післядипломної освіти необхідно дотримуватися таких педагогічних умов:

1. Організація, виявлення, фіксація тьюторинга, роботи тьютора, андролога, герогога, коуча.

2. Створення адаптованої системи професійного розвитку із алгоритмом планування курсів підвищення кваліфікації для визначення освітніх потреб і самовдосконалення вчителів.

3. Проведення неперервної адаптації нових навчальних програм і педагогічних технологій відповідно до потреб споживача (внутрішнього і зовнішнього) освітніх послуг, закладу освіти, суспільства.

4. Формування стійкої мотивації до подальших успішних кроків у професійній кар'єрі.

5. Запровадження фасилітативного супроводу професійного розвитку вчителів науково- педагогічними працівниками післядипломних закладів освіти як експонетів і відвідувачів освітніх виставок і конкурсів (інформація, мотивація, підготовка, участь, результативність, зворотний зв'язок (рефлексія, аналіз)). 6. Розробити нові форми взаємодії закладів післядипломної освіти з центрами професійного розвитку та відділами освіти територіальних громад, де не створено подібних центрів.

Ми вважаємо, що запропоновані педагогічні умови ефективним чином вплинуть на успішний перехід післядипломної освіти від унітарної до багатовекторної.

Ключові слова: професійний розвиток, вчитель, освітні послуги, умова, педагогічна умова, диверсифікація.

Література

- Мельник, Н. (2021). Підготовка педагогічних працівників у системі післядипломної освіти до реалізації нових державних нових державних стандартів. *Нова педагогіка*, 4(108), 11–15.
- Щур, В. А. (2022). Обґрунтування педагогічних умов формування методичної компеттності майбутніх учителів початкових класів. *Інноваційна педагогіка*, 50(2), 129–136.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Олена Локшина, д. пед. н., проф.,

член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є огляд системи забезпечення справедливості освітніх систем європейських країн. Дослідження є теоретичним. Ключовими методами обрано аналіз, порівняння, синтез для демонстрації набутого в результаті дослідження знання.

Констатовано, що справедливість розглядається ЄС ключовою умовою, що має забезпечити система освіти для розвитку талантів та реалізації потенціалу особистості незалежно від соціального походження. В європейському освітньому просторі справедливість визначається як ступінь, до якої індивідууми можуть скористатися перевагами системи освіти з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів. Справедливі освітні системи забезпечують, щоб результати освіти не залежали від соціально-економічного походження та інших факторів, які формують несприятливе освітнє середовище (European Commission, 2006).

На рівні шкільної освіти складовими концепту справедливості називаються: інклюзія, яка передбачає, що всі учні отримують хоча б мінімальний обсяг якісної освіти, та неупередженість, коли успішність учня більшою мірою залежить від його/її соціально-економічного походження.

Розкрито фактори, які потенційно впливають на рівень справедливості шкільної освіти. Це: наявність різних типів шкіл, існуюча політика вибору батьками школи для навчання; другорічництво; рівень шкільної автоно-

мії; формат підзвітності школи; політика підтримки неблагополучних шкіл; підтримка учнів з низькою успішністю; заходи, спрямовані на розширення можливостей для навчання учнів; рівень охоплення дітей дошкільним вихованням; фінансування шкільної освіти.

Охарактеризовано індикатори, які визначають рівень справедливості на рівні шкільної освіти в європейському освітньому просторі:

- інклюзія в початковій освіті: розрив в успішності між учнями з низькими та високими показниками в 4 класі;
- інклюзія в середній освіті: розрив у досягненнях між учнями з низьким та високим рівнем успішності серед 15-річних;
- справедливість: кореляція між кількістю книжок вдома та успішністю учнів, початкова та середня освіта разом узяті.

Розкрито, що в Європі до справедливих віднесено системи освіти Албанії, німецькомовної громади Бельгії, Боснії та Герцеговини, Данії, Естонії, Латвії, Литви, Норвегії, Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії (Уельсу та Шотландії), Фінляндії, Хорватії та Чорногорії (Horváth et al., 2020).

Зроблено висновок, що концепт справедливості є важливою складовою політики ЄС в галузі освіти і навчання. Чинна система забезпечення справедливості в освіті потребує подальшого дослідження для окреслення можливостей використання в Україні в умовах інтеграції в європейський освітній простір.

Ключові слова: європейський освітній простір, справедливість, показники, ЄС.

Література

- Локшина, О. (2019). Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. Український педагогічний журнал. (2), 5–14. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-5-14>
- European Commission. (2006). Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:EN:PDF>
- Horváth, A., Krémó, A., & Sigalas, E. (2020). Equity in school education in Europe : Structures, policies and student performance (T. Parveva, Ed.). European Education

and Culture Executive Agency, Eurydice, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/286306>

Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021) COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>

ОБ'ЄКТИВНІСТЬ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ПРОЦЕСІВ: ВІДМІННОСТІ У ПОГЛЯДАХ АДМІНІСТРАТОРІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тетяна Лукіна, д. держ. упр., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Однією з поширених тенденцій розвитку освітніх систем більшості країн світу стало запровадження процедур внутрішнього оцінювання (самооцінювання) закладом освіти результатів своєї освітньої та управлінської діяльності. Успішна реалізація цих процесів безпосередньо пов'язана з проведенням процедур вимірювання (Лукіна, 2007) та управління якістю освіти (Лукіна, 2008), передбачає розвиток лідерського потенціалу та підвищення професійної компетентності педагогічного персоналу закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), зокрема удосконалення навичок проведення аналітико-оціночної діяльності адміністраторами (директорами та їх заступниками) шкіл як необхідної умови реалізації завдання запровадження самооцінювання результатів діяльності закладу освіти.

Дослідниками було доведено наявність зв'язку між ставленням керівників шкіл до оцінювання (заохоченням до професійного розвитку педагогів, колегіальністю у прийнятті рішень, залученням до всіх процедур вчителів, учнів і батьків тощо) та високими результатами навчання (Rivera, 2017), а також наголошувалося на необхідності оцінювання управлінської компетентності керівника (Álvarez, 2020).

Метою нашого дослідження було з'ясування того чи є відмінності у трудності об'єктивного оцінювання різноманітних характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно від їх посади (директора і заступника директора).

У дослідженні взяли участь 199 директорів і заступників директорів ЗЗСО з різних областей України. Серед них 120 жінок і 79 чоловіків. Учасникам дослідження було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою наступні характеристики освітніх та управлінських процесів:

(a) ясність, прозорість і чіткість визначення проблеми, яку необхідно вирішити;

(b) чіткість формулювання мети розвитку закладу;

(c) адекватність ситуації і проблемі формулювання мети розвитку закладу;

(d) раціональність методів управління закладом;

(e) рівень свідомості персоналу щодо виконання поставлених завдань;

(f) рівень наявних професійних вмінь і навичок персоналу;

(g) якість результатів професійної діяльності персоналу;

(h) ступінь вмотивованості вчителів щодо підвищення кваліфікації та їх особистісного розвитку;

(i) якість навчальної діяльності;

(j) рівень справедливості системи оцінювання здобувачів освіти у закладі;

(k) безпечність та комфортність умов в освітньому середовищі закладу;

(l) якість та раціональність власного стилю управління закладом;

(m) власний рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу;

(n) власний рівень компетентності як керівника закладу освіти;

(o) дієвість Вашої практики управління закладом;

(p) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу;

(q) ступінь впливу результатів самооцінювання закладом освітніх та управлінських процесів на якість освіти;

(r) дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства;

(s) ступінь дієвості й корисності внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів;

(t) кооперація дій з місцевими органами влади;

(u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади;

(v) ефективність реагування на запити батьків;

(w) кооперація з бізнес-структурами.

Для опрацювання результатів опитування було використано програму SPSS Statistics і програмний пакет «Аналіз даних» MS Excel. Аналіз підтвердив наявність статистично значущих відмінностей у визначенні ступеня труднощі об'єктивного оцінювання всіх запропонованих для розгляду характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно від їхньої посади (директора і заступника директора) (див. рис. 1), окрім пункту, що характеризує навички самооцінювання керівником власної управлінської діяльності, а саме: (L) – якість та раціональність власного стилю управління закладом

$$M_{\text{дир}} = 4,625; M_{\text{заст}} = 4,304; \delta_{\text{дир}} = 2,443; \delta_{\text{заст}} = 2,529.$$

Оскільки розподіл Крускала-Уолліса близький до розподілу χ^2 Пірсона, то для кількості ступенів свободи $df=1$ маємо: $\chi^2_{\text{емп}} = 0,960$; $\chi^2_{\text{крит}} (\alpha=0,01) = 6,60$.



Рис.1.

Різниця труднощі об'єктивного оцінювання характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно від їх посади

Виявлені відмінності у визначенні ступеня труднощі об'єктивного оцінювання характеристик освітніх та управлінських процесів адміністраторами ЗЗСО залежно від їхньої посади, на наш погляд, можна пояснити різними посадовими компетенціями директорів та їх заступників та, відповідно, ступенем відповідальності за результати реалізації того чи іншого виду діяльності ЗЗСО. У будь-якому разі дана інформація виступає підґрунтям для визначення освітніх потреб даних категорій педагогічних працівни-

ків та формування переліку освітніх послуг, що сприятиме не лише підвищенню рівня професійної компетентності адміністраторів ЗЗСО, але й забезпечить ефективну реалізацію процедур самооцінювання закладом результатів своєї діяльності та поліпшить якість освіти.

Ключові слова: оцінювання, трудність, відмінність, адміністратор, заклад загальної середньої освіти.

Література

- Лукіна, Т.О. (2007). Вимірювання та управління якістю освіти: навчально-методичні матеріали. Експрес-об'ява.
- Лукіна, Т.О. (2008). Управління якістю освіти. У В. Г. Кремень (гол. ред.), Енциклопедія освіти (с. 945–947). Юрінком Інтер.
- Rivera, A. M. (2017). Aspectos psicosociales y gestión de la evaluación en secundarias de alto y bajo logro. Vol. 12 Núm. 1: (enero-junio 2017) Familia y Educación en el siglo XXI: Formación parental para los nuevos retos sociales. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.08>
- Álvarez Álvarez C., & Fernández-Gutiérrez E. (2020). La evaluación de directores de centros educativos en España: Luces y sombras. Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 24(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14077>

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ТА ДЕГЛОБАЛІЗАЦІЙНІ ВПЛИВИ В УПРАВЛІННІ ОСВІТОЮ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

Оксана Максименко, к. пед. н.
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мета роботи полягає у з'ясуванні впливовості глобалізаційних та деглобалізаційних факторів на управління освітою країн сучасного світу.

З'ясовано, що спрямовуючи зусилля на створення освітнього середовища для надання якісної, доступної освіти, країни втілюють перелік параметрів, які виявляють особливості функціонування освітньої галузі та шкільної системи зокрема, що формує певний тип управління освітньою системою

окремої країни за сучасних глобалізованих умов демократичного розвитку суспільства. Переліки показників, що також демонструються у числових даних, стають критерієм оцінки шкільної освіти. Це дозволяє систематизувати спільні та відмінні характеристики роботи освітніх систем та класифікувати їх. Дослідженням типів управління освітою займалися М. Віндзіо, Р. Сакмен, К. Мартенс (M. Windzio, R. Sackmann, K. Martens). Автори запропонували типологію, використавши емпіричний та теоретичний аналіз. На основі останнього ними виокремлено шість типів управління освітою, спираючись на ступінь залученості держави чи джерел фінансування, структурні відмінності середнього часу витраченого на домашнє завдання або ступінь підтримки малоуспішних, успішність учнів та відносну рівність продуктивності (Windzio, et al., 2005, p. 4–11). Авторами означено перелік кластерів, а саме:

- кластер «Скандинавське управління» (Норвегія, Швеція та Данія, Фінляндія);
- кластер «Приватне управління» (Бельгія, Нідерланди);
- кластер «Державно-базоване управління» (Франція, Туреччина, Ірландія, Мексика, Австрія, Швейцарія, Німеччина);
- кластер «Південно європейського управління» (Італія, Португалія, Іспанія, Греція);
- кластер «Англо-саксонського та східно-європейського управління» (Австралія, Об'єднане Королівство, Сполучені Штати, Угорщина, Нова Зеландія, Чеська Республіка);
- кластер «Східно-азійське управління» (Японія, Корея) (Windzio, et al., 2005, p. 12–13).

У дослідженні серед інших ознак кластерного аналізу авторами виокремлено присутність державного та недержавного секторів. «Недержавний» сектор освіти відрізняється за кластерами своїми ознаками. Приватний сектор у країнах кластеру «приватного управління» складається із релігійних та некомерційних організацій, які фінансуються державою як установи, і переважна більшість студентів навчається у приватних закладах. За таких умов, структура управління є державною, яка делегує освіту громадським установам. Водночас, приватну освіту розуміють як угоди, які не забезпечуються державою, та за якими сім'я / приватне господарство повинні нести фінансові витрати за освіту.

Східно-азійський кластер демонструє високий рівень приватного фінансування освіти, особливо на її вищому рівні. Надзвичайно високий рі-

вень приватної освіти є характерними для обох країн Східно-азійського кластеру. А Південна Корея є єдиною країною в Організації економічного співробітництва та розвитку, у якій вища освіта фінансується переважно за рахунок приватної особи. Ця структура управління нагадує економічний ринок кластеру «приватного управління», країни якого (Нідерланди, Бельгія) мають переважно релігійні приватні навчальні заклади, але які не оплачуються приватними особами.

Визнається, що географічна близькість залишається важливою ознакою моделей управління освітою. Так, країни трьох із шести кластерів дуже близькі географічно та історично, а саме: приватне управління (Бельгія, Нідерланди), східно-азійське управління (Південна Корея, Японія) і скандинавське управління (Норвегія, Швеція, Данія, Фінляндія). Проте на розвиток різних форм сучасного управління впливають й інші фактори, які пояснюють присутність у кластері англо-саксонського та східно-європейського управління історично пов'язаних Австралію, Великобританію та Сполучене Королівство, Нову Зеландію та Чехію. А також у кластері державного управління німецькомовні країни, які пов'язані історією та сусідством, на протигагу Мексиці та Туреччині. Останнє вказує на дію глобалізаційних впливів.

Емпірична типологія у дослідженні авторів виявила відмінні позиції від теоретичної типології. Так, диференціація форм управління освітою, таких як федеральна та місцева, або центральна державна і квазі-ринок, є менш важливі, ніж відмінності між типами систем освіти відповідно до географічної близькості. Федеральні системи освіти, таких країн як Німеччина, Швейцарія, Іспанія та Австралія представлені в трьох різних кластерах (державно-базований, південно-європейський, англо-саксонський та східно-європейський).

Центральні системи освіти однаково розподілені між різними кластерами. Тільки кластер східно-азійського управління (центральна система освіти) і скандинавський кластер управління (раніше центральні, тепер місцеві) об'єднують єдині теоретичні типи управління (Windzio, et al., 2005, p. 16–18).

Таким чином, зроблено висновок, що історико-географічні передумови, які є деглобалізаційними за сутністю, мають потужні сталі впливи на освітнє управління, сприяють виявленню його регіональних спільностей та ефективності функціонування в певних умовах країн. Проте глобалізацій-

ні впливи заохочують вдосконалення систем управління, уможливлують оцінку ефективності управління освітою за переліком загально-визначених показників, дозволяють фіксувати споріднені феномени управління та їх результативність. Згадані впливи – глобалізації та деглобалізації – є врівноважувальними силами, що формують існуючі системи управління та спонукають до подальшого вдосконалення з огляду на розвиток суспільства та освіти в умовах розвитку демократичного суспільства.

Ключові слова: зарубіжжя, глобалізаційні впливи, деглобалізаційні впливи, кластери, управління.

Література

Windzio, M., Sackmann, R., & Martens, K. (2005). Types of Governance in Education – A Quantitative Analysis (No. 25). Universität Bremen, Collaborative Research Center 597 - Transformations of the State, Bremen. Retrieved 20.10.2022 from <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28275/1/501321926.PDF>

ОПАНУВАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄС: ФОРМИ ТА МЕТОДИ

Оксана Максименко, к. пед. н.

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»
м. Київ, Україна

Розвиток мультлінгвального простору на теренах Європейського Союзу здійснюється за рахунок покращення існуючих та впровадження і вдосконалення новітніх практик викладання іноземних мов, основне місце серед складових яких посідають форми та методи.

Метою дослідження обрано виокремлення форм та методів, які забезпечують опанування іноземних мов у ланці шкільної освіти країн ЄС.

Заналізований досвід форм навчання на рівні шкільної освіти, виявив, що на сучасному етапі поряд із традиційними формами (урок, домашня робота) широко розповсюджені нові форми (класна і домашня лабораторні роботи, курси за вибором / факультативні, позакласна робота, проектні роботи, курсові роботи, конференції, рольові ігри, тематичні презентації та різноманітні практичні заняття на основі використання ІКТ, практика з

поділу класу на групи на тиждень з додатковим часом, розмовна практика з асистентом-мовником тощо). Значної вагомості окрім класних занять набула практика партнерства між школами, що уможлиблює мовні подорожі та обмін учнями навчальних закладів, а також їх участь у програмах ЄС. Опануванню іноземних мов у ланці також сприяють міжнародні відділи (створені головним чином у загальноосвітніх закладах). Вони покликані створювати учням умови для вивчення сучасних іноземних мов та заохочувати досягнення ними високого рівня підготовки.

Методи навчання характеризуються різноманітністю і спрямовані на конструювання індивідуальної системи знань, ставлень, цінностей на основі врахування закономірностей педагогіки, лінгвістики, психології, психолінгвістики. Вирішальним у їх доборі є орієнтація на послідовність формування та розвитку необхідних умінь та навичок у відповідній ланці шкільної освіти. Серед характерних ознак виявляється значне втілення міждисциплінарності.

Під метод навчання іноземних мов розуміють спосіб діяльності вчителя для вирішення певного навчального завдання на практиці, а також узагальнену модель викладання в окремих ситуаціях та для реалізації певних цілей. У першому випадку вагомими у ланці освіти вважаються такі методи, як: індивідуалізації навчання, який втілюється шляхом надання консультацій та врахування індивідуальних особливостей; особистісної зорієнтованості, що полягає в урахуванні запитів учня у вивченні мов; позитивного ставлення; використання досвіду навчання; індивідуальної та групової роботи над завданнями (презентаціями, проектами); застосування ІКТ; практичного використання набутих знань; використання автентичних матеріалів з різних сфер життя; обмін учнями і перебування за кордоном. В організації навчального процесу ключовими є методи демонстрації, який є базовим, пояснення, який має допоміжне значення, вправ, які мають домінуючу роль у виконанні різних практичних вправ; виконання самостійних підсумкових тематичних завдань для перевірки опанування матеріалу. Домінантним та багатоаспектним щодо можливостей втілення є комунікативний метод, націлений на опанування іншомовним спілкуванням та культурою.

Продовжується активний розвиток та втілення інтегрованого опанування змісту та мови (Content and Language Integrated Learning / CLIL) у ланці освіти, що сприяє не тільки покращенню вивчення іноземних мов

та певного переліку предметів, але й уможлиблює гнучке втілення різноманітних моделей опанування мов, які застосовуються у країні (державні, регіональні, місцеві, мови меншин). Значні можливості CLIL розкриваються у широкому спектрі його застосування у чисельних проєктах на різних щаблях шкільної освіти, що реалізують комплексний розвиток компетентностей.

Зроблено висновок, що опануванні іноземних мов у шкільній освіті у країнах ЄС втілює традиційні та новітні форми і методи для розвитку мультлінгвального поля, що означено одним з цільових завдань розвитку спільноти.

Ключові слова: опанування іноземних мов, ЄС, шкільна освіта.

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ірина Малицька, с. наук. с.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування стану, напрямів, визначення основних тенденцій цифровізації освіти у школах Великої Британії.

Пандемія Covid-19 стала каталізатором змін для систем освіти майже всіх країн світу, а також поштовхом для цифрової трансформації та онлайн-навчання. Цифрова трансформація змінює суспільство та економіку, впливає на повсякденне життя, вимагаючи вищі рівні цифрової грамотності всіх громадян, особливо учасників освітнього процесу.

Онлайн та гібридне навчання сприяло впровадженню нових інноваційних методів викладання. Разом з цим впровадження цифрових технологій в освіту виявило проблеми та нерівність між тими, хто має доступ до цифрових технологій, і тими, хто його не має, цифровим потенціалом освітніх і навчальних закладів, підготовкою вчителів і загальним рівнем цифрових навичок.

Цифрова трансформація систем освіти країн зарубіжжя спирається на низку документів, затверджених країнами-членами Європейського Союзу. «План дій цифрової освіти (2018 – 2022)» (Digital Education Action

Plan (2018 – 2022)), а також затверджений у вересні 2020 року «План дій цифрової освіти (2021 – 2027)» (Digital Education Action Plan (2021 – 2027)) – одними з ключових документів, які окреслюють шляхи реалізації цифрової трансформації Європейського освітнього простору на наступні роки. Зазначені документи відповідають цілям «Європейського плану навичок» (European Skills Agenda), «Плану дій Європейського соціального рівня» (European Social Pillar Action Plan) та «Цифровому компасу 2030: європейський шлях для цифрового десятиліття» (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade).

Компанією SMART Technologies, яка є однією з провідних з розробки і впровадження освітніх технологій (EdTech – Education Technologies), було проведено глобальне дослідження щодо успішності їх використання, впливу на навчальні досягнення учнів, відношення вчителів, учнів, батьків тощо. До дослідження, яке проводилося протягом 2018 – 2022 років, було залучено 3300 респондентів з усього світу, у тому числі понад 419 з Великої Британії. В опитуванні взяли участь керівники освітніх закладів, політики з освіти, адміністратори, координатори з впровадження ІКТ, вчителі та батьки. Відповідно результатів дослідження система освіти Великої Британії є світовим лідером із впровадження та використання EdTech у навчальному процесі, в якому вчителі, учні та їх батьки беруть активну участь:

- 64% шкіл у Великій Британії впроваджують технології в повсякденну практику викладання та навчання, використовуючи їх для трансформації підходів до навчання та оцінювання;
- батьки дітей віком від 4 до 19 років активно цікавляться методами впровадження технологій у навчальний процес, більше половини (55%) підтримують дистанційне або гібридне навчання (24% – середній показник у світі);
- 26% батьків британських учнів залучені до планування використання технологій в школах (16% – середній показник у світі);
- 57% шкіл залучають учнів до планування використання технологій у класі (40% – середній показник у світі);
- 84% шкіл повідомляють про підвищення рівня підготовки учнів завдяки технологіям (78% – середній показник у світі) (Peter Remon, 2022).

Стрімкий розвиток технологій формує тенденції і нові інноваційні можливості для їх використання в освітньому процесі. Зазначаються переваги цифровізації освітнього сектору: гнучкість навчального процесу

(усунення географічних обмежень, розробка гнучкого графіку навчання); персоналізація навчання (адаптація методів навчання для кожного учня, можливість індивідуального навчання, доступність навчальних матеріалів); швидкий і простий метод оцінювання.

Тенденції подальшої трансформації цифрової освіти напряду залежать від розвитку цифрових технологій, які відкривають нові можливості як для учня, так і для вчителя. Британські освітяни звертають увагу на: «метод двох учителів», який використовується у деяких зарубіжних школах; штучний інтелект та доповнену реальність. Доповнена реальність визнається однією з провідних тенденцій цифрового маркетингу в 2022 році (Karan Shah, 2022).

Для успішного проведення цифрової трансформації в освіті необхідна фундаментальна підготовка вчителя, який повинен мати рівень цифрової компетентності вищій ніж у його учнів. Це надасть вчителю більшої впевненості і можливостей у використанні нових цифрових інструментів і платформ, що своєю чергою буде його мотивувати вивчати найефективніші способи впровадження інноваційних освітніх технологій та інструментів.

Можливість проходження курсів з підвищення рівня цифрової компетентності онлайн, обмін досвідом з колегами по всьому світу, комунікація з учнями без географічних обмежень, інші цифрові здобутки є запорукою якості сучасної освіти. Підвищення рівня цифрової грамотності освітян впливатиме на успішність цифрової трансформації освіти як в країнах зарубіжжя, так і в нашій країні.

Ключові слова: цифровізація освіти, тенденції, Велика Британія.

Література

- European Commission. (2020). European Education Area. Digital Education Action Plan (2021–2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- Remon, P. (2022). UK schools are leading the way in embracing technology, From Education to Employment News. <https://www.fenews.co.uk/education/new-data-uk-schools-are-leading-the-way-in-embracing-technology/>
- Shah, K. (2022). Digitalization of the Education Sector: The Rise of Online Learning. From Education to Employment News. <https://www.fenews.co.uk/education/digitalization-of-the-education-sector-the-rise-of-online-learning/>

ПОНЯТТЯ «ПОЛІТИЧНА КУЛЬТУРА». КОМПАРАТИВІСТСЬКИЙ ДИСКУРС

Юлія Малієнко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Політична культура – поняття багатозначне, міждисциплінарне і поліфункціональне. Попри давню історію, його наукову концепцію починають розробляти у 1950-х – на початку 1960-х років американські політологи G. Almond and S. Verba. In «The Civic Culture. Political attitudes and Democracy in five nations» (1963), perhaps the best known study of political culture, Almond and Verba say that «the relationship between political culture and political structure [is] one of the most significant researchable aspects of the problem of political stability and change» (Pateman, 1971). У дослідженнях цих учених політична культура розглядається як сукупність орієнтацій на політичну діяльність, політичну сферу загалом. Г. Алмонд запропонував і структуру політичної культури: політичний досвід, традиції; політичні стереотипи; політичні міфи; моделі політичної поведінки особистості і груп; моделі функціонування політичних інститутів; політична ідеологія; політичні символи; політична соціалізація орієнтацій (Остапенко, 2008).

American political scientist Lucian Pye defined political culture «as the composite of basic values, feelings, and knowledge that underlie the political process. Hence, the building blocks of political culture are the beliefs, opinions, and emotions of the citizens toward their form of government» (Jürgen R. Winkler).

Українська наукова традиція також розглядає поняття «політична культура» як полісемантичне, що поєднує власне політичні, когнітивні, діяльнісні та емоційно-оцінні складники. З-поміж розмаїття тлумачень обирали контекстні проблеми освіти.

М. Остапенко тлумачить політичну культуру як сферу загальнолюдської культури, що пов'язується з політикою; інтегральну характеристику способу життя країни, нації, соціальної групи, індивідів, яка фіксує і закріплює історичний досвід, історичну пам'ять соціальних спільнот і окремих людей в сфері політики, їх орієнтації і навички, що впливають на політичну поведінку (Остапенко, 2008).

На думку М. Саса, політична культура – це спрямовані у світ політики психологічні орієнтації, ментальність, ціннісні установки та самосвідо-

мість членів суспільства; прояви пізнання, специфічне знання, пов'язані з категоризацією політичних відносин та інших основоположних реалій суспільного буття (політична система, її інститути, соціальні відносини, релігія, мораль, культурно-історична традиція, економіка тощо), завдяки чому формуються певні політичні позиції та утверджуються ті чи інші установки, зразки й норми публічної поведінки (Сас, 1998).

Спільні підходи до титульного поняття бачимо і в освітніх практиках країн Євросоюзу, США, України, де політична культура досліджується в навчальних закладах різних типів і рівнів. У 2022 році в Україні була кардинально оновлена чинна Програма з історії для закладів загальної середньої освіти, в якій поняття «політична культура» стало наскрізним: таким, що охоплює зміст історії України, всесвітньої, інтегрованого курсу «Україна і світ». У програмі, зокрема, увиразнюється процес державотворення, формування української політичної нації, консолідації українського суспільства в минулому та сьогоденні; виклад подій здійснюється в широкому контексті європейської та світової історії, міждержавних стосунків, багатоаспектності, полікультурності (Навчальні програми, 2022).

Політична культура – надважливе явище суспільного життя нашої держави, невід'ємний чинник розвитку і перемог України.

Ключові слова: політична культура, структура політичної культури, освітні практики.

Література

- Навчальні програми для закладів загальної середньої освіти. (2022). Всесвітня історія. Історія України. (Інтегрований курс). 6 клас. Всесвітня історія. 7–9 класи. Історія України. 7–9 класи. Всесвітня історія. 10–11 класи. Історія України. 10–11 класи. HREC PRESS.
- Остапенко, М. А. (2008). Політична культура суспільства: навчальний посібник. МАУП.
- Сас, П.М. (1998). Політична культура українського суспільства (кінець XVI – перша половина XVII ст.): навчальний посібник. Либідь.
- Pateman, Carole. (1971). Political Culture, Political Structure and Political Change. *British Journal of Political Science*, 1(3), 291–305 <https://doi.org/10.1017/S0007123400009133>
- Winkler, J. R. (2022, November 5). Political Culture. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/political-culture>

РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ

Юлія Марченко

Комунальний заклад вищої освіти
«Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
м. Одеса, Україна

Метою даної статті є вивчення основних стратегій освітніх реформ та інновацій, задля вироблення пропозицій щодо їх застосування в Україні.

У глобальному розумінні освіта належить до найважливіших напрямків державної політики, що визначає стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу держави, створення умов для самореалізації кожної особистості.

Виходячи з сучасної філософії «людиноцентризму», в контексті нашого дослідження, ми будемо розглядати освіту як «підсумок дії широкого спектра впливів освітнього середовища, що визначає розвиток особистості».

Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами. Це творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану.

Прямим продуктом інноваційного творчого пошуку можуть бути навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні. Побічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду.

В інноваційному закладі освіти триває інтенсивне переосмислення цінностей, долаються стереотипи педагогічного мислення, здійснюють глибокі системні перетворення, що стосуються всіх аспектів реформування освітнього процесу. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом (розробка, розповсюдження чи застосування), а також масштабістю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

Інноваційна освітня діяльність всеукраїнського рівня передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування у систему освіти:

- освітніх дидактичних систем;
- державних стандартів освіти, базового компонента змісту дошкільної освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти, змісту професійно-технічної освіти, нормативної частини змісту вищої, післядипломної освіти.

Інноваційна освітня діяльність регіонального рівня може здійснюватися у системі освіти області й передбачає:

- апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів регіонального рівня;
- експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій.

Інноваційна освітня діяльність на рівні окремого закладу освіти передбачає:

- застосування інновацій;
- експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій.

З інноваційною ініціативою може виступити фізична або юридична особа, що виявляє намір удосконалити або оновити освітню практику, експериментально перевірити продуктивність і можливість застосування нових ідей та підходів у системі освіти.

Боротьба за покращення результатів розвитку особистості спонукає уряди країн шукати і змінювати форми накопичення знань від покоління до покоління, тобто реформувати освіту. Як правило, це розпочаті владою державні перетворення, які виникли в результаті певної необхідності. Кінцева мета будь-якої реформи – зміцнення та оновлення державних засад, що, однак, не завжди несе за собою поліпшення рівня життя, скорочення державних витрат і, навпаки, – збільшення доходів. Зважаючи на викладені вище визначення, поняття «реформування освіти» можна тлумачити як процес політико-адміністративних, педагогічних та суспільних змін, що передбачає здійснення у межах освітньої системи чи окремого навчального закладу широкої сукупності перетворень, спрямованих на розвиток особистості.

Корекційні реформи освіти розглядаються як частина тих глобальних політичних і соціально-економічних змін. Вони спрямовані на демонтаж

і виправлення перегинів старої системи освіти, їх метою є безпосередня зміна найбільш характерних рис цієї системи, зокрема відмова від політичної індоктринації, надмірного централізму, контролю служб органів внутрішньої безпеки за особами й інституціями та інше.

Модернізаційні реформи стосуються лише оновлення змісту навчання, шкільних підручників, оснащення шкіл дидактичними засобами, розвитку освітніх технологій або підготовки педагогів. Йдеться про такий процес, який включає: регресивні зміни, тобто звернення до минулих рішень (перевіре-них або дезактуалізованих); адаптаційні зміни, коли до старих рішень додаються нові, або старі структури замінюються модифікованими рішеннями

Структурні реформи спрямовані не лише на внутрішні зміни освітньої системи, але й на реорганізацію освітніх структур, особливо на перебудову системи управління та фінансування освіти; механізми контролю в освітній системі; зміну тривалості обов'язкової освіти й зв'язки між освітніми рівнями тощо.

Системні реформи вважаються найбільш динамічним типом освітніх реформ, які мають глобальний характер. Вони спрямовані на зміни існуючої парадигми освіти, яка проникає у внутрішню логіку освітньої системи й освітньої політики. Системні реформи є наслідком і результатом політичних та соціально-економічних змін, спрямовані на зміну контролю за якістю й ефективністю навчання, створення національних освітніх стандартів, відносин між освітою та ринком праці, систему фінансування й управління освіти.

Висновок: за умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Високий рівень освіченості нації сприяє більшій сприйнятливості і дієвості економічних і соціальних реформ, формуванню правової та екологічної культури при здійсненні соціальної та технологічної діяльності, створює умови для прогресивної індивідуальної активності особистості в суспільстві.

Ключові слова: освіта, реформація, інноваційна діяльність.

Література

Blueprint for Reform. (2019). The Reauthorization of the Elementary and Secondary education Act. US Department of Education. <https://www.nytimes.com/>

Eurydice. (2022). The Education System in United Kingdom. England, Wales and Northern Ireland. 2007/08. Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. European Commission. <https://www.aessuccess.org/>

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ІЛЮСТРУВАННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ

Ірина Мороз

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Важливою складовою ефективного навчання історії є залучення в освітній процес різних наочних засобів. Основним джерелом цих видів наочності має бути шкільний підручник історії. Особливості ілюстрування навчальної літератури є предметом дослідження педагогіки, психології, книгознавства та мистецтвознавства.

Під ілюстративним матеріалом розуміють «комплекс наочних зображень і оформлювальних елементів підручника, які сприяють засвоєнню його змісту, підвищують інтерес до навчальної книги і, відповідно, до процесу навчання, а також впливають на формування світогляду школяра, збагачення його чуттєвого досвіду, естетичне виховання» (Погонець, 2021, с. 112). Зазначене поняття, на думку І. Погонець, охоплює такі компоненти: саме зображення, словесний супровід, що входить безпосередньо в зображення (екскліпації), посилання в тексті і підписи до ілюстрацій (текстівки) (Погонець, 2021, с. 112).

Результати досліджень засвідчують, що графічна інформація нерідко є ефективнішою, ніж вербальна. Психологи та педагоги встановили, що близько 90% усієї інформації людина сприймає за допомогою зору. Пропускна спроможність зорового каналу в 100 раз вища, ніж слухового. У зв'язку з цим ілюструванню підручника варто приділяти особливу увагу (Мороз, 2014, с. 460).

Нині набуває поширення така дефініція як «когнітивна візуалізація». На думку Ю. Малієнко, когнітивна візуалізація – це метод навчання, який ґрунтується на визнанні ілюстрації джерелом історичної інформації та способом її пізнання. Тобто, на думку дослідниці, відбувається зміщення акценту з ілюстративних функцій наочності на пізнавальні. Саме тому когнітивна візуалізація оптимізує навчання, виконує мотиваційно-рефлексивні

функції, розвиває усі складники предметної історичної компетентності, а власне наочність проходить шлях від звичайного ілюстрування – до важливої джерелознавчої одиниці змісту підручника (Малієнко, 2019, с. 154).

На наш погляд, в умовах комплексного підходу до створення підручника та великого розмаїття видів наочних зображень авторам слід приділити більшу увагу забезпеченню дидактично обґрунтованого зв'язку між ілюстративним матеріалом та іншими структурними елементами, передусім текстом. Ілюстративний матеріал підручника має використовуватися як наочна опора мислення, що має посилювати пізнавальний, естетичний, емоційний та інші аспекти навчального матеріалу.

Одним із важливих завдань, яке стоїть перед автором підручника, – це навчити дітей «читати» і розуміти ілюстрації. На нашу думку, пізнавальні завдання до ілюстрацій підручника мають забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі певних типових сюжетів, навчати їх ставити запитання і усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати і здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи (Мороз, 2014). Основна дидактична мета таких завдань – навчити учнів аналізувати ілюстрації підручника як джерело історичної інформації, здійснювати їх опис, оцінку та інтерпретацію, працюючи на різних рівнях мислення (Пометун, & Гупан, 2020, с. 251).

На думку Ю. Малієнко, у підручниках нового покоління когнітивна візуалізація історичного матеріалу як навчально-пізнавальна модель активізує когнітивну, дослідницьку та творчу діяльність учнів, сприяє формуванню усіх складників предметної історичної компетентності, власних інтелектуальних практик старшокласників, розвиває критичне мислення (Малієнко, 2019, с. 154).

Вважаємо, що ілюстративний матеріал як структурний компонент підручника має виконувати такі функції: інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну. Інформаційна функція ілюстративного матеріалу полягає в тому, що він може слугувати розкриттю навчального матеріалу підручника, доповнювати й конкретизувати його, а іноді виконувати роль самостійного інформаційного джерела. Розвивальна функція передбачає вплив ілюстрацій на розвиток психічних процесів, формування умінь і навичок та розвиток творчих здібностей учня. Виховна функція полягає в розвитку засобами ілюстративного матеріалу культури розумової праці, у фор-

муванні системи цінностей, естетичних смаків. Мотиваційна функція має забезпечити емоційно-позитивний фон навчання, розвивати пізнавальний інтерес учнів (Мороз, & ін., 2021).

Визначено загальні вимоги до відбору ілюстративного матеріалу:

1) науковість (ілюстрації повинні відображати особливості історичної епохи та фактів, сприяти розумінню закономірностей та тенденцій історичного процесу);

2) типовість (ілюстративний матеріал має відображати типові ознаки історичних явищ та процесів);

3) різноманітність тематики (ілюстрації повинні відбиратися таким чином, щоб характеризували різні аспекти життя людини та суспільства на кожному історичному етапі);

4) доступність (ілюстративний матеріал повинен бути зрозумілим учням як своєю ідеєю, так і за манерою виконання (що дуже важливо при відборі документальних матеріалів);

5) спрямованість на розвиток естетичного смаку (у підручнику повинні використовуватися лише чіткі, добре виконані в технічному відношенні ілюстрації, які сприяють розвитку естетичного смаку учнів) (Мороз, П., & Мороз, І., 2018).

Підсумовуючи вищесказане, можна констатувати, що ілюстративний матеріал є важливим структурним компонентом шкільного підручника історії, який слугує наочною опорою для учнів, тісно пов'язаний зі змістом навчального матеріалу, є носієм певної інформації, а також важливим засобом виховного впливу на учнів.

Ключові слова: візуалізація, шкільний підручник історії, ілюстративний матеріал, методичні підходи.

Література

- Малієнко, Ю. (2019). Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання. Проблеми сучасного підручника, (23), 149-161.
- Мороз, П. В. (2014). Методологічні аспекти відбору ілюстративного матеріалу шкільного підручника історії стародавнього світу. Проблеми сучасного підручника, (14), 459-476.

- Мороз, П., & Мороз, І. (2018). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ».
- Мороз, П., Мороз, І., & Власов, В. (2021). Історія України в джерелах. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ».
- Погонець, І. В. (2021). Педагогічні основи ілюстрування підручників для початкових шкіл України (друга половина ХХ століття) [дис. канд. пед. наук]. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
- Пометун О., & Гупан, Н. (2020). Візуальні джерела у підручнику з історії як засіб розвитку критичного мислення учнів. Проблеми сучасного підручника, (24), 241–255.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ФОТОГРАФІЇ ЯК ІСТОРИЧНОГО ДЖЕРЕЛА НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Петро Мороз, к. пед. н., ст. наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення особливостей використання фотографій як історичного джерела на уроках історії.

Вивчення історії в закладах загальної середньої освіти потребує використання різноманітних типів джерел, серед яких великого значення набувають візуальні джерела, зокрема фотографії. Їх використовують для аналізу й інтерпретації конкретної історичної події, історичного процесу чи явища.

Інформаційний потенціал фотодокументів як історичного джерела на сучасному етапі розвитку суспільства величезний. Нині немає жодної значущої події в житті держави, суспільства та окремої людини, яка б не фіксувалася на фото. Дослідники розробили методи наукового опрацювання фотодокументів, які на нашу думку, мають бути реалізовані в шкільному підручнику історії. Нові підходи до візуалізації підручників, надання фотодокументам функцій повноцінного історичного джерела обумовлюють актуальність нашого дослідження.

Знайомство з фотографією як історичним джерелом на уроках історії розпочинається в 5 класі. Важливо звернути увагу учнів, що фотографія немов зупиняє час, фіксує назавжди подію, явище, об'єкт. Досліджуючи фо-

тографії можна отримати цінну інформацію від першоджерела (людини, яка жила в цей час) про різноманітні сторони людського буття: конкретні історичні події, повсякденність, побут, звичаї, моду, виробничі процеси, дозвілля населення, природні та техногенні катастрофи, міжнародну діяльність та війни, культурне та політичне життя відповідного історичного періоду. Таким чином, фотографія є хронікою суспільного та буденного життя як людства в цілому, так і конкретної людини. Вона наділена здатністю презентувати та реконструювати минуле в майбутньому (Мороз та ін., 2021).

Варто звернути увагу учнів, що на багатьох світлинах та поштових листівках відображені особливості міської та сільської забудови й інфраструктури життя: будинки, вулиці, будівельні майданчики, проспекти, площі, церкви та храми, крамниці, ринки, кіоски, громадський та особистий транспорт, вокзали, театри, кінотеатри, парки та зони відпочинку, спортивні стадіони, ігрові майданчики тощо. Тому, дуже корисними та цікавими для учнів є завдання на порівняння фотографій одного і того ж явища, вулиці, будівлі, площі, ландшафту, зроблені в різний час. На думку О. Коляструк, в такий спосіб можна дослідити фундаментальні історичні поняття зміни і плину, аналізувати наступність і зміни в соціальній історії (Коляструк, 2008).

Фотографія є неоціненним джерелом у вивченні та дослідженні історії рідного краю, його пам'ятних місць, пам'ятників. Особливе місце слід відвести дослідженню родинних фотоальбомів, адже знати історію та традиції свого роду, населеного пункту та краю дуже важливо для кожної людини (Мартинова, 2016).

В своєму підручнику «Досліджуємо історію і суспільство для 5 класу ми пропонуємо учням мініпроєкт «Історія родини у фотографіях», а саме зобразити історію своєї родини у вигляді «фотолітопису». За допомогою дорослих членів родини учні мають розмістити м фотографії у хронологічній послідовності по таким рубрикам як «Сімейні свята і торжества», «Дозвілля та відпочинок», «Традиції, що передаються з покоління в покоління», «Спогади» та ін. Основне завдання під час виконання проєкту: «Зверніть увагу, яким було середовище, що оточувало людей у різні часи, і порівняйте із сучасним. Якими були особливості побуту, вулиці та транспорт, школи, садочки тощо? Як проводили діти та дорослі дозвілля? Яким був одяг? Які відбувалися зміни?» (Мороз та ін., 2022).

Величезне значення фотодокументи відіграють під час вивчення особливостей воєн. Саме в умовах війни фотографія є неоцінним засобом

збереження історичної пам'яті. На багатьох з них відображено бойові дії та їх наслідки для мирного населення, героїчне і трагічне. Фоторепортажі, зроблені під час військової агресії росії проти України демонструють злочини путінського режиму проти українського народу: руйнування міст і сіл, вбивства та насильства російських окупантів, налякані очі дітей, сльози і біль матерів.

Варто звернути увагу учнів, що фотографія, як візуальний компонент донесення інформації до читача, є надзвичайно важливим інструментом в пропаганді та інформаційному протистоянні між державами. З пропагандистською метою фотографію використовують для поширення коротких та інформативних повідомлень (часто з фальсифікованою інформацією), так і для створення особливого виду інтернет-гумору – сатиричних «мемів» та «фото жаб», метою яких є висміяти опонента та викривити його позицію, історію, культуру. Тож розвиток в учнів вміння аналізувати фотоджерела є актуальною проблемою для сучасної методики навчання історії.

Фотографії це цілком самодостатні історичні джерела, які потребують такої ж джерелознавчої критики та відповідного методичного інструментарію, як і писемні документи чи речові джерела. Аналізуючи фотографії варто врахувати ряд моментів. По-перше, часто відбивають умовності, традиції та сподівання того історичного часу, коли вони були зроблені. По-друге, фотографії, особливо у періодичних виданнях чи книгах, піддаються ретельному добору, а часом проходять цензуру: і фотограф, і редактори відбирають фотографії на підставі багатьох критеріїв (тогочасної актуальності, зв'язку із конкретним матеріалом чи газетним повідомленням тощо). Слід пам'ятати, що фотографії легко піддаються корекції та зміні змісту, а часом і підробці (особливо в наш час цифрової фотографії). Варто звернути увагу і на мотиви фотографа і причини, через які він опинився в тому місці і зробив саме такі, а не інші світлини (Мороз, П., & Мороз, І., 2018).

Аналіз фотографій як історичного джерела відбувається від елементарного опису до історичної інтерпретації. Тому важливо щоб учні опанували алгоритм аналізу фотоджерел. Для детального аналізу фотографій на уроках історії доречно використовувати алгоритм їх дослідження.

Алгоритм (послідовність кроків) дослідження фотоджерел:

1. Уважно розгляньте світліну. Опишіть, що ви бачите на ній (не варто шкодувати часу на опис, адже найменша помічена деталь може мати вагоме значення для аналізу). Що, на вашу думку, відбувається на цій фотографії?

2. Коли був зроблений знімок (рік, пора року тощо)? Якщо вам невідомий час появи світліни, спробуйте за наявними на світліні ознаками якомога точніше визначити його. Зокрема, зверніть увагу, чи є на світліні якась текстова інформація (плакати, реклама, підписи).

3. Опишіть осіб, зображених на фотографії, а також їхні дії, показані на знімку. Поясніть, як згруповані люди чи об'єкти. Що ви бачите на задньому плані, на передньому плані, в центрі, з лівого та правого боку фотографії?

4. Які об'єкти (предмети, речі, споруди тощо) зображені на фото? Які з них, на вашу думку, автор хотів показати найбільш виразно? Чому?

5. Зверніть увагу на те, чи спеціально позували люди для цієї фотографії. Чому саме в цей момент і на цьому місці опинився фотограф? Спробуйте визначити його позицію щодо зображеного.

6. Що ви знаєте про події чи осіб, зображених на фото, з інших джерел? Назвіть інші історичні джерела, які містять інформацію про зображену подію чи особу на фото.

7. Як співвідноситься інформація з фотографії з інформацією з інших відомих вам джерел?

9. Яку нову інформацію ви отримали, розглядаючи та аналізуючи це фото. У чому цінність цієї фотографії як історичного джерела? (Мороз та ін., 2021).

Отже підсумуємо. Фотографії є унікальним і надійним засобом збереження історичної пам'яті для наступних поколінь, а також історичним джерелом для науковців. Вони відображають конкретний образ епохи, з усіма деталями та дрібницями. Фотодокументи є цілком самодостатніми історичними джерелами, які потребують такої ж джерелознавчої критики та відповідного методичного інструментарію, як і писемні документи чи речові джерела.

Ключові слова: фотографія; історичне джерело; урок історії.

Література

Мороз, П. В., Мороз, І. В., & Моцак, С. І. (2022). Досліджуємо історію і суспільство. Інтегрований курс. Педагогічна думка.

Мороз, П., & Мороз, І. (2018). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ».

- Мороз, П., Мороз, І., & Власов, В. (2021). Історія України в джерелах. ТОВ «КОН-ВІ ПРІНТ».
- Мартінова, І. С. (2016). Використання фотографії при вивченні історії в школі. У Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін. Випуск 8 (с. 215–218). ХНПУ.
- Коляструк, О. (2008). Візуальні документи як особливі джерела історії повсякденності. Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика, (14), 57–62.
- Пятіна, Д. (2021). Фотографія, як засіб збереження історичної пам'яті. Вісник студентського наукового товариства ДонНУ імені Василя Стуса, 1(13), 57–62.

ДО ПИТАННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Олександра Назаренко

м. Київ, Україна

Сьогодні як і в більшості країн світу гостро стоїть питання забезпечення якості освітніх послуг, які надаються закладами вищої освіти. З огляду на світові освітні тренди побудови системи якості, Південна Корея не могла залишитися осторонь.

В історичному контексті, системі освітньої якості, тобто акредитаційній системі відносно мало років. Вона почала діяти у 1973 році та зазнала трьох значних змін у 1982, 1994 та 2008 роках. Основна її роль на першому етапі полягала у проведенні інституційної та програмної акредитаційної експертизи у закладах вищої освіти (Shin, 2018). На відміну від багатьох інших країн південнокорейські заклади вищої освіти довгий час контролювалися центральним апаратом. Уряд країни й досі намагається контролювати сектор вищої освіти, однак запуск акредитаційного механізму став одним із вирішальних факторів, що впливає на швидкий освітній та економічний розвиток.

У 2007 році Міністерство освіти Республіки Корея, Південнокорейська рада університетської освіти та інші підвідомчі установи, пов'язані із забезпеченням якості освіти, почали розробляти новий механізм контролю над якістю освітніх послуг, а саме запровадили систему акредитації, за якою відповідні заклади вищої освіти та інші освітні установи можуть

подати заявку до профільного міністерства щодо проведення моніторингу якості освіти.

З'ясовано, що основними цілями запровадження такої системи на початковому етапі були: заохочення до вдосконалення університетської освіти загалом; сприяти ефективним управлінським рішенням адміністрації закладів; покращити систему підзвітності; розширити університетську автономію; а також виявити слабкі сторони конкретного закладу та надати необхідну фінансову підтримку.

На сьогодні система забезпечення якості вищої освіти покликана створити буферний орган між Урядом, адміністративними профільними установами та закладами вищої освіти для проведення оцінювання та акредитації відповідно до світових стандартів.

Зазначимо, що новим поштовхом для удосконалення системи якості та синхронізації її зі світовими моделями забезпечення якості у вищій освіті став 2012 рік, коли Уряд країни отримав низькі статистичні показники залучення іноземних студентів в освітній простір Південної Кореї. Тому ініціатива розбудови системи мала сприяти не тільки підвищенню рівня якості, але й посилити її конкурентоспроможність на світовому ринку праці.

Унікальністю південнокорейської системи забезпечення якості, яка за результатами позитивної акредитації видає авторизований сертифікат, надаючи ґрунтовні вказівки та рекомендації, в іншому випадку може накласти відповідні «санкції». З 2013 року Міністерство освіти заборонило видачу віз іноземним студентам тим закладам, які потрапили до нижчих щаблів у списку загального рейтингу університетів за результатами акредитаційних експертиз (Lee & Cho, 2021).

Сучасна система забезпечення якості вищої освіти містить 13 категорій (критеріїв) та 55 пунктів в їх межах. Зазначимо, що до основних належать: правила прийому майбутніх студентів до освітньої установи; перевірка рівня знань студентів; наукові здобутки науково-педагогічного складу; подальше працевлаштування випускників, а також оцінка освітнього середовища закладу та стан матеріально технічної бази. За кожною з категорій встановлюється окремий показник, який має оцінити не тільки фактичне становище, а продемонструвати динаміку в межах декількох років. Важливо зазначити, що в Україні теж функціонує орган, який опікується проблемами забезпечення якості вітчизняних вишів - Національне агенство із забезпечення якості вищої освіти.

З'ясовано, що до роботи з оцінювання якості залучений широкий спектр фахівців, а зовнішні стейкхолдери, до яких відносять роботодавців, вносять свій вагомий вклад, який відображається у фінансовій підтримці закладу вищої освіти.

На відміну від української системи, процес перевірки здійснюється за «закритими дверима» між зовнішніми агенціями та командами Міністерства освіти. Крім того, отримання оціночних даних обмежено широким загалом, а детальні результати за критеріями не оприлюднюються на офіційних ресурсах.

Ключові слова: Південна Корея, забезпечення якості, вища освіта.

Література

- Lee, D., Cho, S.J. (2021). Predicting the outcomes of the Korean national accreditation system for higher education institutions: a method using disclosure data for outsiders. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s12564-021-09710-z.pdf>
- Shin, J. C. (2018). Quality assurance systems as a higher education policy tool in Korea: International convergence and local contexts. <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v63y2018icp52-58.html>

ДОСВІД ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПЕРЕВАГИ ТА ТРУДНОЩІ РЕАЛІЗАЦІЇ

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

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення вітчизняного та зарубіжного досвіду організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти через призму його переваг та труднощів, що виникають у процесі реалізації цієї форми освітнього процесу.

Із 2020 р. в Україні, так само, як і в інших країнах світу, на тлі пандемії Covid-19 заклади освіти різних рівнів вимушені були перейти на змішане та дистанційне навчання. Дистанційне здобуття освіти набуло особливої актуальності в умовах воєнного стану, що триває з початку збройної агресії Російської Федерації проти України. Саме набутий освітянами досвід

використання дистанційних технологій в умовах карантинних обмежень дав можливість в українських закладах освіти вже з березня 2022 р. відновити навчання з дотриманням безпекових заходів та вчасно й успішно в травні завершити навчальний рік.

На сьогодні в Україні заклади загальної середньої освіти працюють у дистанційному або змішаному режимі (залежно від безпекової ситуації в конкретному регіоні, наявності в закладах освіти укриттів тощо). З огляду на це, актуалізуються питання розроблення механізмів подолання труднощів, що виникають при цьому.

Зарубіжні дослідження вказують як на переваги, так і недоліки дистанційного навчання, що потребують усунення. Зокрема, вчені E. Martins та N. Felix вважають дистанційну освіту синонімом можливостей, прогресу та досягнень (Martins & Felix, 2017, с. 810). Адже саме завдяки цій формі освітнього процесу набувають поширення нові методи навчання, в учнів підвищується рівень навчальних досягнень та розвиваються навички вищого порядку мислення (критичне мислення, творчість, медіаграмотність, технологічна грамотність тощо) (Ögeyik, 2022, с. 11219, 11220).

Натомість важливим недоліком є те, що дистанційне навчання є ефективним лише з автономними, самокерованими і саморегульованими учнями. Також його реалізації перешкоджають недостатньо розвинута веб-інфраструктура, низька цифрова й технологічна грамотність учнів та вчителів, підвищене навантаження педагога, обмеженість загальних (комунікативних) навичок в учнів, недостатня технологічна допомога та різноманітність інструментів оцінювання результатів навчання учнів (Ögeyik, 2022, с. 11220; Pirrone et al., 2022, с. 2).

Також суттєвим недоліком, щодо якого зауважують не лише вчителі, а й учні, зокрема, старшокласники, є втрата соціальної взаємодії (спілкування) (Ögeyik, 2022, с. 11231; Pirrone et al., 2022, с. 8). Для підлітків заклад загальної середньої освіти є місцем соціалізації та особистісного розвитку, оскільки стосунки з однолітками в освітньому контексті є важливою детермінантою залучення до освітнього середовища. Саме тому учні вважають, що процес навчання в класі є легшим ніж вдома з використанням гаджетів, незважаючи на те, що в школі вони відчувають вищий рівень тривожності ніж перед екраном комп'ютера (Pirrone et al., 2022, с. 8).

Дистанційне навчання має бути спрямованим на те, щоб допомогти учням вчитися (Martins & Felix, 2017, с. 802). При цьому мають змінитися

й учасники освітнього процесу: учні мають стати автономнішими, рішучішими, використовувати доступні й допоміжні інструменти навчання, а вчителі не лише навчати, а й готувати дидактичний матеріал та здійснювати моніторинг й управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у віртуальній кімнаті (Martins & Felix, 2017, с. 809).

За М. С. Ögeyik, гібридне навчання (поєднання очного й дистанційного навчання) дає кращі результати, ніж використання лише однієї форми навчання (Ögeyik, 2022, с. 11220).

Натомість за прогнозами Світового банку (2021 р.) в Україні через закриття шкіл під час карантину (внаслідок пандемії COVID-19) успішність учнів знизилася на 10% (Masny, 2021). Ці прогнози підтверджуються й результатами вітчизняних досліджень. Так, М. Бурда та Д. Васильєва (Burda & Vasylieva, 2021), Т. Лукіна (Toruzov, 2021), О. Овчарук та І. Іванюк (Ovcharuk & Ivaniuk, 2022) на основі аналізу результатів опитувань учителів закладів загальної середньої освіти роблять висновки, що основні труднощі впровадження дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти України полягають у:

(1) технічних проблемах (відсутність гаджетів, зокрема, й через різне матеріальне становище учнів в них нерівні умови навчання, низька якість Інтернету та/або його відсутність, неможливість учням виходити на урок в режимі реального часу (через повітряні тривоги та віялові відключення електроенергії тощо));

(2) недостатньому рівні сформованості в учасників освітнього процесу цифрової компетентності (комп'ютерної грамотності) та неготовності учнів навчатися в дистанційному форматі (самостійно);

(3) психологічних труднощах під час дистанційного навчання (нестачі емоційного контакту тощо);

(4) труднощах з дистанційним навчанням в учнів початкової школи;

(5) неможливості єдиного вибору засобу навчання для учнів навіть в межах одного класу;

(6) активній участі батьків та/або родичів учня у виконанні різних видів робіт (важко сформувані реальну картину в класі, необ'єктивне оцінювання) (Burda & Vasylieva, 2021, с. 5; Ovcharuk & Ivaniuk, 2022, с. 20; Toruzov, 2021, с. 148, 152).

За Т. Лукіною у закладах загальної середньої освіти під час дистанційної форми навчання в умовах карантинних обмежень змінилася структу-

ра навчального заняття за рахунок посилення контролювальної функції (Торизов, 2021, с. 153). Внаслідок цього

(1) збільшилася кількість різноманітних контрольних заходів та зросли обсяги і складність змісту завдань, які учні виконують самостійно й про результати виконання яких вони звітуються вчителю письмово. Це призводить до перевантаження учнів в порівнянні з очним навчанням та часто потребує значної допомоги з боку батьків;

(2) з поля зору вчителя випав контроль за сформованістю і розвитком практичних вмінь і навичок учнів, а основна увага сконцентрувалася на перевірці теоретичних знань, в основному на репродуктивному рівні інтелектуальної діяльності;

(3) фактично втрапилася можливість для реалізації активних й інтерактивних форм навчальної взаємодії учнів, в результаті якої формуються навички взаємооцінювання і самооцінювання навчальних досягнень (Торизов, 2021, с. 153).

Щодо переваг дистанційного навчання, то за М. Бурдою і Д. Васильєвою, «дистанційне навчання спричинило зміни у ставленні деяких учнів до навчання, до предмета, до вчителя» (Burda & Vasylieva, 2021, с. 5). На думку вчителів, учні навчилися пристосовуватися до вимог освітнього процесу (близько 60%), стали відповідальнішими (близько 40%) й активнішими (близько 20%), суттєво підвищилася їхня самоорганізація (близько 55%) (Burda & Vasylieva, 2021, с. 5). Проте для деяких учнів цей формат не підійшов і вони навпаки втратили цікавість, мотивацію і перестали вчитися.

Суттєвий вплив на організацію навчання в умовах воєнного стану має психологічний стан суб'єктів освітнього процесу (учнів, вчителів та батьків), зумовлений, зокрема, й їхнім вимушеним переміщенням, як у середині країни (з територій бойових дій та окупованих територій в безпечніші регіони), так і закордон.

Особливостями дистанційного навчання у воєнний час є:

(1) періодична або постійна відсутність деяких учасників освітнього процесу (учнів, вчителів);

(2) наявність проблем технічного характеру (відсутність або недостатня кількість гаджетів, відсутність або низька якість інтернету тощо) у більшість кількості учасників освітнього процесу;

(3) відсутність звичних засобів навчання (друкованих підручників, робочих зошитів, канцтоварів тощо);

(4) погане самопочуття учасників освітнього процесу (важкий емоційний стан, нестача їжі, води, свіжого повітря, руху, сонячного світла тощо);

(5) зниження в учнів мотивації, самоорганізації та самоефективності;

(6) стрес, в якому перебувають всі учасники освітнього процесу, який знижує когнітивні процеси й значно ускладнює процес навчання загалом;

(7) обмеженість часу, який може бути відведений на навчання (учні об'єктивно можуть не мати часу на самонавчання або виконання домашніх робіт, а у вчителів може не вистачати часу на підготовку до уроків) (Vasylieva, 2022, с. 80-81).

Згідно із результатами нашого опитування, яке ми провели у серпні 2022 р., на думку 77% вчителів закладів загальної середньої освіти, в умовах дистанційного навчання (в порівнянні з традиційним навчанням) знизився рівень навчальних досягнень учнів та, на погляд 56% вчителів, він знизився під час воєнного стану в порівнянні з дистанційним навчанням під час карантинних обмежень.

Майже 80% вчителів вважають, що, під час дистанційного навчання учням допомагають виконувати завдання батьки або рідні. Тобто, для більшості педагогів оцінки під час дистанційного навчання є завищеними.

Таким чином, дослідження дає можливість зробити висновок щодо узгодженості загальних оцінок основних недоліків дистанційного навчання у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, важливим принциповим моментом є те, що така форма навчання підходить не для всіх учнів. Найбільш ефективним воно є в старших класах, натомість майже неприйнятне для початкової школи.

Щоправда зарубіжні дослідники на протилежність українським колегам більш оптимістичні цілому щодо перспектив дистанційної форми навчання у контексті підвищення рівня навчальних досягнень учнів, розвитку в них навичок мислення вищого порядку. Натомість більшість вітчизняних дослідників пов'язують дистанційне навчання зі зниженням рівня навчальних досягнень учнів. На нашу думку, це відображає реалії сьогодення та пов'язано з особливостями організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. Відтак, відбудова освіти в Україні та наближення до стандартів єдиного європейського освітнього простору відкривають перспективи якісного розвитку сучасних форм організації навчання, зокрема, й дистанційного.

Ключові слова: дистанційне навчання; заклади загальної середньої освіти; пандемія Covid-19; воєнний стан; переваги; недоліки.

Література

- Burda, M. I., & Vasylieva, D. V. (2021). Stan dystantsiinoho navchannia matematyky u 2020-2021 rokakh. *Matematyka v ridnii shkoli*, (4), 2–6. <https://lib.iitta.gov.ua/727923/>
- Martins, E., & Felix, N. (2017). Aluno aprendiz em educação a distância: material didático e avaliação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21, 799–813. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp1.out.2017.9899>
- Masnyi, V. (2021, February 9). Dystantsiina osvita v shkolakh pohirshuie yakist osvity – Svitovyi bank. *Suspilne. Novyny*. <https://suspilne.media/103487-distancijna-osvita-v-shkolah-prizvodit-do-vtrati-akosti-navcanna-svitovij-bank/>
- Ögeyik, M. (2022). Using Bloom’s Digital Taxonomy as a framework to evaluate webcast learning experience in the context of Covid-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 27, 11219–11235. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11064-x>
- Ovcharuk, O. V., & Ivaniuk, I. V. (2022). Rezultaty onlain-opytuvannia «Hotovnist i potreby vchyteliv shchodo vykorystannia tsyfrovyykh zasobiv ta IKT v umovakh karantynu: sichen-liutyi 2022» analitychnyi zvit. *ITsO NAPN Ukrainy*. <https://lib.iitta.gov.ua/730808/>
- Pirrone, C., Di Corrado, D., Privitera, A., Castellano, S., & Varrasi, S. (2022). Students’ Mathematics Anxiety at Distance and In-Person Learning Conditions during COVID-19 Pandemic: Are There Any Differences? An Exploratory Study. *Education Sciences*, 12(6), 379. <https://doi.org/10.3390/educsci12060379>
- Topuzov, O. M. (Ed.). (2021). *Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy : analityko-metodychni materialy*. Pedahohichna dumka. <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
- Vasylieva, D. V. (2022). Osoblyvosti dystantsiinoho navchannia matematyky pid chas viiny v Ukraini. In O. I. Bezliudnyi (Ed.), *Nauka. Osvita. Molod : materialy XV Vseukrainskoi naukovoï konferentsii studentiv ta molodykh naukovtsiv* (pp. 80-82). *Vizavi*. <https://lib.iitta.gov.ua/730939/>

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Ніна Нікольська, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Для методики викладання нерідної мови важливими є дві науки – психологія та лінгвістика. Основна мета методичних рекомендацій полягає у тому, щоб показати найкоротший та найефективніший шлях у навчанні нерідної мови. Ця наука має брати до уваги психічні механізми мовлення іноземною мовою та притаманної їй динаміки у особистості. Дослідження механізмів мовлення в процесі спонтанного чи цілеспрямованого навчання є предметом вивчення психології. Нас цікавить навчальний процес або механізм, який забезпечує формування здатності послуговуватися певною мірою щонайменше двома мовами або лише розуміння чужої мови (в залежності від мети навчання).

Розкрито, що особливе місце сьогодні займає підхід, у рамках якого іноземна мова використовується як засіб опанування змісту різних загальноосвітніх предметів. Цей підхід не новий, його різновидами послуговувались для вивчення немовних предметів протягом століть, а сьогодні вважають ефективним шляхом формування двомовності. У наш час рідну мову учнів також застосовують під час навчання, тому такий підхід має різні назви як то «імерсійна освіта» чи «двомовне навчання предметів». Термін «імерсія» запозичено із курсу хімії; він означає змішування. У даному випадку – змішане використання під час навчання двох мов – рідної та іноземної. Імерсійне навчання здійснюється за умов, коли декілька, або більшість предметів вивчають другою мовою. Учні імерсії є, зазвичай, носіями мови більшості, тому навчальний процес структуризовано та підпорядковується їхнім потребам.

Розрізняють так звані сильні та слабкі форми навчання двома мовами. Імерсійні форми, на думку фахівців, є сильними формами двомовної освіти. Їм характерне однакове співвідношення двох чи більше мов. Мета таких форм полягає у збагаченні лінгвістичних знань та вмінь школярів. Існують також слабкі форми двомовної освіти – субімерсійні (вивчення мовною меншиною мови більшості лише засобами цієї мови). Мета та-

ких шкіл – надати можливість дітям меншин користуватися мовою країни, де вони проживають. Результатом слабких форм двомовної освіти часто є одномовність, асиміляція в культуру країни та відмова від національних цінностей.

Імерсійна освіта – це усталене поняття, однак існують різні її форми. Основний принцип полягає в тому, що учень повинен отримувати приблизно 90 % інформації з предмету нерідною мовою. Фахівці вважають, що у такий спосіб учні мають можливість набути високого рівня іншомовної компетенції, оскільки значно розширюється зміст навчання. Сьогодні цей підхід використовують для навчання різних предметів здебільшого природничо-математичного циклу, рідше суспільно-політичного, а також мистецьких дисциплін. У наші дні як засіб навчання в європейських країнах переважно використовують англійську мову. В таких країнах, як Нідерланди, Данія, Словенія, Польща, Швеція, Норвегія, Фінляндія імерсійна освіта розповсюджена вже понад 30 років.

Цей різновид навчання розглядається як:

1) поглиблене навчання іноземної мови з суттєвим розширенням змісту навчання за рахунок предметного матеріалу; опанування здатності вільно спілкуватися виучуваною мовою в межах предметного матеріалу;

2) опанування фактологічного предметного матеріалу з використанням іноземної мови як засобу навчання, формування здатності викладу такого матеріалу засобами іноземної мови.

Зроблено висновок, що наявність різних методів та форм вивчення іноземних є відображенням європейського розмаїття, існування великої кількості мов та мовних колективів, відмінностей у освітніх середовищах, їх готовність відреагувати на амбіції та бажання учнів та їх батьків.

Ключові слова: вивчення іноземних мов; імерсійна освіта; двомовна освіта; мовна політика; етнічні громади.

ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ: ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Валентина Новосьолова, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Навчання українських учнів і учениць в умовах війни триває в змішаному форматі з використанням цифрових освітніх програм, платформ та ресурсів. Для формування компетентного учня-мовця в таких умовах важливим є вирішення нагальних питань безперервності навчання та пошук ефективного інструментарію для організації якісного освітнього процесу. Освітній процес знаходить відображення у виборі як традиційних, так і інноваційних методів навчання, їх оптимальному і збалансованому поєднанні.

Державна служба якості освіти у співпраці з ініціативою «Система забезпечення якості освіти», яка впроваджується в межах проекту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe) після дослідження результатів дистанційного навчання дійшла висновків, що такий формат навчання має певні недоліки, що впливають на результати навчання, зокрема брак живого спілкування, невміння дітей самостійно вчитися, недостатня кількість постійних дистанційних курсів на платформах шкіл (Звіт за результатами, 2022).

В обставинах обмеженої можливості дітей фізично відвідувати школу організація змішаного навчання дасть змогу подолати недоліки дистанційного формату навчання. Відповідно педагогові необхідно переглянути обсяг методів навчання, врахувати життєві обмеження, обставини, психоемоційний стан та потреби учнів, щоб забезпечити максимально рівний доступ їх до освітнього процесу.

Завдяки формату змішаного навчання можна поєднувати очну форму навчання з дистанційною. Частина матеріалу учні можуть опрацювати самостійно, а під час, наприклад відео конференції обговорювати найбільш дискусійні питання, а за можливих умов – повернутися до очного формату (традиційних уроків як основної форми навчання) й проконсультуватися з вчителем, який координує їхню діяльність і може надавати консультації як в очному, так і в дистанційному режимі.

Відтак необхідно максимально врахувати цінний досвід дистанційної освітньої практики, який дає змогу стверджувати, що одним із найефективніших способів навчання у дистанційному форматі є метод вправ. Варто зазначити, що використання цифрового контенту впродовж карантинних ковідних обмежень дало змогу досягти належного рівня цифрових навичок у здобувачів освіти. Відповідно, зміст і характер вправ, методичне забезпечення їх виконання повинні залежати від особливостей взаємодії і співпраці учня і вчителя.

На нашу думку, необхідно добирати завдання для залучення учнів до дій зі сприймання й подальшого використання інформації в реальній мовленнєвій практиці (бесіда, дискусія, мікродискусія в групі, обговорення в парі, інтерв'ю тощо). Для формування гуманістичного світогляду така робота розгортається навколо прослуханих / прочитаних / переглянутих текстів або медіатекстів життєствердної тематики, що висвітлюють теми гуманної поведінки конкретних людей, їхніх героїчних вчинків чи добрих справ. Якщо створити умови для реалізації вікової потреби здобувачів освіти в пошуковій активності, здатності досліджувати, оперувати мовними знаннями й вміннями, інтегрувати знання з різних галузей наук, то учні будуть більш підготовленими до життєвих викликів.

Формуванню досвіду самостійного навчання, сприятиме використання дослідницького методу. Означений метод навчання передбачає творче застосування знань, оволодіння методами наукового пізнання.

Найефективнішим, на наш погляд, складником дослідницького методу є метод спостереження над мовою і мовними фактами, який передбачає усвідомлене сприймання, зіставлення, аналіз, синтез, узагальнення і систематизацію вивчених мовних явищ і понять (їх ознак, структури, функцій, сфер уживання). Використання методу спостереження дає змогу здобувачам освіти осмислювати, сприймати й усвідомлювати мовні явища й факти, наблизити освітній процес до потреб життя, самостійно вирішувати повсякденні життєві ситуації.

Продуктивним, на наше переконання, є також метод творчої реалізації, що визначає порядок самостійної творчої діяльності учнів, забезпечує рівень її оригінальності, індивідуальної креативності. Різновидами цього методу є:

а) продукування творів, що передбачає ознайомлення учнів з творчим завданням, обговорення особливостей завдання, самостійне виконання

його, презентацію виконаної роботи, підсумкове обговорення творчої діяльності учня;

б) створення проєктів (усвідомлення проєктного завдання відповідної теми, поетапна робота: творче опрацювання інформаційних текстів, аналіз матеріалу, опанування узагальнення, оформлення, захист, загальне обговорення проєкту, підбиття підсумків) (Новосьолова, 2021).

У використанні означених методів слід дотримуватися міри та доцільності застосування їх у кожній ситуації. Ефективність їх потенційно підвищується за умови поєднання з іншими методами навчання.

В умовах екстремальних життєвих ситуацій особливої важливості набувають застосування методів, спрямованих на збагачення досвіду емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, людини, суспільства, природи, зокрема метод аналізу ситуації у комбінуванні з методом формування лексичних умінь і навичок. Ці методи можна застосувати для вироблення навичок вживання учнями слів співчуття, взаємної підтримки, пропонування допомоги.

На нашу думку, у змішаному форматі навчання української мови використання методів спостереження над мовою і мовними фактами, дослідницького, ситуаційного, творчої реалізації, проєктів сприятимуть формуванню в учнів світоглядних переконань, творчої уяви і креативних здібностей, розвитку логічного мислення, зміцненню позитивних емоцій, віри у власні сили, вихованню моральних якостей, вироблення вмій комплексного розв'язання проблем і подолання викликів війни.

Ключові слова: освітній процес, методи навчання української мови.

Література

Звіт за результатами дослідження якості організації дистанційного навчання у закладах загальної середньої освіти України. (2022). https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/Zvit_Distance_learning_spreads_SQE_SURGe_05.09.2022.pdf

Новосьолова, В.І. (2021). Особливості формування навчально-дослідницьких умінь учнів на уроках української мови в умовах нової української школи Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 8(346), Ч. 1, 181–197.

САМООЦІНЮВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ІНСТРУМЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ

Оксана Овчарук, д. пед. н., проф.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Вміння користуватись цифровими засобами для організації освітнього процесу сьогодні є надзвичайно важливим для вчителя. Особливо це стало відчутно в останні роки: під час періоду вимушеного карантину, зумовленого пандемією COVID-19 у 2020 – 2021 рр. та з початком російської агресії в Україні, коли школи стали перед необхідністю організовувати навчання онлайн. Вже з початком карантину у 2020 році стало зрозумілим, що значна кількість вчителів та педагогічних працівників не достатньо опанували дистанційні форми навчання, цифрові інструменти та засоби для проведення уроків та заходів та організації контролю знань та компетентностей учнів. Перш за все це пов'язано з питаннями підвищення кваліфікації вчителів, де не достатньо приділялось значної уваги розвитку їхньої цифрової компетентності. Програми установ з підвищення кваліфікації вчителів хоча і передбачали певні можливості щодо опанування цифровими засобами, однак не завжди це приводило їх до втілення у практичну площину. В більшій мірі це торкнулось вчителів гуманітарних дисциплін, вихователів, практичних психологів та ін. категорій освітян. Наявність таких проблем підтвердила низка досліджень (опитувань вчителів), проведених Інститутом цифровізації освіти НАПН України протягом 2020 – 2022 рр. Так, за даними зазначених досліджень було виявлено 10 основних проблем та викликів з якими стикаються вчителі під час організації та впровадження на практиці дистанційного навчання а саме: недостатнє матеріально-технічне забезпечення; відсутність якісного інтернету; брак часу через збільшення навантаження для вчителя; недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти; низький рівень самоорганізованості та мотивації учнів; відсутність підтримки з боку батьків; недостатній рівень цифрової компетентності вчителів; труднощі з дистанційним навчанням учнів початкової школи; психологічні труднощі під час дистанційного навчання; зниження рівня якості надання освітніх послуг.

Ключовим для вчителів постала проблема недостатнього рівня цифрової компетентності вчителів та наявності необхідних інструментів для її оцінювання/самооцінювання. На основі отриманих відповідей вчителів науковцями Інституту цифровізації освіти НАПН України та Інститутом модернізації змісту освіти було запропоновано започаткувати онлайн-анкетування педагогів для використання у системі післядипломної педагогічної освіти як інструмент самооцінювання цифрової компетентності вчителя (Биков та ін., 2022). При розробленні інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя враховано те, що самооцінювання вчителя – є конструктивною стратегією для ефективного підвищення кваліфікації. Надання інструменту самооцінювання сприяє професійному зростанню вчителя шляхом: впливу на визначення здатності розпізнавати вчителем свій досвід майстерності у викладанні; допомоги вчителю обрати цілі вдосконалення, надавши йому чіткі стандарти навчання, можливості знайти розриви між бажаною та фактичною практикою, а також варіанти дій; полегшення спілкування з колегами та обмін досвідом тощо.

Методика використання інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя базується на низці науково-методологічних підходів. Важливим є необхідність надання вчителю свободи у виборі інструментів самооцінювання та їх подальшого використання для власних професійних потреб, як, наприклад, для побудови траєкторії професійного самовдосконалення та саморозвитку. Серед основ процесу самооцінювання автори методики спираються на праці вітчизняних та зарубіжних дослідників та практиків. Серед зарубіжних авторів, що піднімають питання самооцінювання фахових компетентностей вчителя, слід виокремити таких: Дж. Бейлі (Gerald D. Bailey) (Bailey, 1981), Х. Андраде (Heidi L. Andrade) (Andrade, 2019), Р. Тежейро (Tejeiro, R. A.) Ж. Гомес-Валеціло (J. L. Gomez-Vallecillo), М. Перегріна (M. Pelegrina) (Tejeiro, et al., 2012) та ін. Питання розвитку цифрової, компетентності як складової професійної компетентності вчителя на основі компетентнісного підходу розглядають у своїх роботах О. Гриценчук, І. Іванюк, О. Кравчина, І. Малицька, М. Лещенко, С. Литвинова, Н. Морзе, О. Овчарук, О. Спірін та ін. Проблеми оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя та учня в умовах цифрового середовища досліджені у роботах Н. Басараби, В. Бикова, І. Ветрова, О. Соколюк, О. Пінчук, В. Лапінського, Л. Карташової, М. Лещенко та ін.

Інструмент самооцінювання цифрової компетентності вчителя побудований на основі онлайн-анкетування з переліком проблемно-спрямованих запитань, що дозволяє виявити проблеми та оцінити рівень готовності вчителів до використання цифрових засобів під час організації дистанційного навчання, а також рівень їхньої цифрової компетентності. Результати опитування спрямовують фахівців на необхідність посилити складову підвищення кваліфікації вчителів за певними напрямками, наприклад: цифрова безпека та захист пристроїв, проєктування інформаційно-цифрового освітнього середовища, інструменти дистанційного навчання, етика поведінки у цифровому середовищі. У анкеті враховано три рівні цифрової компетентності: базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач. Також опитування вчителів охоплює п'ять сфер цієї компетентності відповідно Рамки цифрової компетентності для громадян (DigComp 2.1), розробленої Європейським дослідницьким центром Європейської Комісії у 2017 р.: інформація та цифрова грамотність, комунікація та співробітництво, створення цифрового контенту, безпека, вирішення проблем (Carretero, et al., 2017) та ін. Апробація зазначеного інструменту самооцінювання відбувалась протягом 2020 та 2021 рр., результати якої відображені у низці аналітичних звітів - <https://lib.iitta.gov.ua/723120/> (2020), <https://lib.iitta.gov.ua/724564/> (2021), <https://lib.iitta.gov.ua/729158/> (2021).

Серед інших інструментів самооцінювання цифрової компетентності вчителя варто зазначити анкетування, розроблене Державною службою якості освіти, що спрямовує респондентів на самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності, затверджену наказом ДСЯО від 23.03.2021 № 01-11/26 (<https://sqe.gov.ua/nova-anketa-samoocinuвання-uchasnika/>). Київський університет ім. Бориса Грінченка пропонує тренінги та ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителя на основі індивідуальної траєкторії її розвитку та анкету для самооцінювання інформаційно-комунікаційної (цифрової) компетентності вчителя (<http://surl.li/brdyr>), в основу якої покладено міжнародні стандарти ІК-компетентності вчителів ЮНЕСКО.

Слід зробити висновок, що запровадження та використання інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя є частиною підтримки впровадження цифрових засобів для організації освіти в умовах сьогодення шляхом виявлення потреб та готовності вчителів використовувати

інформаційно-цифрові технології для організації навчання та самовдосконалення. Постійне використання таких інструментів сприятиме підвищенню рівня освітніх послуг в умовах військового стану нашої держави.

Ключові слова: цифрова компетентність, критерії самооцінювання, інструменти самооцінювання, вчитель.

Література

- Биков, В., Гриценчук, О., Дубовик, О., Завалевський, Ю, Іванюк, І., Кравчина, О., Овчарук, О. (2022). Цифрова компетентність вчителя: інструмент самооцінювання та особливості використання: методичні рекомендації. ІЦО НАПН України.
- Іванюк, І., Овчарук, О. (2021). Результати онлайн опитування готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: 2021. Аналітичний звіт. ІІТЗН НАПН України.
- Овчарук, О., Іванюк, І. В. (2022) Результати онлайн-опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах карантину: січень-лютий 2022» аналітичний звіт. ІЦО НАПН України.
- Andrade, Heidi. (2019) A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2019.00087/full/>
- Bailey, G. (1981). Teacher self-assessment : a means for improving classroom instruction. <https://eric.ed.gov/?id=ED207967>
- Ross, J., Bruce, C. (2007) Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159.
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union.
- Tejeiro, R., Gomez-Vallecillo, J., Romero, A., Pelegrina, M., Wallace, A., and Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 10, 789–812.

НОРМАТИВНО-ЗАКОНОДАВЧЕ РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗВИВАЮЧИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ

Марта Олексюк, аспірантка

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна

Законом України «Про дошкільну освіту», Національною доктриною розвитку освіти в Україні передбачено забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти, створення умов для розвитку, самоствердження та творчої самореалізації особистості протягом життя. Ці завдання набувають особливої актуальності в умовах сьогодення та реалізуються через комплекс заходів, спрямованих на виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і вчитися протягом життя, формування гармонійної особистості дитини, набуття ним соціального досвіду.

В Україні система державної дошкільної освіти відкриває можливості для загального розвитку дітей дошкільного віку, у тому числі і повноцінної їхньої підготовки до школи. У цьому центри розвитку є додатковими суб'єктами. розвиваючого впливу на дитину. Керуючись нормативно-законодавчою базою, згідно зі ст. 12 Закону України «Про дошкільну освіту», відділом дошкільної, початкової та спеціальної освіти департаменту загальної середньої та дошкільної освіти розроблено проект Положення про дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини). Щодо Статті 1 цього Положення наголошується, що центр розвитку дитини (далі – Центр) є дошкільним навчальним закладом, у якому забезпечується фізичний, розумовий та психологічний розвиток, корекція фізичного та розумового розвитку, оздоровлення дітей віком від двох місяців до шести (семи) років, які відвідують інші дошкільні навчальні заклади чи виховуються вдома.

Центр розвитку дитини – навчальний заклад, який створюється для дітей віком від 2 місяців до 6 (7) років.

Центр у своїй діяльності керується Конституцією України, Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», інші законодавчі акти, актами Президента України, Кабінету Міністрів України, наказами МОН та інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування, цим Положенням

та статутом центру, що розробляється на підставі Прикладного статуту дошкільного навчального закладу, затвердженого МОН України 24.04.2003 р.

У 2008–2009 роках було ухвалено рішення про виконання Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення захисту прав та законних інтересів дітей» від 05.05.2008 № 411/2008, запропоновано у галузі дошкільної освіти здійснити важливі кроки до покращення якості освітніх послуг, що надаються, зокрема: найповнішого охоплення дітей відповідного віку дошкільною освітою; максимальне охоплення дошкільною освітою дітей 5-річного віку; оптимізації та розвитку мережі дошкільних навчальних закладів прогнозованих демографічних змін (відновлення діяльності установ, які призупинили свою роботу, запровадження нових закладів, створення закладів нового типу тощо); розширення мережі груп розвиваючого характеру; сприяння інтеграції дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, дошкільні навчальні заклади (групи) загального розвитку.

Мова навчання та виховання в центрі розвитку дитини визначається відповідно до Конституції України та Закону України «Про мову». Створення, ліквідація, реорганізація центру розвитку дитини незалежно від підпорядкування, типів та форм власності здійснюється в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Центри розвитку дитини можуть створюватися з урахуванням функціонуючих дошкільних чи інших навчальних закладів, у новостворених та інших приміщеннях, будинках з урахуванням соціально-економічних, національних, культурно-освітніх та мовних потреб наявності дітей відповідного віку, необхідною матеріально-технічною, методичною базою, педагогічними кадрами, а також з дотриманням санітарно-гігієнічних та інших правил.

Заклад розвитку дитини в установленому порядку може здійснювати міжнародне співробітництво відповідно до нормативно-правових актів. Також він є юридичною особою та діє на підставі Статуту, який затверджується засновником (власником) за погодженням з відповідним органом управління освітою та реєструється місцевим органом виконавчої влади. Центр розвитку дитини має печатку та штамп встановленого зразка, бланки з власними реквізитами, реєстраційний рахунок в органах Державного казначейства (для державних та комунальних закладів), рахунки в банках (для приватних закладів), а також визначається юридичною особою з дня реєстрації його Статуту. Питання призначення на посаду

керівника центру розвитку дитини права та обов'язки регулюються Законом України «Про дошкільну освіту» та іншими нормативно-правовими документами.

Навчально-виховні програми та інші нормативно-правові документи, регулюючі діяльність центрів розвитку дитини:

- «Оберіг», програма розвитку дітей від пренатального періоду до трьох років (наук. кер. Богущ А. М.);
- «Упевнений старт», програма розвитку дітей старшого дошкільного віку (авт. кільк.: Андрієтті О. О., Голубович О. П. та ін);
- «Я у світі» (нова редакція), програма розвитку дитини дошкільної віку (наук. кер. Кононко О. Л.);
- інструктивно-методичні рекомендації Лист МОН України № 1/9-249 від 20 травня 2015 року «Про організацію освітньої роботи у дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році»;
- Лист Міністерства освіти і науки України від 17.08.2005 № 1/9-431 «Про організацію короткочасного перебування дітей у дошкільних навчальних закладах застарах».
- інструктивно-методичні рекомендації «Про організовану та самостійну діяльність дітей у дошкільному навчальному закладі»;
- Лист Інституту інноваційних технологій та змісту освіти МОН України від 26.07.2010 р. № 1.4/18 - 3082.

Щодо інших важливих нормативно-правових актів, то тут слід згадати Конвенцію ООН про права дитини – міжнародний правовий документ, комплексна угода, яка зобов'язує країни, що заснували її, вжити заходів із забезпечення та захисту прав дітей. Конвенція ООН з прав дитини закріплює нове сприйняття дітей. Дитина визначається як суб'єкт права, здатний формулювати та висловлювати думки, брати участь у прийнятті рішень впливати на події, бути партнером у процесах соціальних перетворень. у статті 31 Конвенції про права дитини говориться, що дитина має право на участь у культурно та творчому житті, іграх, дозвільних заходах, що відповідають віку, декларація про творчий розвиток.

Щоб сформувати особистість, потрібно розвивати в ній здатність до самостійності, активності, творчості. Найбільш сприятливі умови для розвитку дитячої творчості різного напрямку (естетичного, технічного, наукового тощо) є в дошкільних та позашкільних навчально-виховних закладах, метою яких є забезпечення потреб дитини у творчій самореалізації, ство-

рення умов для організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань і стану здоров'я.

Важливим регулятивним документом є програма всебічного розвитку дитини «Крок за кроком», заснований на переконанні, що діти розвиваються унікальним та індивідуальним способом. Діти приходять до центрів розвитку власними інтересами та потребами, індивідуальними стилями навчання та здібностями. Програма «Крок за кроком» сприяє організації навчального середовища, яке дає можливість дітям досліджувати матеріали, здійснювати свідомий вибір та переживати успіх. Середина у програмі «Крок за кроком» – це постійно мінливе динамічне середовище, щоб враховувати інтереси кожної дитини та її рівень розвитку.

Концепція центру розвитку дитини «Гармонія» націлена на рішення проблеми гармонійного розвитку особистості дошкільника шляхом формування у нього цілісної картини світу, життєвої компетентності та особистої культури.

Ця Концепція передбачає надання навчально-виховного процесу комплексного, поступального та системного характеру, дає можливість забезпечувати абсолютно новий рівень розвитку дитини, прокладає стратегічний напрям у роботі, допомагає поєднати поставлені цілі та очікуваний результат, що спрямовує педагогічний процес на облік унікальності кожного вихованця, що необхідно, перш за все, для успішного розвитку дитини, отримання нею життєвого досвіду та формування життєвої компетентності відповідно до потреб, можливостей та можливостей.

Концепція розвитку ЦРД «Гармонія» – це концепція гуманітарно-пошукового та морально-ціннісного спрямування, заснованого на обліку індивідуальних задатків, можливостей та здібностей кожної дитини, принципи гармонійного поєднання індивідуального розвитку, виховання та навчання. При формуванні життєвої компетентності дошкільника, цілісної картини світу та особистої культури малюка належна увага приділяється індивідуальної підготовленості дітей до сприйняття нового, створення належного розвиваючого предметно-ігрового середовища, особливостей сімейного виховання. Розроблена Концепція відповідає Закону України «Про дошкільну освіту» та Базовий компонент; передбачає безперервність і доступність у єдиній системі освіти, створення належних умов його реалізації.

Ключові слова: нормативно-законодавчі документи, центр розвитку дитини, Україна.

ЕКОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У НОРМАТИВАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Тетяна Павлова, наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Екологічна компетентність як проблема суспільна і освітня загострюється в умовах нових викликів сьогодення. У Білій книзі Національної освіти України узагальнено напрацювання Академії педагогічних наук з різних напрямків модернізації освітньої системи.

Актуальність цієї проблеми щодо формування екологічної свідомості і поведінки здобувачів освіти пояснюється тим, що «їхня обізнаність з екологічною проблематикою є фрагментарною, недиференційованою, вони краще орієнтуються в глобальних екологічних проблемах, ніж у проблемах своєї місцевості, країни; значна частина (від чверті до третини) учнів загальноосвітніх навчальних закладів вважають себе непричетними до розв'язання проблем довкілля, а інші, хто усвідомлює особисту причетність до екологічних проблем, убачають її в дотриманні елементарних правил поведінки в природі і не усвідомлюють екологічного значення вчинків, пов'язаних з опосередкованим використанням природних ресурсів (Кремен, 2010, с. 49).

Уперше як нормативну вимогу екологічну компетентність серед ключових було зафіксовано в Законі «Про освіту» (2017 р.). Конкретизовано на рівні дескрипторів в інших нормативних документах – Національній рамці кваліфікації України (НРК), Державному стандарту початкової освіти, Типових освітніх програмах.

Так, в НРК структуровано вимоги до ключових компетентностей за такими компонентами: знання, уміння, комунікація, автономність і відповідальність.

Щодо екологічної компетентності, то конкретизуємо опис:

- знання (елементарні фактологічні знання про довкілля; розуміння найпростіших причинно-наслідкових та просторово-часових зв'язків);
- уміння (виконання елементарних завдань у відомих однотипних ситуаціях, аналіз, контроль та оцінювання власної роботи та роботи інших осіб);

- комунікація (ситуативна взаємодія в обмеженому колі осіб за допомогою інших, інтеграція до соціальних груп);
- автономність і відповідальність (самостійне виконання завдань під мінімальним керівництвом) (Natsionalna ramka kvalifikatsii Ukrainy, 2011).

У Державному стандарті початкової освіти відповідно до першого рівня Національної рамки кваліфікацій, окреслено зміст освіти, розподіл між освітніми галузями. Екологічна компетентність виражена в таких вимогах, що дозволяють усунути суперечності між теоретичними знаннями та їх використанням у конкретних життєвих ситуаціях: «екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення основи екологічного природокористування, дотримання правил природоохоронної поведінки, ощадного використання природних ресурсів, розуміючи важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства» (Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity, 2019).

На основі узагальнення зарубіжних джерел О. Локшина визначає такі характеристики Стандарту: «які можна виміряти; фокусуються на когнітивних досягненнях; повинні містити високі, а не мінімальні вимоги до освіченості» (Lokshyna O., 2015, с. 127).

У Типових освітніх програмах екологічна компетентність як вимога розгорнута за циклами навчання: 1–2 і 3–4 класи. У них конкретизовано очікувані результати як от:

- наводить приклади природоохоронних заходів; природоохоронних територій; пояснює наслідки забруднення водойм, повітря, ґрунтів, знищення лісів та іншої небезпеки, що спричинює діяльністю людини;
- виявляє самостійно/у групі факти забруднення довкілля, пропонує і обґрунтовує власні ідеї щодо способів зменшення негативного впливу людини на природу і відповідально діє задля цього;
- аналізує та оцінює свій внесок у збереження довкілля; ситуації повсякденного життя, пов'язані з використанням води, електроенергії, тепла;
- долучається до організації і проведення природоохоронних заходів і ділиться інформацією про них з іншими (Typovi osvitni prohramy dlia 1 – 4 klasiv, 2018 – 2021)

Таким чином, зіставний аналіз базових документів, які визначають вимоги до норми освіченості здобувачів освіти початкової школи, показує їх взаємоузгоджений характер, що дозволяє діагностувати результативність за показниками компетентнісного підходу.

Ключові слова: екологічна компетентність, початкова освіта, нормативна база.

Література

- Kremen, V. H. (Red.) (2010). Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy. NAPN Ukrainy. Inform. Systemy.
- Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity. (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Lokshyna O. (2015). Osvitni standarty u retseptsiiakh zarubizhnykh uchenykh. <https://lib.iitta.gov.ua/714753/>
- Nacionalna ramka kwalifikacij Ukraini <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>
- Typovi osvitni prohramy dlia 1-4 klasiv 2018-2021. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli>

ВІДКРИТА ОСВІТА: КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Лариса Петренко, д. пед. н., проф.

Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

Олена Зеліковська, к. пед. н, доцент

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Наталя Білоусова, к. пед. н.

Національний університет охорони здоров'я імені П. Л. Шупика
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування ключових орієнтирів наукових досліджень щодо розвитку відкритої освіти в країнах світу. Сучасний світ характеризується динамічністю, швидкоплинністю подій і новими викликами, з якими стикаються національні системи освіти

і навчання. Спочатку карантин з приводу пандемії COVID-19, потім широкомасштабне вторгнення російської армії в Україну занурили світ у стан «нової нормальності» (New normal): старі орієнтири і правила перестали працювати, а нові ще не вироблені. У цьому світі дуже швидко втрачають цінність набуті компетенції і навчання упродовж життя стає пріоритетом. Створення більш демократичної та конкурентоспроможної системи освіти, здатної покращити доступ більш широких верств населення до освітніх послуг задля підвищення конкурентоспроможності на ринку праці, нині все частіше пов'язують із реалізацією стратегій відкритої освіти (Петренко, Зеліковська & Білоусова, 2022). У контексті відкритої освіти реалізується принцип «навчання упродовж життя» як ключове завдання і визнаний на міжнародному рівні інструмент для подолання глобальних викликів і досягнення Цілей сталого розвитку (UNESCO, 2021).

У 2007 р. у Кейптауні на нараді обговорювались шляхи прискорення зусиль з розвитку відкритих ресурсів, технологій і методів викладання в галузі освіти. За її результатами було сформульовано та обґрунтовано всесвітню ініціативу з розвитку відкритих освітніх ресурсів, прийнято стратегії розвитку відкритої освіти, які в Кейптаунській декларації означені як: «освітяни та учні»; «відкриті освітні ресурси»; «відкрита освітня політика» (UNESCO, 2021a).

За результатами вивчення інформаційного масиву пошукової платформи Web of Science, що об'єднує кілька бібліографічних і реферативних баз даних наукової літератури, які рецензуються, виокремлено окремі кластери відкритої освіти, які визначають ключові орієнтири наукових досліджень розвитку відкритої освіти: “open education”, “open university”, “distance education”, “open acces”. За результатами аналізу інформаційного масиву бібліографічної та реферативної бази даних наукової літератури Scopus виявлено дещо інші кластери відкритої освіти, які маркуються дефініціями: “open science”, “internet of things”, “cloud computing”, “blockchain”, “bigdata”. Використання програми візуалізації паттернів і трендів наукової літератури VOSviewer уможливило унаочнення кожного кластеру. Йдеться про його розміри (кількість публікацій за ключовими словами і фразами) та пов'язані з ним поняття. За їх сукупністю означено назву кластеру. Саме ці терміни розглядаємо як концепти, що відображають інноваційні ідеї як пріоритетні на даному етапі розвитку відкритої освіти, що представлені науковими розробками і визначають сучасні тенденції розвитку

відкритих освітніх ресурсів, технологій і методик (Петренко, Зеліковська & Білоусова, 2022).

Візуальне вивчення інформаційного масиву пошукової платформи Web of Science та бібліографічної і реферативної бази даних наукової літератури Scopus дало можливість виявити нові напрями наукових досліджень розвитку відкритої освіти: “open educational resources”, “open educational practices”, “open design”, “systematic review”, “scoping review”.

Встановлено, що основними цілями і завданнями на найближчу перспективу визначено: використання відкритих ліцензій на навчальні матеріали; поєднання відкритих освітніх ресурсів з педагогічними методиками і технологіями та їх розумне використання; співробітництво та інформаційно-просвітницька діяльність як на регіональному, так і глобальному рівні у створенні, доступності, повторному використанні, адаптації, перерозподілу та оцінюванні відкритих освітніх ресурсів (UNESCO, 2021a).

Зроблено висновок, що відкрита освіта має тенденції до активного розвитку. Якщо на першому етапі активно досліджувались, розроблялись і впроваджувались відкриті освітні ресурси в освітній процес закладів освіти різного типу, то на даний час постало питання їх ліцензування. Відкриту освіту пов'язують із навчанням дорослих і реалізацією принципу «навчання упродовж життя». Нові ідеї у розвитку відкритої освіти представлені низкою концептів, виявлених в інформаційному масиві пошукової платформи Web of Science та бібліографічній і реферативній базі даних наукової літератури Scopus.

Ключові слова: стратегії, тенденції, навчання упродовж життя, кластери, концепти.

Література

- Петренко, Л.М., Зеліковська, О.О., Білоусова, Н.А. (2022). Відкрита освіта: сучасні тренди і нові концепції. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки», 21(50), 206–218. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21\(50\)-206-218](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2022-21(50)-206-218)
- UNESCO. (2021). UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL): annual report, 2021. <https://is.gd/VapFi6>
- UNESCO. (2021a). UNESCO Recommendation on Open Science. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949>

ТРАНСФОРМАЦІЯ МОДЕЛЕЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Валентина Плющ, д. пед. н.

Центральноукраїнський державний
університет імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна

В умовах цифрового суспільства сучасна освіта базується на високотехнологічних засобах навчання, характеризується мобільністю, фундаментальністю та зазнає певної трансформації. На законодавчому рівні прийнято ряд нормативних документів щодо цифровізації освіти, розроблено різноманітні навчальні платформи тощо. Наприклад, у жовтні 2022 року Україна стала 17-ою країною, яка реалізує інноваційну програму «Трансформація цифрової педагогіки», що розроблена за участю Вищої школи педагогічних наук Гарвардського університету та Університету Мічигану, а реалізується завдяки партнерству Академії інновацій та цифрової освіти “Hewlett-Packard” (HP IDEA) в Україні та громадської організації «ЕдКемп Україна». Однією із стратегічних цілей цифрової освіти є створення сучасного цифрового освітнього середовища, що пов'язано передусім з упровадженням технологій дистанційного навчання.

В нормативних документах України, зокрема в Положенні про дистанційне навчання (наказ МОН №466 від 25.04.2013; в редакції №1155 від 08.09.2020) термін «дистанційне навчання» визначено як індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій (Положення про дистанційне навчання, 2020).

Становлення дистанційної освіти має декілька етапів, останній з яких почався з середини 2000-х років та пов'язаний з появою Інтернет і можливістю безпосереднього під'єднання персональних ноутбуків або комп'ютерів до систем відеоконференції в мережі. Саме на етапі онлайн дистанційної освіти швидкими темпами з'являються різноманітні терміни, що характеризують взаємодію учасників освітнього процесу в умовах дистанційного

навчання (наприклад, змішане, гібридне, гнучке навчання). Крім того, в науково-методичній літературі визначено чотири рівні доступу до навчання: очний, синхронний онлайн, асинхронний онлайн та відкритий доступ. Все це спричинило появу комбінованих моделей дистанційного навчання: HyFlex (гібридно-гнучка), Blended Synchronous, технологія мультидоступу та вимагає та уточнення цих понять.

Модель змішаного синхронного навчання (Blended Synchronous) була запропонована у 2013 році австралійською командою на чолі з Меттом Бауером (Університет Маккуорі), до якої входили Жаклін Кенні (Університет Маккуорі), Барні Далгарно (Університет Чарльза Стерта) та Грегор Е. Кеннеді (Мельбур) (Valerie Irvine, 2020). Автори визначають змішаний синхронний метод навчання як «навчання та викладання, коли здобувачі освіти беруть участь у очних заняттях та за допомогою мультимедійних синхронних технологій, таких як відеоконференції, веб-конференції або віртуальні світи».

Наступна модель – синхронний гібрид, вперше запропонована Джоном Беллом. Сандрою Савайєю та Вільямом Кейном (Мічиганський університет) у 2014 році як синхромодальний тип навчання. Цей термін було перейменовано в 2015 році на «Синхронний гібрид» (Synchronous Hybrid), який фокусується на злитті середовищ очного та онлайн-синхронного навчання (Valerie Irvine, 2020). Окреслена модель передбачає, що одні здобувачі перебувають в аудиторіях, а інші, що знаходяться на карантині або в групі ризику, підключаються онлайн. Згідно з IH World (2020), це може бути ідеальним рішенням для нас у довгостроковій перспективі через можливу високу частоту пандемії.

Наступна модель HyFlex (гібридно-гнучка) була розроблена Браяном Бітті на його курсах післядипломної освіти в Державному університеті Сан-Франциско та представлена на Щорічному з'їзді Асоціації освітніх комунікацій та технологій 2007 року (Valerie Irvine, 2020). Автор описав модель як комбінацію гібридної, яка поєднує в собі як онлайн, так і очні методи, і гнучкої, відповідно до якої студенти можуть вибирати, доступ до навчання – очний чи онлайн. Особливість моделі HyFlex полягає в тому, що здобувач освіти самостійно визначає вид навчання (віч-на-віч, онлайн-синхронна або онлайн-асинхронна). Широкого впровадження в країнах Західної Європи, Австралії ця модель HyFlex набула під час поширення COVID-19. На курсах HyFlex студенти можуть вибрати один із трьох варіантів участі:

- участь в очних синхронних заняттях;
- участь в очних заняттях засобами відеоконференції;
- участь асинхронно через робочий курс (CourseWorks).

Усі здобувачі освіти, незалежно від форми участі, мають досягати одних і тих же цілей навчання.

Наступна модель – навчання з мультидоступом (Multi-Access learning) – навчання з різним доступом, що дає можливість задовольнити потреби студентів у доступі до навчання, адже передбачає, що студенти можуть самостійно обирати форму участі (наприклад, можуть брати участь онлайн, особисто або поєднувати обидва) (Valerie Irvine, 2020). Варто наголосити, що навчання з множинним доступом може включати безліч різних конфігурацій режимів, що передбачає розробку відповідного навчального контенту до кожного режиму. Модель HyFlex можна визначити як один із типів моделі Multi-Access, але Multi-Access не обов'язково є HyFlex.

Таким чином, в умовах цифрового суспільства заклади вищої освіти мають надавати розширений доступ до вивчення курсів здобувачами 21-го століття за допомогою альтернативних засобів, адже в умовах зменшення числа абітурієнтів та збільшення кількості закладів вищої освіти впровадження моделі навчання з мультидоступом може потенційно збільшити кількість здобувачів.

Разом з тим, організація будь-якої моделі дистанційного навчання вимагає відповідного технічного забезпечення закладів освіти, від викладачів розробки нових форм і методів роботи, відповідного навчального контенту та призводить до збільшення навантаження на викладачів. Цифрова інфраструктура дистанційного навчання продуктивна лише в тому випадку, коли викладачі мають достатню інформаційно-комунікативну компетентність, що передбачає, поряд зі знанням комп'ютерних технологій та психології спілкування, роботу з належною емоційною та інтелектуальною віддачою незалежно від форми навчання.

Ключові слова: цифрова освіта, дистанційне навчання, моделі дистанційного навчання.

Література

- Положення про дистанційне навчання (2020): затв. наказом М-ва освіти і науки України від 21.01.2004 № 40. Законодавство України: база даних / Верхов. Рада України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04#Text>

Valerie, Irvine. (2020). The Landscape of Merging Modalities. *Educausereview*, 4, 42–57. <https://er.educause.edu/articles/2020/10/the-landscape-of-merging-modalities>

КЛІПОВЕ МИСЛЕННЯ НА КОРИСТЬ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ УЧНЯМИ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Тамара Полонська, к. пед. н., ст. наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою розвідки є визначення ефективних методів і прийомів оволодіння іноземною мовою учнями-підлітками з кліповим мисленням.

Бурхливий розвиток новітніх інформаційних технологій призвів до продукування величезних обсягів інформації, необхідність її сприймання та перероблення, що не могло не вплинути на мислення сучасної молоді людини. Мова йде про новий феномен сьогодення, особливий тип мислення – кліпове мислення або кліпове сприйняття. Фахівці стверджують, що кліповий тип мислення передусім притаманний Internet поколінню (iGeneration), або Net Gen, Digital Natives, Pluralist Generation, тобто молоді, яка виросла під впливом цифрової революції – «цифровим» дітям, дітям «мережі», поколінню Інтернету. До такого покоління належать і молодші підлітки – учні 5–6 класів гімназії.

Однозначного визначення феномену «кліпове мислення» немає, але проаналізувавши визначення цього поняття різними дослідниками, можемо підсумувати, що в наш час термін «кліпове мислення» означає особливості мисленнєвої діяльності сучасних молодих людей, які живуть у суспільстві нових високих інформаційних технологій та відрізняються високою швидкістю сприйняття образів, візуальністю, емоційністю й асоціативністю.

На думку багатьох учених, медиків, психологів і педагогів, сьогодні існує небезпека того, що діти поступово переходять на підтримання мозкової активності технологічними засобами прогресу, опрацьовуючи лише ту інформацію, яку вони черпають з інформаційних технологій, і зокрема глобальної інформаційної бази Інтернет, без всебічного її аналізу, осмислення та рефлексії.

Як засвідчив ґрунтовний аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел і нормативних документів з означеної проблеми, кліпове мислення – це зовсім нове явище в освіті, яке не можна заперечувати чи ігнорувати, а слід якимось чином пристосовувати до сучасного освітнього процесу. Використання кліпового мислення учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) на користь навчання їх іноземної мови є актуальним, украй необхідним і цілком можливим.

У нашій публікації ми не будемо акцентувати увагу на мінусах кліпового мислення, а зосередимося на методах і прийомах, які доцільно використовувати на користь оволодіння іноземною мовою учнями-підлітками з кліповим мисленням.

- Зміст навчального матеріалу має привертати увагу учнів та утримувати її за рахунок інноваційних технологій навчання, цікавих відео, яскравих ілюстрацій, інтерактивних ігор тощо.
- Доцільно використовувати схильність учнів до багатозадачності: перемикатися між різними форматами подачі матеріалу та видами діяльності, робити регулярні перерви.
- Зважаючи на те, що сучасні підлітки переважно є візуалами за типом сприйняття інформації, варто широко використовувати на уроках іноземної мови візуальні органайзери, за допомогою яких графічно подавати навчальний матеріал у вигляді таблиць, схем, діаграм, моделей тощо.
- Необхідно більше поширювати в оволодінні іноземною мовою так зване “e-learning” – навчання за допомогою Інтернету та мультимедіа (за визначенням ЮНЕСКО).
- Практикувати використання гейміфікації (gamification), тобто методів проєктування гри в навчанні (наприклад, моделювання ситуаційних завдань за допомогою комп’ютерних ігор тощо).
- Використовувати різноманітні прийоми організації освітньої діяльності учнів із частою зміною видів діяльності та джерел інформації: заповнення фактичних, смислових, логічних прогалів у вивченому понятті, явищі з різних джерел інформації; блочне вивчення матеріалу; виділення (підкреслення, зафарбовування тощо) логічних частин (понять, прикладів) у тексті тощо.
- Створювати образи понять, об’єктів, процесів і явищ, що вивчаються: ілюстрування текстових джерел; візуалізація понять; створення слайд-презентацій, кінофрагментів, візуальних рядів тощо.

- Широко використовувати інтерактивні методи навчання: мозкова атака, діаграма Венна, ментальна карта, кластер, синквейн, круглий стіл, дискусія, ситуаційний аналіз, скрайбінг, фішбоун, хмара тегів тощо.

- Для кращого запам'ятовування великого обсягу інформації варто звертатися до поширених та ефективних мнемонічних методів: Метод ключових слів. Співзвучні фонетичні асоціації. Метод взаємодії всіх відчуттів. Римування. Метод Цицерона. Метод Айвазовського, Метод піктограм та ін.

Зазначені вище методи і прийоми спрямовано насамперед на зниження інформаційного навантаження учнів, відновлення їхніх навичок фокусування уваги, стимулювання основних когнітивних процесів (пам'ять, увага, сприйняття, розуміння, мислення тощо), розвиток критичного мислення, формування стійких інтелектуальних умінь і комунікативної компетентності.

Детальніше про сутність феномену кліпового мислення, основні причини його розвитку серед учнів молодшого підліткового віку, негативні та позитивні риси цього типу мислення, методи і прийоми оволодіння іноземною мовою учнями з кліповим мисленням і конкретні приклади їх практичного використання у 5–6 класах гімназії можна дізнатися з наших попередніх публікацій (Redko & Polonska, 2022; Полонська, 2022).

Ключові слова: кліпове мислення; іноземна мова; учні молодшого підліткового віку; Internet покоління.

Література

- Redko, V., Polonska, T. (2022). Osoblyvosti navchannia inozemnoi movy uchniv 5–6 klasiv himnazii z klipovym myslenniam. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 95–104. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-95-104>
- Polonska, T. K. (2022). Problema klipovoho myslennia uchniv himnazii u protsesi navchannia inozemnoi movy. *Theory and practice of modern science: Collection of scientific papers "SCIENTIA" with Proceedings of the III International Scientific and Theoretical Conference*. Kraków, Republic of Poland: European Scientific Platform. 2. 51–53. https://lib.iitta.gov.ua/730323/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%96%D0%B2_379-1284-PB-52-54.pdf

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ОСВІТИ БЕЗ МОБІЛЬНОГО ТЕЛЕФОНУ

Наталія Полюга, вчитель

Бердичівська міська гуманітарна гімназія № 2
м. Бердичів, Україна

Нетбуки, планшети, iPad, смартфони, електронні книги та smart годинники є частиною повсякденного життя багатьох школярів. З їх допомогою молоде покоління дізнається про актуальні події, підтримує спілкування з широкою аудиторією та отримує безліч інформації.

Глобальна мережа Інтернет є потужним сучасним джерелом інформації. Будь-які знання, уміння та навички стають доступними. За допомогою Інтернету кожен може обрати для себе відеокурс, майстер-клас, тренінг, вебінар тощо. Персональні тренери, психологи, репетитори, проводять онлайн навчання через Skype, Viber, Tik tok. Це дозволяє залучити широку аудиторію слухачів, адже участь можлива з будь-якої точки світу.

Гаджети – це зручні, практичні пристрої. Однак ... ми бачимо інший бік медалі. Значна частина потоку інформації завдає шкоди здоров'ю, безпеці, інтелектуальному та культурному розвитку молоді. Групи соціальних мереж «допомагають вбити вільний час» а іноді можуть «вбити» в прямому сенсі цього слова. Діти стають більш пасивними, малорухливими. Різноманітні ігри, популярні ютубканали відволікають від навчання, знижують увагу і старанність.

Шкільні вчителі часто «ловлять» учнів, коли ті під час уроку слухають музику, грають в ігри чи списують за допомогою мобільного. Багато навчальних закладів України неодноразово піднімали питання про заборону телефонів у школах.

Останні роки через COVID-19, а на сьогоднішній день через війну, майже дві третини навчального процесу в Україні відбувається онлайн. Коледжі та школи запроваджують дистанційну форму навчання. Учень виконує необхідні завдання, сидячи вдома за комп'ютером. Форма подачі шкільної програми є інноваційною та доступною. Сучасні технології допомагають краще зрозуміти матеріал. Урок завершується контрольними запитаннями. Контрольні роботи регулярно заповнюються та надсилаються викладачеві для перевірки.

А чи потрібен мобільний телефон під час офлайн навчання?

Звернімося до найближчого сусіда Польщі. Шкільна освіта в цій країні у 2022 році вважається однією з найпрогресивніших серед країн Східної Європи. Система освіти в Польщі відома своїми високими освітніми стандартами, застосуванням європейських інноваційних принципів і доступністю.

Користуватися мобільним телефоном під час занять суворо заборонено. Проте дитина може взяти його до школи і користуватися ним під перерв, тобто коли немає уроків. На жаль, буває, що дитина порушує цю заборону і грається телефоном на уроці, читає новини чи шукає щось в Інтернеті. Якщо вчитель помічає це, йому слід звернути увагу на це порушення.

Відповідно до закону, ніхто не має права забирати особисті речі учня. Відповідно до статті 64, § 3 Конституції Республіки Польща, від 2 квітня 1997 року, такі дії є порушенням конституційного права власності.

Тобто без згоди учня, вчитель не має права забирати мобільний телефон учня та зберігати його до приходу батьків. Крім того, заборонено наказувати йому розблокувати та перевірити збережені в ньому файли та будь яку інформацію.

Учитель має право вимагати вимкнути прилад або помістити його на видному місці до кінця уроку.

Але це не значить, що польські школи далекі від деджиталізації. Кожна аудиторія обладнана інтерактивною дошкою, панеллю або проектором. Сучасні комп'ютерні класи. Усе необхідне для розвитку інформаційної грамотності учнів.

Ще одна особливість – школи використовують електронний щоденник для спілкування з батьками. У ньому фіксується відвідування або пропущені заняття, отримані оцінки, домашні завдання, коментарі, зауваження та оголошення вчителів, відбувається комунікація батьків з вчителем. Жодних особистих номерів телефонів, спілкування у Viber чи Telegram. Немає батьківських груп.

У школах Німеччини, Франції та Бельгії адміністрація також забороняє використання мобільних телефонів у шкільних приміщеннях, і крапка. Це правило ніхто не заперечує і винятків немає. Дитина може мати при собі мобільний телефон, але вимикайте його, заходячи на подвір'я школи. Окрім того, у правилах усіх шкіл – як державних, так і приватних – адміністрація окремо застерігає батьків не дарувати дітям дорогі речі та знімає із себе відповідальність за їхнє збереження.

До речі, якщо хтось все ж таки увімкне мобільний телефон, адміністрація школи залишає за собою право конфіскувати гаджет. Повернуть його особисто лише батькам, яких викличуть до школи.

Дослідження, що опублікував Університет Чикаго, показало, що навіть якщо мобільні телефони вимкнені та перевернуті лицьовою стороною вниз, проста їх присутність знижує когнітивні здібності людей.

Противники та прихильники заборони пристроїв в українських школах знаходять аргументи, які показують переваги та недоліки.

Про позитивні наслідки заборони:

- звичайний перебіг навчального процесу, уникнення відволікаючих аспектів;
- підвищення концентрації уваги і тим самим успішності навчання учнів;
- зменшення ризику інтернет-цькування;
- зростання відповідальності;
- покращення поведінки;
- підвищення соціальної активності, здатність будувати реальні взаємодії.

Негативний результат заборони телефонів:

- відмова від інноваційних методів навчання, які передбачають використання сучасних технологій;
- невміння школярів правильно шукати інформацію тощо.

Але все ж таки, дивлячись на досвід європейських країн, зроблено висновок, що для якісної європейської освіти мобільний телефон під час навчального процесу не є необхідністю.

Ключові слова: навчання, мобільний телефон, європейський досвід.

Література

Hess, A. J. (2019 Jan 19). Research continually shows how distracting cell phones are—so some schools want to ban them. <https://www.cnn.com/2019/01/18/research-shows-that-cell-phones-distract-students--so-france-banned-them-in-school--.html>

Jak wygląda system szkolnictwa w Polsce? (2021, CZERWCA 1). Szkoła policealna Blog. <https://policealna.gowork.pl/blog/jak-wyglada-system-szkolnictwa-w-polsce-etapy-charakterystyka/>

Ward, A. F. Duke, K., Gneezy, A., and Bos, M. W. (2017). Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154 <https://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/691462>

АКТУАЛЬНІ ВИКЛИКИ В ОРГАНІЗАЦІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ОНЛАЙН В УМОВАХ ВІЙНИ

Олена Пометун, д. пед. н. проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Очевидна необхідність забезпечити дітей і вчителів, так само, як і потреба у дистанційному навчанні дітей, які знаходяться за кордоном, надзвичайно актуалізувала питання організації освітнього процесу онлайн. Метою даної публікації є окреслення викликів і відповідей, які проявились у цьому питанні протягом останніх місяців.

Умови сьогодення породжують різноманітність способів такої організації, зокрема бачимо: 1) повністю віддалений режим навчання; 2) змішаний або гібридний режим, коли діти навчаються онлайн лише частину часу і мають можливість відвідувати школу; 3) синхронні (в режимі реального часу) та асинхронні (із обранням учнями часу опрацювання попередньо наданих вчителем матеріалів і завдань) навчальні середовища.

Це вимагає від вчителів стратегій, інструментів і технологій, відмінних від очного викладання. Насамперед йдеться про створення особливої системи управління процесом навчання в рамках навчального предмета, що має бути погоджена із більш загальною системою навчання в закладі освіти у цілому як підсистема. Важливим також є володіння вчителем інструментами онлайн навчання, починаючи з вибору навчальної платформи, яка дає змогу учням опанувати зміст предмета максимально ефективно, з одного боку, і оптимізує діяльність вчителя – з іншого. Новими для більшості вчителів є також питання активного навчання учнів онлайн, їхнього мотивування до навчання, організації самостійної роботи учнів та багато іншого.

Проведені останніми місяцями дослідження засвідчують, що у більшості вчителів бракує досвіду ефективного онлайн навчання та нави-

чок викладання. Проблемою, зокрема, часто стає організація активного/інтерактивного навчання учнів, без якого неможливо забезпечити компетентнісно орієнтовані результати освітнього процесу відповідно Державного стандарту.

Очевидно, що забезпечити активність учнів у онлайн навчанні складніше, ніж в умовах очного навчання, коли вчитель і учні знаходяться у безпосередньому контакті. Наприклад, якщо учень/учениця виглядає розгубленим, вчитель може з'ясувати, у чому проблема. Вчителі можуть регулярно надавати учням час для спілкування між собою в малих групах, причому за потреби не лише на уроці, а й до і після занять, підвищуючи рівень інтерактивності навчання. Проте, в онлайн навчанні вчитель не бачить, коли учень/учениця потребують підказки, а від учнів вимагається набагато більше зусиль, щоб брати активну участь в уроці. Не можуть залишатись осторонь освітнього процесу і батьки, адже від них так само значною мірою залежить активність учнів. Таким чином, розв'язання цього завдання потребує взаємних зусиль всіх учасників освітнього процесу.

Зазначимо, що саме поняття активного/інтерактивного навчання в форматі онлайн має деякі особливості у трактуванні, оскільки воно може фокусуватись як на соціальній взаємодії учнів (живе спілкування), так й їхній взаємодії зі змістом навчання за допомогою спеціальних цифрових засобів. Соціальна взаємодія в онлайн-навчанні – це взаємодія між учнями в класі на онлайн платформі, під час якої учні ставлять один одному запитання, обговорюють або розмірковують над темою, прислухаються до думок своїх однолітків і співпрацюють для виконання поставленого завдання (Matt, 2021). Вона дає учням змогу ділитися одне з одним своїми ідеями з різних питань, зазвичай мотивує більш глибоке розуміння інформації, а також стимулює індивідуальні інсайти щодо осмислення і застосування ідей змісту.

Взаємодія з електронними засобами навчання може включати прості тести з одним чи кількома варіантами відповідей, більш складні сценарії з питаннями, що спонукають до роздумів, симуляції, практичні вправи та оцінювання, взаємодії з перетягування елементів для виконання завдання та інтерактивні ігри, які розширюють розуміння учнями матеріалу шляхом спроб і помилок тощо (Dailey-Hebert, 2020). Додавання інтерактивних елементів, таких як інфографіка, цитати або відео, які з'являються на основі вибору користувачів і показують, що вибрали інші учні, може

допомогти учням залишатися залученими, оскільки вони відчують себе частиною спільноти.

Будь-який варіант інтерактивного навчання, на думку дослідників, залучає і мотивує учня до осмисленого навчання і критичного мислення, сприяє активізації довгострокової пам'яті та уваги, які є важливими складниками всіх механізмів навчання. Воно підвищує рівень зануреності учнів у матеріал та допомагає їм стати більш зацікавленими у кінцевому результаті. Важливим є і подолання самотності дитини під час навчання, коли вона часто опиняється сам на сам з екраном (Matt, 2021).

Опитування учнів показують, що найбільш комфортним для більшості є синхронний режим онлайн навчання, поєднаний з періодичним відвідуванням закладу освіти. Важливим для них також є й змога брати активну участь в уроці.

Вже сьогодні у педагогічній практиці сформувались певні підходи до розв'язання цієї проблеми. Наприклад, щоби розпочати соціальну взаємодію з учнями, вчитель на першому уроці може попросити учнів представити себе і надати якусь особисту інформацію. Різні варіанти короткого представлення учнями їхніх переживань, почуттів, складностей і досягнень можуть бути невеликим складником кожного уроку. Як свідчить досвід, такі «емоційні включення» виправдовують себе, оскільки створюють в онлайн аудиторії атмосферу довіри, спокою і орієнтують учня на продуктивну роботу з матеріалом.

Очевидно, що взаємодія на рівні «учень-учень» може бути легко організована в очному навчанні, коли учні знаходяться обличчям до обличчя, обмінюються інформацією і досвідом опанування одним і тим самим матеріалом. Однак в онлайн навчанні навіть при синхронному режимі учні позбавлені природного середовища спілкування. Часто панівним залишається фронтальний варіант організації діяльності, адже більшість використовуваних вчителями навчальних платформ не дає змоги організувати групову/парну роботу учнів безпосередньо на уроці. Однак потрібно навіть за цих умов продумувати організацію спілкування учнів одне з одним за допомогою спеціальних завдань і вправ, відбираючи адекватні серед арсеналу інтерактивної технології.

Ще складніше ситуація в асинхронному навчанні (Dailey-Hebert, 2020). Хоча учні користуються однією навчальною платформою і матеріалом, працюють з одним і тим самим вчителем, вони часто роблять це не в один

і той же час і, звичайно, не в одному і тому ж місці. Це значно ускладнює взаємодію учнів одне з одним. За цих умов вчитель може організувати взаємодію між учнями, використовуючи:

- організацію дискусій і обговорень відкритих і спірних запитань як безпосередньо на уроці, так і за допомогою чатів, форумів тощо;
- створення онлайн зони (чату) «тільки для учнів» для вашого предмета, щоб дозволити учням мати безпечний простір для обговорення всього, що їм подобається (навіть без вчителя);
- організацію періодичних обговорень на спеціальних уроках – семінарах, зокрема і таких, де учні можуть ставити одне одному запитання і відповідати на них;
- виконання групових проєктів, які активізують взаємодію учнів через спільну роботу над кінцевим продуктом;
- залучення учнів до оцінювання завдань одне одного і надання взаємного зворотнього зв'язку;
- організацію позаурочних заходів по предмету або інтегрованих за змістом з іншими предметами.

Щодо взаємодії між учнем/ученицею та вчителем, то вона відбувається або синхронно на уроці або асинхронно (спілкування відбувається в різний час протягом дня). Для досягнення успіху учням потрібен зворотній зв'язок від вчителя. Серед способів підтримання такого зв'язку онлайн: дошки оголошень, дискусійні дошки, електронні листи, форуми і чати. Ефективним є надання можливості висловлювати свої відгуки про навчання під час або після навчання за допомогою додаткових інтерактивних елементів, що спонукає оцінювати цілі і результати власного навчання.

Ключові слова: освітній процес, онлайн навчання, активне навчання, організація.

Література

- Matt, A. (2021). Why Interactive Training Increases Learner Engagement. <https://positiveresults.com/the-learning-blog/why-interactive-training-increases-learner-engagement/>
- Dailey-Hebert, A. (2020). Maximizing interactivity in online learning: moving beyond discussion boards. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1199230.pdf>

ОСВІТА ЯК ЧИННИК ВХОДЖЕННЯ У ЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПРОСТІР (ДОСВІД ІРЛАНДІЇ)

Валентина Попова, д. екон. н., проф.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Україна та Ірландія, попри суттєві географічні, демографічні, ресурсні та інші відмінності, мають багато історичних паралелей. Колоніальна залежність від Російсько-Радянської (Величенко, 2009) та Британської (Ruane, 1992) імперій мала подібні жакливі наслідки: голодомори у XX столітті в Україні і Великий голод 1845 – 1849 рр. у Ірландії. Проголошена у 20-х рр. минулого століття самостійність Української та Ірландської республік не була визнана Версальським договором. Подібність також спостерігається у проблемах Ірландії і України сьогодення: подолання минулої колоніальної спадщини у економічній, історичній, соціальній, демографічній, культурній, освітній та психологічній площині.

Ознаки подібності минулого Ірландії і теперішнього України дають підстави для використання однієї з переваг порівняльного аналізу: екстраполяції історичного досвіду однієї країни на майбутнє іншої. Мова освітнього процесу є одним з аспектів такого порівняльного дослідження.

Метою дослідження є висвітлення генези мовного питання у освіті Ірландії у контексті української проблематики сьогодення.

Теперішнє імперське зазіхання на незалежність України відбувається послідовним переходом від гасла «захисту російськомовного населення» до відкритої військової агресії з метою «денаціфікації». Тобто, мова поставлена в основу новітньої моделі повернення до архаїчного колоніального панування. Відповідно до цієї моделі, сучасна російсько-українська війна є наслідком того, як українська влада впродовж 30 років незалежності ставилась до мовного питання.

Акцент на мовному питанні став однією з відправних для протилежних зрушень в Ірландії – повного позбавлення від колоніальної залежності і входження у європейський національний простір. Початковим було усвідомлення витоків національного самоствердження, які сягають часів Просвітництва: «Націоналізм – це доктрина, винайдена у Європі на початку дев'ятнадцятого століття. ... Ці ідеї міцно натуралізувалися у полі-

тичній риторичі Заходу, яка була обрана для використання усім світом» (Kedourie, 1993, с. 1). У 1938 р. завдання затвердження мовної національної ознаки було поставлене на державному рівні: «Ми не можемо виконати своє призначення як нація, якщо ми не ірландська нація, і ми можемо бути нею по-справжньому, лише якщо ми є ірландсько-мовною нацією» (De Valera, 1937, с. 365).

Цікавим є досвід логіки витоків і вирішення цього завдання. Подібно до колоніальних часів України, формальне входження представників Ірландії у державні інституції метрополії слугувало підтримці її колоніального статусу. В Україні, подібною до Ірландії, обов'язковою умовою придбання високого соціального статусу чи побудови гідної кар'єри у науці була відмова від рідної мови. Таким чином, у Ірландії початку ХХ століття, так само як в Україні початку ХХІ століття, мова стала однією з вирішальних ознак побудови апарату управління незалежної держави.

Освіта стала однією з відправних налагодження постколоніальної трансформації Ірландії. У стандартах початкової освіти було затверджено ведення занять виключно ірландською мовою (Walsh, Т. 2016, с. 1). Ірландська мова стала обов'язковим шкільним предметом з інтенсивною її інтеграцією у інші навчальні дисципліни. На складність цього процесу вказує відокремлення і приєднання до Великобританії Північної Ірландії, де англійська залишилась офіційною мовою. Приклади Криму, Донецької і Луганської областей в Україні демонструють подібні історичні паралелі.

Вчитель став одним з вирішальних суб'єктів розбудови державності Ірландії (Department of Education, 1925, с. 6). Становленню національної економіки сприяв притік мігрантів – переважно нащадків тих, хто емігрував у часи колоніального гніту. Значною мірою завдячуючи освітянам, Ірландія увійшла у 1973 р. до складу Європейського Союзу. Вона демонструє високі показники економічного розвитку за підсумковим індексом фізичного обсягу ВВП, ВВП у млрд. дол. США за поточним курсом, ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності валют (ПКС), часткою країни у світовому ВВП, тощо. Темп приросту загальної чисельності населення у декілька разів вищий за аналогічний показник України.

Акцент на мовному питанні у освітньому просторі Ірландії виявився вирішальним для збереження культурної спадщини, затвердження національної незалежності і опанування економічною самодостатністю. Шлях

до світового визнання і входження у союз європейських націй був подоланий у такій послідовності:

- впровадження на усіх рівнях освіти обов'язковості ірландської мови вплинуло на відродження національної свідомості;
- протиставлення англійської мови як мови колонізаторів ірландській як мові вільної країни сприяло позбавленню від колоніальної спадщини;
- наслідком цього став масовий підйом патріотизму та націоналізму у освітній системі та в усьому соціумі;
- політичні позиції ентузіастів ірландської мови посилились у суспільстві;
- усе це сприяло посиленню економічної позиції Ірландії у світовій економіці.

Порівняльний аналіз показує, що сучасна Україна знаходиться лише на порозі до здійснення подібної послідовності дій. Впродовж років незалежності основна увага приділялась не змісту освітнього процесу, а формі його здійснення. Наприклад, у професійній освіті радикальною реформою 2002-2020 рр. була зміна джерел фінансування з державного на місцеві бюджети. При цьому відбулась значна деградація цієї галузі зі скороченням закладів – у 1,35, учнів – у 2,03 рази (Попова, 2022). Програмним завданням професійної освіти поставлена зміна форми викладання у зв'язку з переходом до державно-приватного партнерства і розробкою кваліфікаційних стандартів.

У загальній (шкільній) освіті наголос також ставиться не на змінах змістовному навантаженні, а на дистанційній формі навчання. Разом з тим, ці зміни не вирішують низку організаційних проблем, наприклад, командно-адміністративне керівництво наукою та освітою, її штучний поділ на академічну, вузівську і галузеву, певна ізоляція від світової науки, тощо (Бут, та ін. 2016, с. 424). Схильність до командного адміністрування підтверджує приклад прямого корегування Міністерством Освіти змісту навчальних програм: «Оновлено перелік термінів/понять, як-от: «присвоєння суверенітету» (у значенні привласнення, захоплення суверенітету УСРР союзним центром), «русській мір», «рашизм»; замість вислову «політика русифікації» застосовано вислів «політика російщення» ...» (Міністерство освіти і науки України, 16 серпня 2022 року).

Державницька політика через 30 років незалежності виявилась такою, що Міністерство освіти і науки України через шість місяців російсько-у-

країнської війни вимушене брати на себе функцію вищих органів влади у термінологічному тлумаченні політичного статусу України. Перебіг воєнних дій демонструє результати праці всієї громади освітян. Навіть без гідного фінансування і підтримки відповідного соціального статусу, вони підготували покоління, здатне дати відсіч ворогу.

Досвід Ірландії показує, що інтенсифікація україномовного змісту освітнього процесу є знаряддям для виконання комплексу завдань: від протистояння «денаціфікації» України до торування шліху у європейський національний простір. Відповідно, завданням науковців-освітян є осмислення і екстраполяція європейського досвіду (як у випадку Ірландії) для удосконалення інструментарію освіти і виховання майбутнього покоління України.

Ключові слова: освіта, мова, порівняльний аналіз, Україна, Ірландія.

Література

- Величенко, С. (2009). Питання російського колоніалізму в українській думці. Політична залежність, ідентичність та економічний розвиток. Схід-Захід: Історико-культурологічний збірник, 13-14, 300–344.
- Ruane, J. (1992) Colonialism and the Interpretation of Irish Historical Development. In M. Silverman & Gulliver, P. H. (Ed.), *Approaching the past: historical anthropology through Irish case studies*. (pp. 293–323) New York: Columbia University Press.
- Kedourie, E. (1993). *Nationalism*. Oxford.
- De Valera, E. (1937). The Constitution of Ireland, Radio Broadcast 29th December 1938. In M. Moynihan, (Ed.), *Speeches and Statements my Eamonn de Valera 1917–1973*. Dublin, 1980.
- Walsh, T. (2016). The National System of Education, 1831–2000. In: *Essays in the History of Irish Education*. (pp. 7–43). Palgrave MacMillan, UK,
- Department of Education, (1925) *Statistics relating to National Education in Saorstb̄t for the Year 1922–1923*. Dublin.
- Попова, В. (2022). Економічні передумови запровадження державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти в Україні. *Professional Pedagogics*, 1(24), 101–110. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.101-110>
- Бут, О. М. Бушин, М. І. Вовк Ю. І. та ін. (2016). *Історія України: підручник для студентів неісторичних спеціальностей вищих навчальних закладів* (М. І. Бушин, О. І. Гуржій Ред.). ЧДТУ.

Міністерство освіти і науки України. (16 серпня 2022 року). Оновлено зміст навчальних програм ЗСО. <https://mon.gov.ua/ua/news/onovleno-zmist-navchalnih-program-zso>

ПОБУДОВА КУЛЬТУРИ МИРУ ЗАСОБАМИ ОСВІТИ ДЛЯ МИРУ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Надія Постригач, д. пед. н.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування впливу практичних та етичних аспектів освіти для миру для побудови культури миру.

Через повномасштабну війну, яку з 24 лютого 2022 року розв'язала Російська Федерація проти України та українського народу з порушенням норм міжнародного права, вчиняючи злочини проти людства, педагогам України довелося адаптуватися до нових умов професійної діяльності, викликаних небезпекою для життя і здоров'я та обмеженнями безпосередніх контактів із колегами та суб'єктами учіння. З огляду на це освіта для миру для нас ще ніколи не була такою важливою як сьогодні. Не зважаючи на свою тривалу історію та різноманітні напрями діяльності, освіта для миру не знаходила належного місця у навчальних планах і нерідко перебувала на околицях загальної практики. Однак сьогодні, перед обличчям війни в Європі, яка розгорнулася на теренах України, педагоги потребують ресурсів, знань та стратегій, щоб розвинути розуміння учнями цього конфлікту і людського конфлікту в цілому.

У цьому контексті в українському освітньому просторі особливої актуальності набуває формування культури миру засобами освіти для миру. Зазначимо, що освіта для миру не обмежується конфліктами і вирішує їх мирним шляхом, і буде більш ефективною, якщо буде адаптованою до соціального контексту, культури, потреб і прагнень країни. Освіта для миру має бути зміцнена цінностями культури, релігії, загальнолюдськими цінностями і навіть може розглядатися як «сутність нового людства».

За визначенням Декларації та програми дій щодо культури миру (1999), «культура миру – це сукупність цінностей, поглядів, традицій, способів по-

ведінки та життя, заснованих на повазі до життя. Культура миру виховує мислення, що характеризується переходом від застосування сили у плані міркувань, конфлікту та насильства до діалогу та миру» (UN, 1999).

Освіта для миру як практична альтернатива. Освіта для миру в довгостроковій перспективі може дати практичні переваги, яких ми прагнемо. Очікується створення критичної маси людей, котрі будуть вимагати та вирішувати необхідні особистісні й структурні зміни, які перетворюють численні проблеми, пов'язані з миром, на ненасильницькі, гуманні й екологічні альтернативи та рішення. Загальновідомо, що війна була основним інститутом глобальної системи безпеки тоді і зараз. Це негативно вплинуло на незліченну кількість поколінь, враховуючи людські, матеріальні та екологічні втрати. Це також призвело до раціоналізації насильства у багатьох аспектах життя. Вона породила такі жакливі явища, як згвалтування під час війни та сексуальне рабство, етнічні чистки й геноцид. Війна сприймається як законний засіб досягнення так званих національних інтересів. Війна несе з собою безліч інших елементів: накопичення озброєнь, збільшення військових сили, винайдення все більш досконалої й руйнівної зброї, розвиток навичок та технологій шпигунства, а також підпорядкування прав людини та застосування катувань до ворогів тощо.

Освіта для миру кидає виклик давній вірі в те, що війни не уникнути. Часто це переконання ґрунтується на тому, що насильство притаманне людській природі. Освіта для миру кидає виклик цій точці зору і заохочує людей шукати альтернативи насильству та знайти способи запобігання насильницьким конфліктам. Політична пропаганда ненасильницького розв'язання конфлікту є ключовим елементом освіти для миру, і ми можемо тільки уявити, які переваги отримаємо, коли це стане домінуючим мисленням та цінністю в нашій країні та світі. На мікрорівні освіта із застосуванням підходів до ненасильницького вирішення конфліктів (важливий аспект освіти для миру), таких як спільне вирішення проблем та посередництво, може покращити якість людських стосунків і знайти рішення, які є конструктивними, справедливими та корисними для всіх зацікавлених сторін.

Освіта для миру як етичний імператив. Освіта для миру є етичним імперативом, враховуючи заперечення життя та добробуту, викликаного усіма формами насильства. Етичні системи основних світових релігійних традицій, гуманітарної етики і навіть первинної та корінної духовності мають сфор-

мульовані принципи, які надихають прагнення до миру. Ці етичні принципи включають не тільки єдність і цінність життя людини, а також інших форм життя в природі; повага до людської гідності; ненасильство; справедливість; і любов як соціальна етика. Це принципи, які дуже заохочуються для актуалізації, оскільки в майбутньому приведуть нас до спільного блага. Саме з цієї причини освіта для миру включає вивчення спільних цінностей різних вір і духовних традицій, щоб показати, що, незважаючи на наше різноманіття, ми поділяємо ту саму людяність і однакові фундаментальні прагнення до поваги і прийняття, а також до справедливого ставлення.

Загальношкільний підхід до побудови культури миру. Для того, щоб бути більш ефективним у впровадженні ідей миру, перспектив і цінностей у життя всієї школи та навіть за її межами, Л. Наварро-Кастро (Navarro-Castro, 2010) пропонується прийняти філіппінський загальношкільний підхід, який задіює усі сфери навчання, усіх членів шкільної спільноти (учні, вчителі, персонал школи) та широку громаду. Цей підхід також включає такі аспекти шкільного життя, як практика та методи викладання, діяльність учнів, адміністративна політика, шкільні структури та відносини, а також соціальні дії для більшої громади та разом з нею. Загальношкільний підхід важливий, тому що послідовні послання миру та цінності, які можна знайти в різних аспектах школи та громади, полегшать і зміцнять навчання. Соціальний, політичний та економічний контекст, у якому перебуває школа, може не сприяти та не підтримувати бачення місії школи, але миролюбна школа має вирішувати саме цю проблему. Миролюбна школа має бути готова стати «контркультурою» до панівної парадигми та бути ініціатором та посередником необхідних перетворень. Безумовно, це довготривалий і важкий процес, але це виклик, який потребує виконання.

Бачення на майбутнє. Наше бачення – це більш мирне XXI століття, століття, яке є хорошим для усіх людей, Матері-Землі та всього космосу. Хоча виклики, з якими ми стикаємося, величезні, ми повинні навчитися правильно читати прикмети часу. Важливо, щоб ми також бачили ознаки надії, такі як зростання соціальних рухів, які працюють на просування миру та справедливості різними способами та рівнями. Це має підвищити нашу впевненість і рішучість зробити власний внесок у наше позитивне бачення. Потрібно більш цілеспрямовано зосередитися на цілях, які мають значення, інвестувати у ці цілі нашу оновлену енергію та відданість. Вважається, що створення культури миру є однією з найважливіших цілей на

сьогодні і завтра. Від цього залежить людське та екологічне виживання й благополуччя зараз і в майбутньому. Тому має сенс, щоб уряди, регіональні та міжнародні установи та усі люди разом працювали над цим баченням. У свою чергу, одним із необхідних кроків для побудови культури миру є мобілізація освіти, яка є основою особистісного та соціального розвитку людей. Потрібно впроваджувати освіту для миру більш свідомо та систематично в системі формальної освіти та інших навчальних середовищах; зустрічати майбутнє з надією, уявою та готовністю відмовитися від старого мислення та способів, які перешкоджають розквіту нової культури, яка є більш миролюбною; навчати та діяти заради миру, щоб наше майбутнє відповідало обіцянкам, яких ми прагнемо.

Зроблено висновок, що основними етичними та практичними аспектами побудови культури миру засобами освіти для миру є: зростання соціальних рухів, які працюють на просування миру та справедливості; мобілізація освіти як основи особистісного та соціального розвитку людей; свідоме та систематичне впровадження освіти для миру в системі формальної освіти та інших навчальних середовищах; сприяння розквіту культури для миру в освітньому середовищі; відмова від старого мислення; переважання «контркультури» миролюбної школи як ініціатора та посередника необхідних перетворень; запровадження загальношкільного підходу до побудови культури миру задля полегшення і зміцнення навчання; застосування конструктивних підходів до ненасильницького вирішення конфліктів (спільне вирішення проблем та посередництво) для покращення якості людських стосунків і пошуку можливих рішень тощо.

Ключові слова: етика, загальношкільний підхід, культура миру, освіта для миру, практика.

Література

- UN. (1999). Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace: resolutions. General Assembly (53rd sess.: 1998-1999). <https://digitallibrary.un.org/record/285677>
- Navarro-Castro, L. (2010). Towards a Holistic Approach to Peace Education: a Philippine Perspective. ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 33(4), 13–17. https://www.pedocs.de/volltexte/2014/9612/pdf/ZEP_2010_4_Navarro_Castro_Towards_a_Holistic.pdf

СТВОРЕННЯ СИНТЕТИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Алла Прокопенко

Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського
м. Київ, Україна

Освітня екосистема майбутнього – результат переосмислення технологій навчання та особистісного розвитку. Ця концепція визнає зростаючу потребу в когнітивній спритності тобто навчання більше не розглядається як окремих заходів або серія заходів, а як безперервний досвід постійного зростання. Шляхи набуття освіти та певні навчальні дії, повинні бути персоналізованими до унікальних особистісних якостей, навичок, інтересів і потреб, щоб досягти необхідної результативності та ефективності (Walcutt & Schatz (Eds.), 2019). Методи навчання та подання інформації повинні пришвидшити перенесення набутих знань на уміння і навички практичного досвіду.

Чисельні дослідження з різних дисциплін актуалізують різні аспекти освітньої екосистеми майбутнього. Однак для її впровадження та максимальної оптимізації необхідно гармонізувати відповідні досягнення в науці та державній політиці.

Тренди сьогодення – це глобальна цифровізація та інформатизація. В їх основу закладений принципово новий формат освітнього середовища який передбачає застосування цифрових технологій, котрі забезпечують зручні й доступні сервіси і платформи для підвищення ефективної взаємодії всіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості й ролі інтелектуальної власності, розвитку цифрових навичок тощо. Одними з інструментів інтеграції України до ЄС та її виходу як рівноправного партнера на світовий ринок є саме впровадження цифрових технологій (Вуков, Spirin, & Pinchuk, 2020), (Рибчук, Журба & Процишин, 2022).

Не залишається осторонь і система військової освіти, що поступово зазнає все більших інноваційних змін, покликаних забезпечити її високу якість і відповідність світовим стандартам. Нині практично всі навчальні центри Збройних Сил України (ЗСУ) й заклади військової освіти організують освітній процес з використанням сучасних цифрових технологій.

Сьогодні, в умовах військової агресії система військової освіти України має бути не тільки ефективною, а й доступною для кожного здатного до навчання військовослужбовця. Основними ознаками військової освіти мають стати відкритість, гнучкість, орієнтація на індивідуальні можливості та на стиль навчання. На порядку денному повинно стояти не термін навчання – а те, яким змістом і якими способами діяльності воно буде наповнене. Процес навчання повинен постійно оновлюватись, набувати нового змісту та включати в себе застосування новітніх освітніх технологій, зокрема комп'ютерно орієнтованими.

Професійний розвиток військових фахівців має здійснюватися так, щоб надати можливість здобути необхідні навички, задовільнити різні освітні потреби.

Останнім часом як в Україні так і в усьому світі, набуло неабиякої популярності впровадження синтетичного навчального середовища, що базується на застосуванні цифрових технологій та розглядається в двох аспектах – як штучне і як таке, що утворюється завдяки синтезу реального фізичного світу та результатів симуляції і моделювання.

Освітній процес у синтетичному навчальному середовищі передбачає гнучке навчання в інтерактивному освітньому просторі за допомогою відкритого контенту з усього світу, причому не тільки з точки зору кількості тих хто навчається, а й з точки зору часових і просторових показників, воно стає доступним усюди і завжди.

Така система навчання заснована на використанні хмарних сервісів, що дозволяють інтегрувати окремі освітні послуги і ресурси, що забезпечують більшу зручність для роботи користувачів та збереження даних, а циркуляція навчальної інформації не обмежується класною кімнатою (аудиторією, кабінетом тощо).

Особливості такого підходу цілком корелюють з основними напрямами реалізації воєнної політики України, та стратегічними цілями розвитку сил оборони, що визначені Стратегічним оборонним бюлетенем України, а саме: запровадження хмарних технологій для єдиного інформаційного середовища оборони. Адже сучасні військові фахівці повинні мати ґрунтовні знання, навички 21-го століття (Pinchuk, & Prokopenko, 2021), (Carretero Gomez, Vuorikari, & Punie, 2017).

Проаналізувавши сучасні погляди на сутність синтетичного навчального середовища і його нові форми, особливу увагу вчені приділяють колу

питань, щодо використання гейміфікації та моделювання як когнітивних технологій, а також соціальних мереж як синтетичного середовища соціального розвитку. «Синтетичне навчальне середовище стає самостійним суб'єктом навчання завдяки розширенню його змістовного і дидактичного потенціалу, активної участі (пропозиції, надання можливостей вибору та полілогу, «занурення», можливість адаптування навчального процесу під потреби та можливості учня тощо) у формуванні компетентності учня, а також можливості його соціалізації».

На нашу думку, цілком актуальною є необхідність створення та розвитку синтетичного навчального середовища тобто інтегрованого інтелектуального освітнього середовища (E-learning) в системі як формальної так і не формальної військової освіти, котре ґрунтується на достатньому ступені розвитку сучасних цифрових технологій та інтенсивності проникнення їх в повсякденне життя.

Зазначимо переваги електронного навчання (E-learning) це: можливість у будь-який час і будь-якому місці отримати актуальну інформацію, набути сучасних знань; зручний час і місце для навчання; міцне засвоєння знань; постійний контакт з викладачем; індивідуальний графік навчання; економія часу та грошей.

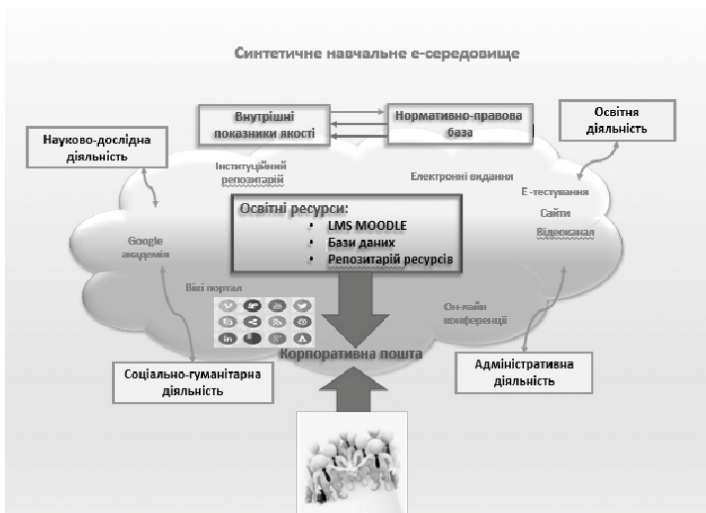


Рис. 1

Структура синтетичного навчального е-середовища

Своєю чергою навчальні процеси в такому середовищі об'єднують: інноваційні та традиційні технології; сучасні програмні засоби; інформаційні ресурси; взаємодія учасників освітнього процесу у відкритій моделі асинхронного індивідуального навчання; бази даних, програмні оболонки засоби комунікації та ін. (рис. 1).

Тому логічним продовженням та реалізацією даної ідеї є впровадження сучасних засобів та технологій в систему навчання в закладах вищої військової освіти, так і в систему індивідуальної підготовки військових. Оскільки на теперішній час актуальним є необхідність вдосконалення вже існуючої системи військової освіти відповідно до нових вимог сучасного світу.

На нашу думку, створення синтетичного навчального середовища в системі військової освіти дозволить побудувати оптимальну структуру навчання. Тобто створення освітніх ресурсів та навчальних курсів із застосуванням вільно-розповсюдженого програмного забезпечення, яке буде легкокерованим, гнучким та інтегрованим із зовнішніми джерелами та доступним для всіх Збройних Сил України за запитом навчальної діяльності із необмеженим доступом до інформаційних ресурсів, що дасть більшу можливість реалізації особистісно спрямованої освіти протягом всієї військової кар'єри.

Ключові слова: синтетичне навчальне середовище, цифровізація, цифрова трансформація, військові фахівці, військова освіта.

Література

- Walcutt, J.J. & Schatz, S. (Eds.) (2019). *Modernizing Learning: Building the Future Learning Ecosystem*. Government Publishing Office. <https://eric.ed.gov/?id=ED603521>
- Вуків, В., Спирин, О., & Пінчук, О. (2020). Modern tasks of digital transformation of education. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
- Рибчук А, Журба І., Процишин О. (2022). Цифрова трансформація глобального освітнього середовища. Вісник Хмельницького національного університету, 1. <https://www.doi.org/10.31891/2307-5740-2022-302-1-44>
- Pinchuk O, Prokopenko A. (2021). Actual areas of development of digital competence of officers of the armed forces of Ukraine. <http://ceur-ws.org/Vol-3104/paper129.pdf>

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ: СТРУКТУРНІ МОДИФІКАЦІЇ

Людмила Пуховська, д. пед. н., проф.

Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

Соціо-педагогічний феномен професійного розвитку педагогічних кадрів має складну багаторівневу структуру і, відповідно, велику кількість актуальних векторів розгортання в умовах конкретних контекстів. У різні роки до розвитку теоретико-методологічних засад професійного розвитку фахівців, в тому числі вчителів, долучились вчені різних країн, розбудовуючи концептуальну карту цього явища. Знання щодо професійного розвитку вчителів накопичувались за різними напрямками: моделювання процесу; конструювання програм професійного розвитку; моніторингу/оцінювання; управління процесом на індивідуальному та інституційному рівнях тощо. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у світовому науковому просторі фігурують різні підходи до професійного розвитку вчителів, обґрунтовуються різні класифікатори моделей професійного розвитку в умовах інтеграції та цифровізації, створюються сценарії розвитку на перспективу, які досліджуються міжнародними колективами вчених і впливають на стратегію і політику щодо професійного розвитку вчителів на міжнародному, регіональному та національному рівнях.

М. Кохран-Смис (1999) ідентифікує три різні концепції знань щодо навчання і професійного розвитку вчителів, що співіснують в просторі: а) знання для практики (knowledge-for-practice): формальні знання, які генеруються дослідниками поза школою (наприклад, нові теорії викладання, навчання, оцінювання; програми на основі досліджень, тощо); б) знання практики (knowledge-of-practice): генеруються вчителями в процесі критичного аналізу власної практики у контексті ідей соціальної справедливості, рівності і учнівських досягнень); в) знання, що отримуються в процесі

практики (knowledge-in-practice): практичні знання вчителя, які накопичуються завдяки власним систематичним дослідженням з метою підняття ефективності своєї педагогічної діяльності (Cochran-Smith at al, 2001). К. Дей додає до цих концепцій ще одну – знання про себе (knowledge of self), які регулярно отримуються вчителем в процесі рефлексії щодо своїх цінностей, цілей, емоцій, співробітництва. Ці концепції сформували офіційну рамку для концептуалізації професійного розвитку вчителів, яка включає моделі професійного розвитку.

Так, Рамкова структура Е. Кеннеді (2005) включає дев'ять ключових моделей, які потім класифікуються залежно від їхньої здатності підтримувати професійну автономію та трансформаційну практику, а саме:

- 1) навчальна модель (training model);
- 2) так звана модель винагороди (award-bearing model), зокрема, отримання певного диплома;
- 3) модель дефіциту (deficit model);
- 4) каскадна модель (cascad model);
- 5) модель, що базується на стандартах (standards-based model);
- 6) модель коучингу/наставництва (coaching/mentoring model);
- 7) модель спільноти практики (community of practice model);
- 8) дослідницька модель (action research model);
- 9) трансформаційна модель (transformative model).

Дослідниця доводить, що найперспективнішою є трансформаційна модель, яка описує домінуючі характеристики трансформаційного підходу до професійного розвитку вчителів (Kennedy, 2005).

В умовах пандемії та війни більшість моделей потребують доопрацювання, оскільки людство зіткнулось з проблемою навчання в контексті швидких технологічних і соціальних змін, зокрема, у сфері онлайн- та дистанційної освіти. В цих умовах пріоритетність отримує розвиток цифрової компетентності педагогів, їх цифрової грамотності та змін в навчальній поведінці завдяки використанню онлайн-інструментів і послуг тощо. Проте вчені вважають, що сучасним дослідженням бракує системності, чітких положень та загального консенсусу щодо оптимальних характеристик і практики, щоб ефективно підтримувати зміни в учителях та в навчанні учнів. Часто загальні принципи та вказівки, що стосуються особистого професійного розвитку вважаються застосовними до онлайн-курсів і програм без глибокого розгляду того, чи справді конкретні дослідницькі практики

добре переносяться в онлайн-середовище. За оцінкою М. Бернс, багато програм професійного розвитку вчителів у дистанційному форматі характеризуються як «один крок вперед у використанні технологій і два кроки назад у педагогіці» (Berns, 2011).

Нова хвиля дискусій відродила інтерес до моделей цифрової грамотності вчителів/викладачів вищої школи і учнів/студентів, напрацьованих вченими в ранній період актуалізації наукових досліджень у цій сфері: модель цифрової грамотності (Р. Шарп, Г. Бенфілд) (Sharpe et al, 2010); модель розвитку цифрових практиків (developing the digital practitioner (Л. Беннет) (Bennett, 2014); модель цифрових компетентностей викладачів і студентів університетів (Т. Блейван та ін.) (Blayone et al, 2017), рамка для змішаного навчання (a blended learning framework) (Н. Міріахі та ін.) (Mirriahi et al, 2015). У світлі нових доказів вчені наголошують на доцільності спрямування досліджень на індивідуальні виміри розвитку педагогів, включених в систему відкритої освіти. На думку Б. Філіпсена, незважаючи на різні назви і наголоси, накопичені моделі не включають виміру процесу індивідуальних змін учителя (Philipsen, 2019). Натомість він пропонує процесуальну модель професійного розвитку вчителів для онлайн і змішаного навчання.

Крок перший: потреба або стимул у професійному розвитку вчителя, пов'язані з онлайн та змішаним навчанням, що виникають внаслідок власної оцінки своєї готовності у цій сфері або внаслідок ініціативи на рівні політики в школі, громаді, державі.

Крок другий: вибір стратегії професійного розвитку для онлайн і змішаного навчання — самонавчання чи формальна програма, окремі курси тощо. При цьому мають враховуватися положення щодо ефективного професійного розвитку, теорії навчання дорослих, можливі зміни професійної ідентичності і ролі вчителя в навчальному процесі тощо.

Крок третій: зміни у контексті набуття вчителем цифрового капіталу, що змінює поведінку, ставлення, когнітивні процеси, в також уможливорює соціальні зміни завдяки залученню до професійних соціальних мереж тощо.

Крок четвертий: індивідуальне та суспільне позитивне визнання і оцінка змін. Цінність індивідуального визнання полягає в тому, що вчитель відчуває внесені зміни як покращення попередньої ситуації. До підтримки змін стимулює зовнішня оцінка, зокрема, дирекцією школи тощо.

Крок п'ятий: закріплення змін у щоденній практиці вчителів. Через деякий час вчитель може визначити нові потреби і процес професійного

розвитку, орієнтований на дистанційне та змішане навчання, може розпочатися знову (Castaño Muñoz et al, 2013).

Дослідження Б. Філіпсена доповнює наявні у науково-освітньому просторі знання про процеси професійного розвитку вчителів у форматі онлайн та змішаного навчання. Він вносить в науковий обіг поняття «цифрового капіталу» для професійного розвитку. Розвивається положення щодо унікальності та цілісності процесу професійного розвитку в умовах онлайн та змішаного навчання, а також спрямованість на особистісні зміни вчителів та їх закріплення у повсякденній практиці.

Таким чином, проведений аналіз вказує на те, що моделювання професійного розвитку фахівців на даний момент стало потужним напрямом досліджень, враховуючи потребу в методологічних і методичних знаннях для педагогів-професіоналів з високими цифровими компетентностями.

Ключові слова: професійний розвиток, вчитель.

Література

- Bennett, L. (2014). Learning from the early adopters: Developing the digital practitioner. *Research in Learning Technology*, 22, 1–13. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21453>
- Berns M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models and Methods*. Washington: Education Development Center, 327 p. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/259440600_Distance_Education_for_Teacher_Training_Modes_Models_and_Methods
- Blayone, T., Mykhailenko, O., VanOostveen, R., Grebeshkov, O., Hrebeshkova, O., & Vostryakov, O. (2017). Surveying digital competencies of university students and professors in Ukraine for fully online collaborative learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(3), 279–296. DOI: <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1391871>
- Cochran-Smith, M; Lytle, S.L., (2001). Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice. In: Lieberman, A.; Miller, L. (Eds). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press. Retrieved from <https://www.scribd.com/document/410208769/Cochran-Smith-and-Lytle-2001-Beyond-Certainty>
- Jonatan Castaño Muñoz, Christine Redecker, Riina Vuorikari & Yves Punie (2013) *Open Education 2030: planning the future of adult learning in Europe*, Open Learning:

- The Journal of Open, Distance and e-Learning, 28:3, 171–186, DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.871199>
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis/ Journal of In-service Education, 31(2). 235–250. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232902672_Models_of_Continuing_Professional_Development_A_framework_for_analysis
- Mirriahi, N., Alonzo, D., & Fox, B. (2015). A blended learning framework for curriculum design and professional development. Research in Learning Technology, 23, 1–14. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- Philipsen B. (2019). A professional development process model for online and blended learning: Introducing digital capital. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 19 (4), 850–867. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/337831467_A_professional_development_process_model_for_online_and_blended_learning_Introducing_digital_capital_-_Contemporary_Issues_in_Technology_and_Teacher_Education
- Sharpe, R and Beetham, H (2010). Understanding students' uses of technology for learning: Towards creative appropriation. In: Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences, Routledge. pp. 85–99. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/295400503_Understanding_students'_uses_of_technology_for_learning_towards_creative_appropriation

ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНЕ ПАРТНЕРСТВО У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Валентина Радкевич, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України
Інституту професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Найважливішою умовою конкурентоздатності нашої держави на світовому ринку це наявність високоосвіченого й професійно компетентного потенціалу. У цьому контексті значна роль відводиться професійній освіті, метою якої є підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікацій фахівців відповідно до запитів суспільства і промислово-інноваційного розвитку економіки. З іншого боку, особливо в умовах

воєнного стану, зумовлюється необхідність розширення спільної відповідальності державних та місцевих органів влади, соціальних партнерів, бізнесу, провайдерів професійної освіти, дослідницьких та громадських організацій тощо за забезпечення якості професійної освіти, збереження її фінансування, гарантування ефективності та справедливості розподілу ресурсів тощо. Відповідно актуалізується вплив державно-приватного партнерства (ДПП) на розвиток професійної освіти шляхом збільшенні прикладів спільних дій державного та приватного секторів у вдосконаленні професійної підготовки кваліфікованих робітників, технологій управління закладами професійної освіти з урахуванням прогресивного зарубіжного досвіду.

Зокрема в країнах Європейського Союзу (ЄС) найбільш поширеними є три типи моделей ДПП: перша – зорієнтована на забезпечення якості професійної освіти і навчання; друга, ресурсорієнтована; третя – зорієнтована на розвиток взаємодії провайдерів у сфері професійної освіти і навчання з ринком праці.

Перший тип моделі ДПП найчастіше застосовується в таких країнах ЄС, як Данія, Німеччина, Нідерланди, Норвегія, Швеція для підвищення якості професійної освіти і навчання на основі її інтеграції з ринком праці. Зокрема серед соціальних партнерів, які сприяють вдосконаленню якості професійної освіти і навчання в цих країнах є Конфедерації професіоналів, Професійні комітети, Промислові Ради, Професійні спілки, Консультативні ради, Спілки працівників освіти, Національні агентства з питань освіти тощо. Співробітництво між заінтересованими сторонами ДПП спрямовується на забезпечення якості професійної освіти і навчання. При цьому державний сектор відповідає за координацію попиту і пропозицій повних і часткових кваліфікацій або мікрокваліфікацій; розроблення та оновлення стандартів і освітніх програм з урахування вимог і потреб ринку праці; особливостей інклюзивності та безперервності навчання впродовж життя. Вони також беруть участь у розробленні законодавчих ініціатив, колективних договорів підприємств у частині закріплення права працівників на професійне навчання й підвищення кваліфікації.

Друга модель ДПП у сфері професійної освіти і навчання – ресурсорієнтована, що характеризується наявністю інвестиційного клімату, достовірних баз даних, договірних відносин. Така модель ДПП зорієнтована на зростання рівня фінансування системи професійної освіти і навчання

з метою збільшення необхідних для ринку праці людських ресурсів, освітньої інфраструктури тощо. Йдеться про фінансування високотехнологічного навчального обладнання для лабораторій, розроблення та оновлення освітніх програм для підготовки кваліфікованого персоналу підприємств.

Ресурсоорієнтовані моделі ДПП найбільш розповсюджені в Бельгії та Австрії. Зокрема, розвиток ДПП у сфері професійної освіти і навчання в Австрії ґрунтується на укладанні контрактів. Це сприяє вдосконаленню кар'єрних можливостей студентів на виробництві та підтримці професійного розвитку педагогів. Професійна підготовка майбутніх фахівців на основі ДПП позитивно позначається на підвищенні рівня привабливості професійної освіти і навчання, а також на зростанні цінностей професійних кваліфікацій в суспільстві і, зокрема, серед учнівської молоді. ДПП регулюється загальним національним освітнім законодавством і реалізується на основі договору між агентствами зайнятості, інвесторами і провайдерами освітніх послуг у сфері професійної освіти і навчання.

Третя модель ДПП у сфері професійної освіти і навчання, зорієнтована на розвиток взаємодії закладів освіти із ринком праці з метою вдосконалення знань, навичок, компетентностей і професійних кваліфікацій. Прикладом успішного запровадження такої моделі ДПП є Італія, Португалія, Франція, в яких Уряд є центральним учасником збирання даних для прогнозування потреб ринку праці в кваліфікаціях. Не менш важливим учасником ДПП є регіональні торгово-промислові палати, організації роботодавців та приватні компанії. Така співпраця сприяє вдосконаленню застосування різних форм збирання та прогнозування даних, що застосовуються для задоволення потреб різних сфер економіки в інформації про професійні профілі працівників та потреби у професійних навичках. ДПП у сфері професійної освіти і навчання регулюється підзаконними актами й орієнтоване на підтримку економіки та фінансується за державні кошти і частково кошти торгово-промислових палат.

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація сучасних моделей ДПП у сфері професійної освіти і навчання в країнах ЄС регулюється комплексом освітніх федеральних і регіональних законів. Проекти ДПП у сфері професійної освіти і навчання фінансуються за кошти держави, приватних компаній, підприємств, різних інвестиційних фондів тощо. Їх реалізація на основі двосторонніх контрактів, угод, меморандумів сприяє розширенню інноваційного партнерства провайдерів освітніх послуг з приватними

і некомерційними суб'єктами ДПП, спрямованого на модернізацію освітньої інфраструктури, освітніх програм, засобів навчання тощо.

МІКРОКВАЛІФІКАЦІЇ (MICRO-CREDENTIALS) І РОЗВИТОК ОСВІТНІХ СИСТЕМ

Юрій Рашкевич, д. тех. н., проф.

Національне агентство кваліфікацій
м. Київ, Україна

Тетяна Семигіна, д. пол. н.

Національне агентство кваліфікацій
м. Київ, Україна

Мета дослідження полягає в тому, щоб схарактеризувати мікрокваліфікації (англ. micro-credentials) як глобальну тенденцію розвитку освітніх та професійних кваліфікацій. У роботі подано визначення терміну «мікрокваліфікація», наведено вимоги щодо їх розроблення та реалізації, сформульовані на основі вивчення закордонного досвіду, а також обговорюється потенційне місце мікрокваліфікацій у вітчизняній системі кваліфікацій.

Слід насамперед зауважити, що в останні десятиліття, з одного боку, відбувалися швидкі зміни спектра і змісту кваліфікацій на ринку праці, а з іншого – молоді люди дедалі більше демонстрували бажання якнайшвидше отримати місце праці, не витрачаючи тривалий час на навчання. Це стимулювало вибуховий попит на короткочасні освітні програми та «короткі» кваліфікації. Термін micro-credentials став популярним як в національних, так і в міжнародних системах кваліфікацій, а ринок відповідних освітніх послуг – одним з найбільш динамічних у своєму розвитку.

Характеристики та значення micro-credentials представлені в програмних документах міжнародних організацій щодо розвитку сучасних умінь та навичок (OECD, 2019). У 2022 році Європейська Комісія (ЄК) після ґрунтовного аналізу ситуації на ринку праці оприлюднила свої Рекомендації щодо ролі micro-credentials для навчання впродовж життя та підвищення здатності до працевлаштування (European Commission, 2022).

В європейських країнах послуговуються низкою перекладів терміну *micro-credentials*: мікросертифікати, мікропосвідчення, мікрокваліфікації тощо. На нашу думку, в Україні найдоцільніше використовувати переклад, тлумачення та позиціювання цього терміну саме як «мікрокваліфікації» з двох причин. По-перше, за рекомендованим ЄК змістом та форматом опису *micro-credentials* мають усі ознаки кваліфікації (формальний документ, якісна система оцінювання, виразно сформульовані результати навчання на відповідній програмі тощо). По-друге, мікрокваліфікації можуть і повинні зайняти свою нішу в системі професійних кваліфікацій як важливий інструмент професійного розвитку та перепідготовки, чим має забезпечити розширення доступу до місця праці.

Аналіз принципів та вимог щодо розроблення й реалізації мікрокваліфікацій, які містяться в Рекомендаціях ЄК, нормативній базі країн, де *micro-credentials* уже мають міцні позиції (наприклад, Нова Зеландія, (NZQA, 2022)), у практиці професійних асоціацій (наприклад, Європейський консорціум масових відкритих онлайн курсів (МООС) (EMC, 2019)), а також аналіз національного законодавства у сферах освіти та праці дає змогу запропонувати наступне визначення: «Мікрокваліфікація – формальний підсумок невеликого за обсягом навчання, який засвідчує здобуття особою визначеної сукупності результатів навчання». Ці результати навчання мають бути оцінені на основі зрозумілих критеріїв.

Мікрокваліфікації розробляються з метою надання особам, що навчаються, конкретних знань, умінь, навичок або компетентностей, які відповідають соціальним, культурним та особистим освітнім потребам, або потребам ринку праці. Мікрокваліфікації є надбанням особи, що навчається, можуть бути самодостатніми або поєднуватися в більші кваліфікації (повні або часткові). Їх якість гарантується відповідно до стандартів певної галузі або сфери діяльності.

3-поміж вимог щодо розроблення та реалізації мікрокваліфікацій, описаних у закордонних джерелах (OECD, 2019; European Commission, 2022; NZQA, 2022; EMC, 2019), відзначимо такі як:

- 1) цілеспрямованість (мікрокваліфікації повинні розроблятися і видаватися як окремі, самодостатні, орієнтовані на цільові групи досягнення в навчанні);

- 2) орієнтованість на особу, що навчається (особи, що навчаються, повинні брати участь у внутрішніх і зовнішніх процесах забезпечення яко-

сті, а їх відгуки мають ураховуватися в процесі постійного вдосконалення мікрокваліфікацій);

3) зрозумілість (мікрокваліфікації повинні бути вимірюваними, порівнюваними та зрозумілими, вони мають містити виразну інформацію про результати навчання, обсяг необхідного навчального навантаження, зміст, рівень та, за необхідності, освітні пропозиції; мікрокваліфікації можуть бути включені до Національної рамки кваліфікацій);

4) якість (мікрокваліфікації підлягають внутрішньому і зовнішньому забезпеченню якості в системах, що їх розробляють та надають, наприклад, в освіті, професійній підготовці чи на ринку праці; процеси забезпечення якості повинні відповідати поставленим цілям, належно документуватися і бути доступними, а також відповідати потребам і очікуванням осіб, що навчаються, та інших стейкхолдерів);

5) модульність (мікрокваліфікації розробляють у вигляді модулів для того, щоб до них можна було додавати інші мікрокваліфікації, створюючи більші кваліфікації, наприклад, часткові чи повні; вони є інструментом підтримки гнучких траєкторій навчання, включаючи можливість валідації, визнання і накопичення мікрокваліфікацій з різних систем);

6) портабельність (мікрокваліфікації є власністю особи, що навчається, і можуть бути легко збережені та поширені їх власником, зокрема через захищені «цифрові гаманці», наприклад, Europass, що дає змогу їх взаємовизнання на загальноєвропейському рівні);

7) автентичність (мікрокваліфікації мають містити достатню інформацію для перевірки: особи-власника мікрокваліфікації; юридичної особи, яка видала документ; дати та місця видачі мікрокваліфікації).

Поширення мікрокваліфікацій має як позитивні, так і негативні наслідки, водночас вони — один з основних сучасних підходів для підвищення кваліфікації та перепідготовки (Semigina, & Rashkevych, 2022).

Доцільно звернути увагу на популярність мікрокваліфікацій у неформальній освіті, яка реалізується як закладами формальної освіти, так і іншими провайдерами. Так, у сфері інформаційних технологій усталену репутацію мають спеціалізовані платформи Coursera, Prometheus та інші, а провідні IT-компанії ведуть підготовку у своїх академіях, які, зокрема, пропонують широкий вибір спеціалізованих безплатних онлайн курсів.

Актуальним питанням у неформальній освіті можна вважати забезпечення якості відповідних програм. Надто тоді, коли провайдером виступає

не ліцензований суб'єкт освітньої діяльності. Втім, українське законодавство має належний механізм, який доцільно використати при визнанні результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті. Йдеться про кваліфікаційні центри, які акредитуються на державному рівні й забезпечують належну якість оцінювання та отриманої мікрокваліфікації. Завдяки цим центрам створюються якісно нові умови для забезпечення потреб роботодавців у фахівцях, які володіють необхідною для ринку праці тією сукупністю професійних компетентностей, яка не передбачена жодним із чинних професійних стандартів. Алгоритм наступний: за запитом роботодавців провайдери створюють та реалізують короткострокове навчання, а кваліфікаційні центри забезпечують перевірку якості засвоєння необхідних компетентностей та від імені держави присвоюють мікрокваліфікації (які можуть накопичуватись і за певних умов людина може отримати часткову або повну кваліфікацію). Зрештою роботодавці, не витрачаючи ресурси на підготовку та оцінювання фахівців, отримують нові можливості для залучення потрібних працівників, а ринок освіти — нові можливості для свого розвитку.

Отже, мікрокваліфікації (micro-credentials), які є відповіддю на швидкоплинні потреби ринку праці та суспільні вимоги, водночас слугують дієвим інструментом розбудови людського капіталу. Їх слід розглядати як складові елементи національних систем кваліфікацій. Наразі Україні необхідно терміново створити законодавчу та методологічну підтримку для розвитку. Це дасть змогу підняти якість неформальної освіти та навчання впродовж життя, зміцнити систему підвищення кваліфікації та перепідготовки.

Ключові слова: короткострокове навчання, мікрокваліфікація, підвищення кваліфікації, перепідготовка.

Література

- OECD. (2019). OECD Skills Strategy 2019: skills to shape a better future. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- European Commission. (2022). Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM:2021:770:FIN>
- NZQA. (2022). Micro-Credentials. Retrieved from: <https://bit.ly/3rUZIOr>

EMC. (2019). EMC Common Microcredential Framework. Retrieved from: https://emc.eadtu.eu/images/EMC_Common_Microcredential_Framework_.pdf

Semigina, T. & Rashkevych, Y. (2022). Mikrokvalifikatsiyi yak trend rozvytku suchasnoyi bezpererвної osvity [Micro-credentials as a trend in the development of modern continuous education]. Theory and practice of modern science: III International Scientific and Theoretical Conference (2, pp. 46–50). Kraków: European Scientific Platform.

РЕФОРМУВАННЯ ОЦІНЮВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Ірина Регейло, д. пед. н., ст. наук. с.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Базелюк, к. пед. н., ст. досл.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей реформування оцінювання дослідницької діяльності в Європейському дослідницькому просторі та визначення перспектив для України.

Успішне впровадження політики Відкритої науки в дослідницький та освітній простори зумовлює нові підходи в оцінюванні дослідницької діяльності загалом і наукових досліджень зокрема.

З метою підвищення якості та впливу досліджень у січні 2022 р. розпочалося розроблення проекту угоди задля визначення єдиного підходу у реформуванні оцінювання наукових досліджень, вчених та установ, організацій, закладів, які здійснюють дослідницьку діяльність. Проект угоди підготовлено Європейською комісією, Science Europe та Європейською асоціацією університетів за участі 350 наукових установ з понад 40 країн. Для подальшого впровадження реформи прийнято рішення про формування коаліції установ, організацій, закладів – Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA), яка покликана стати інклюзивним простором для співпраці, майданчиком для експериментальної діяльності

з розроблення нових методів і засобів формування критеріїв в оцінюванні, обміну кращими практиками та взаємного навчання (EU Science & Innovation, 2022; European Commission, 2022; EUA, 2022a, 2022b). Станом на 31 жовтня 2022 р. ініціатива вже об'єднала понад 130 європейських міжнародних організацій, наукових установ, закладів вищої освіти тощо, з них чотири українських (CoARA, 2022).

З'ясовано, що зазначена угода ґрунтується на оглядовому звіті Європейської комісії “Towards reform of research assessment”, оприлюдненому у листопаді 2021 р. (European Commission, 2021). У звіті звернуто увагу на докорінні зміни наукових процесів, які зазнають цифрових трансформацій, стають менш лінійним та більш відкритими, дедалі більше набувають мультидисциплінарного характеру, урізноманітнюються їх результати. Водночас сучасна система оцінювання результатів дослідницької діяльності для визначення якості, ефективності та впливу вчених і наукових досліджень використовує неналежні методи. Адже кількість публікацій у виданнях з високим імпаکت-фактором та кількість цитувань переважає над показниками якості, ефективності та впливу.

Угодою передбачено загальні та спеціальні принципи дослідницької діяльності, а саме (CoARA, 2022, с. 3–4):

- дотримання етичних і добросесних правил та практик (етика й добросесність як найвищий пріоритет без жодних компромісів);
- захист свободи в проведенні наукових досліджень (критерії та показники оцінювання дослідницької діяльності не повинні обмежувати вчених в постановці проблем дослідження, виборі методів і теорій, впровадженні результатів);
 - повага до автономії наукових установ, організацій, закладів;
 - забезпечення незалежності та прозорості отриманих наукових даних, застосованої інфраструктури і критеріїв дослідження, які необхідні для оцінювання дослідницької діяльності та визначення наукового впливу;
- фокусування критеріїв оцінювання дослідницької діяльності на якості (відзначення оригінальності ідей, професійності проведення дослідження, його результатів, ґрунтування на експертному оцінюванні, яке посилюється відповідальним використанням кількісних показників);
- визнання внесків, які сприяють розвитку знань та впровадженню результатів наукових досліджень (впровадження результатів наукових досліджень має науковий, технологічний, економічний та/або соціальний

ефект, проявляється у коротко-, середньо- або довготерміновій перспективі та залежить від галузі знань і виду дослідження);

- визнання різноманіття видів діяльності і практик (рецензування, освітня діяльність, наукове керівництво здобувачами, управлінська діяльність, наукова комунікація та взаємодія з суспільством, підприємництво, співпраця з промисловістю тощо) та результатів (наукові публікації, дані, програмне забезпечення, моделі, методи, теорії, алгоритми, протоколи, робочі процеси, виставки, стратегії, розробки законодавчих і нормативно-правових документів тощо), відзначення практик відкритої науки (ранній обмін знаннями і даними, відкрита співпраця між вченими та суспільством);
- врахування галузевої специфіки, видів досліджень (фундаментальні, прикладні), етапів наукової кар'єри (молоді та досвідчені вчені), визнання багато-, між- та трансдисциплінарних та міжгалузевих підходів;
- визнання різноманіття наукових функцій та посад, зокрема функцій поза академічним середовищем, навичок (зокрема, навичок відкритої науки), компетентностей та досягнень окремих вчених, а також командної роботи та особливостей взаємодії;
- забезпечення гендерної рівності, рівних можливостей та інклюзивності в наукових колективах на всіх рівнях та у змісті дослідницької діяльності.

Основним зобов'язаннями, які беруть на себе учасники коаліції, визначено такі (CoARA, 2022, с. 4–10):

1. Визнавати різноманіття внесків, наукових функцій та посад, видів наукових досліджень відповідно до потреб і природи дослідницької діяльності.

2. Вибудовувати оцінювання дослідницької діяльності на основі якісного оцінювання, зокрема експертного, доповненого відповідальним використанням кількісних показників.

3. Уникати неналежного використання в оцінюванні дослідницької діяльності метрик рівня наукового періодичного видання та окремої публікації, зокрема неналежного використання імпакт-фактору наукового журналу та індексу Гірша.

4. Не використовувати в оцінюванні дослідницької діяльності рейтинги наукових установ та закладів вищої освіти.

5. Виділити ресурси для реформування оцінювання дослідницької діяльності, необхідного для досягнення організаційних змін.

6. Переглядати та удосконалювати критерії, засоби та процеси оцінювання дослідницької діяльності.

7. Підвищувати обізнаність про реформу оцінювання дослідницької діяльності, уможливлувати прозору комунікацію, супровід та підготовку щодо критеріїв та процесів оцінювання та їх використання.

8. Обмінюватися кращими практиками і досвідом задля взаємного навчання у межах та поза коаліцією.

9. Обговорювати прогрес в дотриманні принципів та впровадженні зобов'язань.

10. Оцінювати практики, критерії та засоби на основі вагомих доказів та результатів досліджень з цього напрямку, оприлюднювати отримані вихідні дані.

Перспективним для України є приєднання вітчизняних наукових установ, закладів вищої освіти до коаліції; відображення принципів та зобов'язань, передбачених угодою з реформування оцінювання дослідницької діяльності, у нормативно-правових документах і впровадження в дослідницьку та освітню практики на національному та інституційному рівнях задля відповідності сучасним тенденціям в оцінюванні та досягнення досконалості дослідницької діяльності в умовах Відкритої науки.

Ключові слова: відкрита наука, дослідницька діяльність, оцінювання, експертна оцінка, наукометрія, досконалість.

Література

Coalition for Advancing Research Assessment, CoARA. (2022, 20 July). Agreement on Reforming Research Assessment. <https://coara.eu/agreement/the-agreement-full-text/>

EU Science & Innovation. (2022, 28 September). #RiDaysEU | European initiative for reforming research assessment [Video]. YouTube. <https://youtu.be/fNTGxuvcoaE>

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2021, November). Towards a reform of the research assessment system. Scoping report. <https://doi.org/10.2777/707440>

European Commission, Directorate-General for Research and Innovation. (2022, 20 July). Reforming research assessment: The Agreement is now final. <https://bit.ly/3F19kEp>

European University Association. (2022a, 14 March). EUA committed to co-create a reform of research assessment. <https://eua.eu/news/849:eua-committed-to-co-create-a-reform-of-research-assessment.html>

European University Association. (2022b, 27 September). Launch of the Coalition on Advancing Research Assessment (CoARA). <https://eua.eu/resources/news/935-launch-of-the-coalition-on-advancing-research-assessment-coara.html>

ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ КУРСУ «ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА» У КОНТЕКСТІ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Тетяна Ремех, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Шкільна громадянська освіта – обов'язковий компонент освітнього процесу в закладах середньої освіти, основним завданням якого є формування / розвиток громадянської компетентності здобувачів освіти у сукупності громадянських знань, громадянських умінь та громадянських ставлень. Громадянська освіта має на меті формування в учнів / ученицях системи цінностей, що уналежнює цінність власне людини, гідність та права людини, толерантність, патріотизм, активну громадянську позицію, відповідальність, міжкультурне взаєморозуміння тощо.

У 10 класі закладів середньої освіти учні / учениці вивчають інтегрований курс «Громадянська освіта» (рівень стандарту). Його складниками є основи філософських, правових, соціологічних, політологічних, економічних, культурологічних знань і вмінь. З'ясовано, що основне програмове завдання курсу – це розвиток особистості, яка виявляє патріотизм, поціновує демократичні цінності, справедливість, злагоду в суспільстві, проявляє повагу до людської гідності, дотримується прав людини, здатна налагоджувати соціальне партнерство та конструктивну взаємодію, знаходити розуміння з іншими людьми для досягнення суспільно значущих цілей.

В умовах збройного конфлікту російської федерації проти України постала необхідність надання учням / ученицям знань і вмінь, формування ставлень щодо викликів та реалій сьогодення. У зв'язку з цим була оновлена навчальна програма інтегрованого курсу «Громадянська освіта, 10 клас» через уведення в зміст актуальних тем, підтем і питань.

На підставі проведеного нами аналізу оновленої навчальної програми зазначеного курсу (2022 р.) виявлено, що її зміст зазнав сутнісних, а не лише точкових змін. Серед причин цього виокремимо такі:

1) специфіка інтегрованого курсу, що полягає, зокрема, в потребі постійного осучаснення його змісту;

2) вплив широкомасштабної агресії російської федерації через різку зміну життя українського суспільства в усіх його сферах, що, своєю чергою, має знайти відображення в навчальній програмі.

Зазначимо, що в ті чи ті розділи програми введено або увиразнено низку питань, які пов'язані з сучасними реаліями, викликами та змінами в Україні, та, відповідно, уточнено освітні результати. Узагальнення таких питань дало змогу згрупувати їх за відповідними змістовими лініями (таблиця 1).

Таблиця 1.

Основні положення оновленого змісту навчальної програми курсу «Громадянська освіта» (приклад)

Проблеми	Питання
Права людини	Людська гідність – основа прав людини Порушення прав людини Поняття механізмів захисту прав людини Міжнародні та європейські механізми захисту прав людини Міжнародне гуманітарне право Забезпечення та реалізація прав дитини в Україні Правова держава
Збройна агресія	Війна як найжорсткіший прояв збройного конфлікту Збройна агресія РФ проти України як виклик світовому порядку та демократичним цінностям Україна і НАТО: напрямки співпраці
Громадянська активність	Громадські організації. Форми самоорганізації громадян Участь громадян у розв'язанні проблем громади Громадянська позиція, активність та відповідальність Волонтерство Учнівське самоврядування онлайн
Мас медіа	Інформаційні війни Інформаційна безпека та її складові Як розпізнати маніпуляції та захиститись від них

Економіка	Зміни потреб та економічних процесів виробництва, розподілу, обміну, споживання під час війни Економічна безпека Соціальна держава Зміни доходів, видатків державного бюджету у воєнний час
------------------	--

У зазначеній програмі також наголошено на тому, що обов'язковим складником навчання здобувачів освіти курсу є практичні заняття, які передбачають високу ступінь самостійності учнів та застосування технологій активного навчання. Наголосимо, що це положення важливе з огляду на те, що громадянська компетентність формується й розвивається виключно в діяльності. Застосовувані на практичних заняттях дискусії, обговорення контраверсійних питань, дослідження суспільно значимих проблем тощо дають змогу учням / ученицям не лише розширити знання про суспільств і державу, спільноти і оточення, а й набути важливих для громадян навичок комунікації та взаємодії. В основі організації практичних занять лежить індивідуальна / парна / групова робота учнів над певними аспектами змісту теми з використанням різноманітних джерел (підручників, посібників, довідкового матеріалу, Інтернет-ресурсів тощо).

В оновленій програмі курсу «Громадянська освіта» переважна більшість тем практичних занять сформульовані як навчальна проблема (таблиця 2). Принагідно зазначимо, що в попередньому варіанті навчальної програми чітке формулювання тем практичних занять було відсутнє.

Таблиця 2.

Тематика практичних занять із курсу «Громадянська освіта, 10 клас» (приклади)

Розділ	Теми практичних занять
1. Особистість та її ідентичність	«Що означає бути українцем / українкою в часи російської збройної агресії проти України» «Як українці проявляють національну ідентичність і пишаються приналежністю до Українського народу»

<p>2. Права і свободи людини</p>	<p>«Якою є роль правозахисних організацій та правозахисників» «Які способи та шляхи захисту цивільних осіб в умовах збройного конфлікту» «Як убезпечити себе та своїх близьких в умовах збройного конфлікту»</p>
<p>3. Людина в соціокультурному просторі</p>	<p>«Громадянський опір збройній агресії РФ в Україні»</p>
<p>4. Демократичне суспільство та його цінності</p>	<p>«Що я можу зробити для своєї громади»</p>
<p>5. Світ інформації та мас медіа</p>	<p>«Які основні наративи інформаційних війн» «Приклади пропаганди: аналіз та протидія»</p>
<p>6. Взаємодія громадян і держави в досягненні суспільного добробуту</p>	<p>«Аналіз попиту на ринку праці і складання резюме»</p>
<p>7. Україна, Європа, світ</p>	<p>«Які глобальні проблеми сучасності заторкують Україну» «Як міжнародні гуманітарні організації надають допомогу під час збройного конфлікту та надзвичайних ситуацій» «Як волонтери різних країн підтримують Україну в умовах збройного конфлікту»</p>

Зроблено висновок, що оновлення програми, викликане, зокрема, збройною агресією російської федерації проти України, полягало в імплементації в зміст питань, пов'язаних із сучасним станом нашої держави та її політикою, трансформацією українського суспільства та консолідацією спільнот, проблемами економіки та непротими шляхами їх розв'язання, обставинами обмеження прав людини в умовах воєнного стану та поширенням волонтерства, особливостями міжнародного права й міжнародного гуманітарного права, напрямками зовнішньої політики України та підтримки міжнародної спільноти та ін.

Ключові слова: громадянська освіта, збройний конфлікт, оновлення програми.

Література

Громадянська освіта (інтегрований курс), 10 клас. Рівень стандарту. Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2022/08/15/navchalna.programa.2022.hromadyanska.osvita-10.pdf>

ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ В УКРАЇНІ ДОСВІДУ НІДЕРЛАНДІВ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ У СФЕРІ ОСВІТИ

Марія Саюк

ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»,
Інститут вищої освіти НАНП України
м. Київ, Україна

Освітня система України, попри широкомасштабну військову агресію Російської Федерації, продовжує ефективно реалізовувати основну функцію – забезпечення якісних освітніх послуг відповідно до вимог Болонського процесу, Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору. Обов'язковим чинником подальшого входження держави у Європейський Союз, передусім в період надання Україні статусу країни кандидата на вступ до ЄС, є конкурентний інноваційний розвиток вітчизняної освіти та науки й успішне втілення академічних цінностей Європейського простору вищої освіти. Ураховуючи це, виникла нагальна необхідність ефективної модернізації підготовки науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, державних службовців у сфері освіти в Україні та нарощення власного національного освітнього потенціалу.

Країни Західної Європи усталено засвідчують ключові тенденції у розвитку вищої освіти і демонструють високі показники якості та функціональності надаваних освітніх послуг. Зберігаючи багатовікові традиції, ще задовго до підписання Великої хартії університетів (Magna Charta

Universitatum) (1988) та Декларації про створення європейського простору вищої освіти, якою започатковано Болонський процес (1999), провідні європейські університети вибудовували освіту на засадах автономності, академічної доброчесності, доступності, відкритості та прозорості.

Система вищої освіти Нідерландів займає одну з лідерських позицій у Європі впродовж багатьох десятиліть. Так, відповідно до Академічного рейтингу університетів світу («Шанхайський») (Academic Ranking of World Universities), 13 із 17 університетів Нідерландів є системними його номінантами. Водночас жоден з 665 зареєстрованих в Україні університетів не входить до рейтингу, а лише на шляху до отримання такого визнання. Крім того, в межах Шанхайського рейтингу університетів (Global Ranking of Academic Subjects) за напрямом «Освіта» («Education») університети Нідерландів отримують досить високі оцінки. До порівняння, у 2022 р. до першого топ-10 університетів за галузевим напрямом увійшли 8 університетів США, 1 університет Канади, а також 1 університет Нідерландів – Утрехтський університет (Utrecht University). Відповідна тенденція прослідковувалася і в 2021 р. У 2020 р. Утрехтський університет конкурував з 9-ма університетами США та був єдиним представником серед європейських ЗВО. Розглядаючи виключно європейські університети в галузі «Освіта» Шанхайського рейтингу університетів, до 10 найкращих у 2020 р. віднесено 5 університетів Нідерландів, 2 університети Бельгії, і по одному університету Великобританії, Норвегії та Фінляндії.

Істотним у конкурентоздатності університетів Нідерландів є рекордна кількість пропонованих освітніх програм і курсів (більше 1,5 тис.) міжнародного рівня для здобувачів вищої освіти. Зокрема, лише Утрехтський університет пропонує 18 магістерських програм за напрямом «Education», серед яких 10 програм «Teacher Education» спрямовані на підготовку вчителів для середньої освіти, 8 програм «Education and Pedagogical Sciences» – педагогіку, філософію освіти, освітній менеджмент та освітнє лідерство тощо.

Сьогодні вища педагогічна освіта України знаходиться на стадії модернізації та адаптації до концептуальних принципів Європейського простору вищої освіти. У свою чергу європейський вектор розвитку країни викликає потребу не лише у реформуванні системи надання освітніх послуг, а й апарату управління національної системи освіти і науки і передусім підготовки конкурентоспроможних фахівців.

З огляду на зазначене вище, важливим кроком у процесі входження до ЄС є запозичення кращого освітнього та наукового досвіду країн-учасниць ЄС, інтеграція здобутих знань у систему вищої освіти в Україні, а також розгорнуте представлення щодо професійної підготовки фахівців у сфері освіти в європейських університетах. Зокрема, детальне вивчення успішних практик з підготовки фахівців у сфері освіти за магістерськими програмами в університетах Нідерландів є актуальним і доцільним для України в умовах гармонізації національної системи вищої освіти відповідно до норм, визначених європейськими документами.

Ключові слова: академічний рейтинг університетів, гармонізація національної системи вищої освіти, Королівство Нідерланди, підготовка магістрів у сфері освіти.

Література

Ukaz Prezzydenta Ukrainy №266 vid 21.04.2022 <https://www.president.gov.ua/documents/2662022-42225>

Zayac, L.I. (2015). Rozvytok universytetskoyi osvity v Niderlandah. Pedagogichnyi proces: teoriya i praktyka, 1-2, 125-129 http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_28

Academic Ranking of World Universities. (2022). Education. <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2022/RS0506>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ-2030: ОНОВЛЕНЕ БАЧЕННЯ МІСІЇ

Аліна Сбруєва, д. пед. н., проф.

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

Метою дослідження є характеристика оновленого бачення місії європейського університету, розробленого європейською академічною спільнотою у межах Асоціації європейських університетів (European University Association – EUA), що є представницькою організацією університетів та національних конференцій ректорів у 48 країнах Європи. Результатом зусиль експертної громади EUA стала низка аналітичних документів,

зокрема «Університети без стін. Бачення до 2030 року» (Universities without walls A vision for 2030). Даний документ (далі Документ) являє собою бачення (прогноз, візію) розвитку Університету, здійснене за участю понад 100 експертів – членів Ради EUA, 33 національних конференцій ректорів, які є колективними членами EUA. Запропоноване Бачення було схвалене всіма національними конференціями ректорів на засіданні Ради EUA 29 січня 2021 р. Далі з'ясуємо, у чому полягає кожна зі складових місії Університету-2030, на досягнення яких цілей вони спрямовані.

1) Навчання і викладання. Документ констатує, що досвід навчання у вищій школі повинен сприяти розвитку студентів як творчих і критичних мислителів, людей, які вирішують проблеми, а також активних та відповідальних громадян, готових до навчання впродовж життя. Навчання розпалить допитливість і креативність, підтримає особистісний розвиток через знайомство з науковими методами, заснованими на доказах. Завдяки вищій освіті студенти отримують широке коло навичок та розвинуть підприємницькі навички, зможуть застосовувати знання рефлексивно та критично, а також створювати нове знання. Навчання буде краще пов'язане з майбутньою професійною діяльністю, оскільки студенти матимуть більше можливостей брати участь у програмах стажування під час навчання. Випускники також матимуть досвід роботи з неуніверситетськими партнерами з метою позитивного впливу на суспільство, що їх оточує (EUA, 2021, р. 8).

У Документі підтверджено студентоцентризований підхід до освітнього процесу. Його подальший розвиток полягатиме в тому, що це буде колегіальний процес, у якому братиме участь вся університетська громада, а також зовнішні партнери. У професійній діяльності педагога викладання буде ключовою складовою академічної практики, тісно пов'язаною з дослідницькою діяльністю та визнаватиметься рівною мірою важливою для науковця і професіонала. Університети забезпечать необхідний контекст для навчання через інтеграцію складових своєї місії.

Констатуємо важливість інтерпретації у Документі перспектив диджиталізації вищої освіти: у той час як диджиталізація продовжуватиме розширюватися, а цифрові технології будуть все більшою мірою інтегровані в університетську освіту, фізична присутність студентів та викладачів на території кампусу залишиться важливою характеристикою більшості вишів.

Подальша диверсифікація студентських контингентів зумовлює урізноманітнення їх цілей та потреб: дехто шукатиме особистісного розвитку

та академічного ступеня після закінчення середньої освіти, тоді як інші вступатимуть у виш на більш пізніх етапах свого життя та з іншими цілями. Студенти матимуть доступ до різноманітних навчальних просторів, гнучких, багато- і міждисциплінарних освітніх траєкторій, які сприятимуть студентоцентризму освітнього процесу.

2) Друга складова місії Університету-2030 – наукові дослідження. Констатовано, що університети будуть мати важливе значення в дослідницькому процесі і будуть рушійними силами в цій діяльності, співпрацюючи з різними партнерами. Виші продовжуватимуть розширювати межі знань, щоб краще зрозуміти фізичний всесвіт і природу людини. Важливим вважаємо прогнозоване відновлення статусу фундаментальних досліджень: хоча фундаментальні дослідження, керовані допитливістю науковців, будуть передумовою для рішень, заснованих на знаннях, вони також будуть повністю визнані як самоціль. Університети нададуть простір для латеральних (креативних, нестандартних) мислителів, які перевіряють і розвивають нові ідеї, що ще не визнані колегами-дослідниками або суспільством у цілому. Університети сприятимуть діалогу між дисциплінами та міждисциплінарним дослідженням. Відкрита наука, що робить дослідження доступними для всіх, буде стандартним способом виробництва знань. Університети підтримуватимуть різноманітні некомерційні видавничі системи і самі будуть безпосередньо залучені до них, пропагуючи та підтримуючи некомерційні видавничі ініціативи. Вчені отримуватимуть належну винагороду за обробку та публікацію даних. Наукова інформаційна інфраструктура Європи сприятиме транскордонним міждисциплінарним дослідженням за допомогою передових цифрових послуг та інструментів (EUA, 2021, р. 8).

У контексті розкриття дослідницької місії університету звернуто належну увагу на питання наукової доброчесності. Підкреслено, що етика та доброчесність є невід'ємною частиною академічних досліджень, тому університети активно просуватимуть їх через процеси освіти студентів та підготовку молодих дослідників, а також через культуру академічної самодисципліни. Крім того, університети нестимуть відповідальність за надання докторської освіти та забезпечення формування наступного покоління висококваліфікованих науковців.

3) «Третя місія» університету – інноваційна діяльність. Інноваційна діяльність університетів, що складатиме їх місію на наступне десятиліття, матиме, відповідно до тексту Документу, людиноцентрований характер.

Стверджується, зокрема, що європейські університети зроблять інновації, орієнтовані на людину, своїм пріоритетом, прагнучи досягти сталості за допомогою кооперативних моделей діяльності. Вони будуть брати участь у спільному з широким колом партнерів прийнятті рішень з метою розв'язання спільних проблем і внесення важливих змін у розвиток суспільства за допомогою технологічних та соціальних інновацій. Таким чином, університети відіграватимуть провідну роль в інноваційних екосистемах. Вони сприятимуть співпраці багатьох зацікавлених сторін у досягненні спільних цілей, об'єднуючи різні організаційні культури, починаючи від наукових кіл, бізнесу та стартапів, до громадянського суспільства, соціальної та культурної сфер його життя. Вони також посилять свій внесок у розвиток знань та навичок разом із партнерами в екосистемі.

Академічні дослідження та освіта стануть основою для інновацій, тому викладачі і студенти ЗВО будуть активно працювати над конкретними проблемами в мульти- та міждисциплінарних командах. Університети підтримуватимуть інновації в інших складових своєї місії, сприяючи підприємницькому духу в його найширшому сенсі (EUA, 2021, р. 9).

4) четверта місія Університету-2030 – культура. Той факт, що культура вперше позиціонується як окрема складова місії університету не означає, що виші не опікувалися раніше культурним життям громади та суспільства в цілому. Тому у Документі зазначено, що університети продовжуватимуть робити важливий внесок у культуру, інтерпретацію стану суспільства та людини. Отже, виші сприймаються суспільством як місця, у яких культура створюють, представляють, поширюють та обговорюють. Таким чином, мистецька та культурна діяльність залишатиметься ключовим елементом взаємодії Університету з суспільством.

Університети будуть активно брати участь у культурних дебатах, надавати докази, щоб продемонструвати зміну природи культури, даючи нові інтерпретації культурної спадщини та виступаючи вікном в різні види культури. Вони сприятимуть вивченню та пізнанню культурного та мовного різноманіття в Європі та поза її межами, залишатимуться місцями, де люди з різним культурним походженням зустрічаються, обмінюються та співпрацюють. Таким чином, університети сприятимуть взаєморозумінню та розвитку міжкультурних компетентностей, що є життєво важливим внеском у світі, у якому відбувається конвергенція місцевих та глобальних реалій завдяки все більш широкому використанню цифрових технологій (EUA, 2021, р. 9).

Оновлене Бачення місії Університету-2030, представлене вище, доповнюється з'ясуванням низки умов, за яких виші зможуть реалізувати прогнозовану місію. Зазначено, що хоча майбутнє вищої школи неможливо точно спланувати, інструменти, які мають університети у своєму розпорядженні для досягнення майбутнього, можна запропонувати та удосконалити.

Зроблено висновок, що для ефективного розвитку університетам потрібні такі базові умови: академічна свобода, інституційна автономія, достатнє та стале фінансування, ефективна підтримка співпраці.

Ключові слова: місія, університет, навчання, дослідження, інновація, культура.

Література

European University Association (EUA). (2021) Universities without walls: A vision for 2030. <https://eua.eu/resources/publications/957:universities-without-walls-%E2%80%93-eua%E2%80%99s-vision-for-europe%E2%80%99s-universities-in-2030.html>

ФОРМУЄМО ЧИТАЦЬКУ ГРАМОТНІСТЬ: З ДОСВІДУ РОБОТИ В ЛІТНІЙ ШКОЛІ «ЄВРОПЕЙСЬКА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРАЩОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ – 2022»

Олена Семеног, д. пед. н., проф.

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

Юлія Плужник, магістранта

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

Відповідно до завдань Нової української школи освітній процес має забезпечувати випускників школи можливість оволодіти навичками і компетентностями конкурентноспроможної особистості, які ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського парламенту та Ради Європи

щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Ідеться про спілкування державною та рідною мовами, іноземними мовами, уміння навчатися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, обізнаність і самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя, соціальна, математична, інформаційно-цифрова компетентності, а також розуміння природничих наук і технологій. Пронизує означені компетентності читацька грамотність, адже від того, в якій мірі в учнів сформовані навички розуміння прочитаного залежить формування інших навичок.

Читацька грамотність, як зауважують Т. Вакуленко, С. Ломакович, В. Терещенко, – це розуміння, використання, оцінювання, осмислення писемних текстів, виявлення зацікавленості текстами з метою досягнення певних цілей, розширення своїх знань і розвитку читацького потенціалу, готовності до активної участі в житті суспільства (Вакуленко, Ломакович & Терещенко, 2017).

Слушно зауважує Н. Бондаренко: читач компетентний, якщо вміє знаходити й пов'язувати інформацію з глибинних шарів тексту; критично оцінювати її; припускати на основі прочитаного; застосовувати вичерпану з тексту інформацію в реальних життєвих ситуаціях.

Читацьку грамотність визначено як одну із найважливіших напрямів навчання поряд із математичною та природничо-науковою у міжнародному дослідженні PISA (Programme for International Student Assessment), Означений проєкт, ініційований Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), спрямовано, зокрема, на дослідження здатності підлітків використовувати для розв'язування різноманітних життєвих ситуацій набутий навчальний досвід (Бондаренко, 2020; Мазорчук, 2019).

Результати проведеного дослідження PISA 2018 підтвердили, що за показником читацької компетентності (здатності сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал) учні /студенти українських шкіл /училищ віком до п'ятнадцяти років набрали за тестами в середньому лише 466 балів із 1000 можливих (Schleicher, 2018). Нова освітня реальність, соціальний запит на якість освіти і формування ключових компетентностей учнівської молоді актуалізують потребу неперервного професійного розвитку учителів-словесників, підготовки майбутніх учителів у контексті європейського професіоналізму, зокрема, підвищен-

ня компетентності українських освітян з розроблення тестових завдань у форматі PISA для перевірки читацької грамотності учнів.

Така мета літньої школи в рамках Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів», що імплементується в Інституті педагогіки НАПН України, яка відбулась уже вдруге у серпні 2022 року (перша у 2021 р.).

Проводили заняття О.А. Заболотна, головний науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, координатор модуля; О.І. Локшина, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Учасники літньої школи представляли 16 областей України: Вінницьку, Волинську, Дніпропетровську, Житомирську, Закарпатську, Запорізьку, Київську, Львівську, Миколаївську, Одеську, Рівненську, Сумську, Тернопільську, Херсонську, Хмельницьку, Чернівецьку, а також міста Київ, Суми, Миколаїв.

У межах курсу вивчали досвід країн-лідерів PISA, досліджували типологію/класифікацію текстів, розробляли тестові завдання у форматі PISA для перевірки читацької грамотності учнів, опановували нові інструменти.

Нами було проаналізовано також завдання у форматі PISA, розроблені учасниками літньої школи 2021 року для учнів 14–15 років, що дало підстави припускати:

- у текстах доцільно пропонувати достатньо інформації, щоб читач зрозумів зміст викладеного і правильно відповів на поставлені питання у тесті;
- тексти для завдань повинні мати різний ресурс: одиничний чи множинний; певний формат: статичний чи динамічний; містити об'єкти нетекстового плану: малюнки чи графічні зображення;
- за своїм форматом текст може бути як цілісним так і перерваним, або ж змішаним. З огляду на ситуацію використання розрізняють особистісні, суспільні, освітні та професійні категорії текстів. За типом виділяють текст-опис, текст-розповідь і текст-міркування.

Упродовж занять у мінігрупах нами було опрацьовано та розроблено низку практичних вправ для формування в учнів читацької грамотності.

На першому етапі роботи у творчій групі обговорювали можливі теми для майбутніх завдань, опрацьовували тексти, виокремили потрібні уривки,

додали малюнки чи інфографіку, створили остаточний варіант майбутнього тесту-завдання.

На другому етапі працювали над сценарієм для учня та вчителя окремо. Сценарій для учня передбачає картку у форматі PDF із текстовою інформацією та різного виду завданнями на розуміння прочитаного тексту; сценарій для учителя містить також чітку інструкцію до кожного варіанту завдання щодо його оцінювання, тобто алгоритм правильної відповіді учня та можливі неправильні варіанти відповідей, які не вважатимуться правильними.

Завдання за текстом доцільно підбирати різних форматів: завдання з короткою відповіддю (тестові), завдання з розгорнутою відповіддю (власна думка); багатокомпонентні завдання на вміння працювати з кількома текстами та знаходити в них спільне і відмінне, аналізувати їх, доводити думку, спираючись на факти, визначати чи збігається думка автора одного твору з думкою автора іншого.

Учню пропонуємо відповісти на питання, що стосуються різних читацьких процесів: знаходити потрібну інформацію, інтерпретувати текст, здійснювати рефлексію та оцінювати текст.

На фінальному етапі роботи нами було створено google-форми до кожного із завдань, призначення яких – забезпечити можливість проходження тестування у формі онлайн.

Таким чином, кожна із груп літньої школи «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» створила по два завдання (сценарій для учня, сценарій для вчителя).

Наведемо приклад завдання на оцінювання читацької грамотності «Чому наше майбутнє залежить від читання?».

Художня література має два призначення. По-перше, вона відкриває вам залежність від читання. Жага дізнатися, що ж трапиться далі, бажання перегорнути сторінку, необхідність продовжувати, навіть якщо буде важко, тому що хтось потрапив у біду, і ти повинен дізнатися, чим це все закінчиться... У цьому є справжній драйв. Це змушує дізнаватися нові слова, думати по-іншому, рухатися вперед. Виявляти, що читання саме по собі є насолодою. Одного разу усвідомивши це, ви станете на шлях постійного читання. Читання – це ключ.

По-друге, слова зараз важливіші, ніж будь-коли. Ми досліджуємо світ за допомогою слів, а оскільки світ поринає в інтернет-павутину, ми йдемо за ним, щоб спілкуватися й усвідомлювати те, що ми читаємо (За Н. Гейманом).

Пропонуємо такі завдання:

Завдання 1. Що є «ключем» у житті людини, на думку Ніла Геймана?

Питання, що вимагає вибору одного варіанта:

- A. Читання.
- B. Художня література.
- C. Мистецтво.
- D. Економічна стабільність.
- E. Кар'єра.

Завдання 2 А. У чому полягає суть призначення читання(за автором)?

Перше завдання передбачало конкретну відповідь із переліку запропонованих, але учень має обрати А. читання як процес оволодіння інформацією, а не власне художню літературу, яка відкриває нам процес читання. Такий тип завдання передбачає розуміння тексту, а саме інтегрування смислів і формулювання умовиводу на основі поєднання інформації з тексту й власного досвіду.

Друге завдання – це завдання з відкритою відповіддю, яке спонукало учня сформулювати думку, посилаючись на слова автора. Воно оцінює процес читання під кутом осмислення форми тексту: визначення підстави для рішення автора щодо значення читання. Правильні відповіді: змушує духовно розвиватися, рухатися вперед; наразі слова важливіші, а ніж будь-коли.

Результатом участі в літній школі в рамках Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» є наш спільний проект. Подібні завдання нами наразі використовуємо на різних уроках української літератури з метою формування у школярів читацької компетентності, а також в курсі методики у вищій школі.

Ключові слова: читацька грамотність, PISA, компетентності.

Література

Бондаренко, Н. (2020). Формування читацької грамотності учнів у контексті стандартів PISA-2018: методичні рекомендації. Українська мова і література в школі, 4(151), 2–14. https://lib.iitta.gov.ua/722178/1/%D0%91%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE_1.pdf

Вакуленко, Т.С., Ломакович, С.В., Терещенко, В.М. (2017). PISA: читацька грамотність. УЦОЯО.

Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.

Schleicher, A. (2018). PISA 2018 Insights and Interpretations. <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>

ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ 5–7 КЛАСІВ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОЇ АГРЕСІЇ: ДИДАКТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Галина Серова, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сталий розвиток є моделлю людського розвитку, в рамках якої використання ресурсів спрямоване на задоволення людських потреб з одночасним забезпеченням сталості природних систем та довкілля, щоб ці потреби могли бути задоволені не тільки для нинішнього, а й для майбутніх поколінь. Світове співтовариство визначило орієнтири нового розвитку на період до 2030 року, затвердивши 17 Цілей Сталого Розвитку (ЦСР) на Саміті ООН зі сталого розвитку в 2015 році. Україна приєдналась до глобального процесу забезпечення сталого розвитку (Національна доповідь, 2017) і до початку повномасштабної війни, розпочатою російською федерацією, стабільно просувалась у досягненні ЦСР. Військова агресія проти України призвела до страшних соціальних і гуманітарних проблем, катастрофічної руйнації довкілля. Руйнування шкіл, вимушене переселення учнів та педагогів по всій Україні та за її межі стали цивілізаційним викликом, який потребує значних колективних та індивідуальних зусиль у забезпеченні якісного освітнього процесу. В умовах війни, коли дистанційна форма навчання стала переважаючою, створення різноманітних онлайн-інструментів та ресурсів набуває особливої актуальності.

Відповідно до Державного стандарту базової середньої освіти (Кабінет Міністрів України, 2020) питання сталого розвитку імплементовані у зміст різних освітніх галузей, що потребує створення інноваційних навчальних посібників, використання відповідних технологій навчання. В рамках досліджень відділу суспільствознавчої освіти було розроблено і апробовано

експериментальні матеріали з проблематики сталого розвитку, зокрема сталого споживання, енергозбереження, екологічного маркування, зміни клімату. Було визначено, що створення міжпредметних он-лайн посібників на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів, які б вміщували матеріали як для вчителів, так і для учнів, є ефективним способом щоб сформувати у школярів ціннісне ставлення до збереження довкілля, вміння регулювати власні і родинні потреби у споживанні та заощаджувати ресурси. Для розв'язання цих завдань були розроблені дидактичні матеріали (автори Олена Пометун, Галина Серова) за тематикою: основи сталого споживання; зміна клімату і наслідки кліматичних змін; екомаркування; сталий розвиток і енергозбереження (Навчально-методичний ресурс).

Експериментальна апробація авторських посібників дозволила випрацювати оптимальну структуру, що була апробована і схвалена вчителями з різних регіонів України. Визначено найбільш прийнятний для всіх предметів формат подання матеріалу, починаючи від природничих предметів до предметів суспільствознавчої, мовно-літературної, мистецької, математичної та технологічної галузей. Структура посібників складається з двох частин: методичних розробок для вчителів та дидактичних матеріалів для активної діяльності учнів. Методичні матеріали для вчителя містять детальний опис організації пізнавальної діяльності учнів на уроці. Для засвоєння навчального змісту і набуття учнями відповідних навичок пропонуються такі методи роботи: аудити – самодослідження власного способу життя (життя родини) за допомогою спеціальних опитувальників; робота зі слайдами РР за завданням; робота в групах над завданнями: обговорення питань, аналіз слайдів, формулювання висновків, групові малюнки чи таблиці, розв'язання дилеми; аналіз відео за запитаннями; підготовка учнями презентацій і повідомлень; індивідуальні та групові проекти. У дидактичних матеріалах вміщено комп'ютерні презентації, ігри, відео, роздаткові матеріали, які забезпечують можливість проведення учнями самостійних дослідів і планування власних дій щодо відповідального споживання і ощадливого використання природних ресурсів. Зокрема, вчителю пропонується залучати учнів, які перебувають за кордоном, до спостереження і порівняння щоденних звичок, природоцільних і ощадливих моделей поведінки й мотивації до такої поведінки своїх однолітків.

Візуальний компонент посібників складають відеоматеріали та комп'ютерні презентації для демонстрації під час кожного заняття. Вони

не тільки ілюструють зміст, а супроводжуються виконанням учнями відповідних завдань і обговореннями. Розміщення всіх матеріалів для учнів і вчителів в Інтернеті дозволяє всім учасникам навчання працювати з усіма складниками посібника. Пропоновані для занять відеоролики, сюжети, мультфільми або їх фрагменти надані з посиланням на YouTube і також передбачають виконання завдань. Доступ до презентацій і відеоматеріалів доступний з різних пристроїв: мобільного телефону, ноутбука, планшета, ПК.

Формат розроблених навчальних комплектів є інноваційним як за змістовим, так і за організаційним компонентом. Вони можуть використовуватись як повністю в онлайн навчанні, так і в офлайн варіанті організації освітнього процесу із застосуванням ІТ технологій. На нашу думку, пріоритетність цифровізації освіти в умовах повномасштабної війни, обумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: освіта для сталого розвитку, електронний посібник, дидактичні матеріали.

Література

Національна доповідь. (2017). Цілі Сталого Розвитку: Україна. Завдання та індикатори. <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/sustainable-development-goals--targets-and-indicators.html>

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Державний стандарт базової середньої освіти. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

Навчально-методичний ресурс для педагогічних працівників з реалізації наскрізної змістової лінії «Екологічна безпека та сталий розвиток». <http://www.e-comon.org.ua>

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ЦИРКУЛЯРНОЇ ЕКОНОМІКИ У РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Олексій Сисоєв, к. екон. н., доцент

Київський міжнародний університет
м. Київ, Україна

В умовах воєнного стану розроблено низку важливих документів щодо стратегії відновлення України після війни. Цілі повоєнного відновлення України формуються відповідно цінностей і пріоритетів

розвитку Європейського Союзу. У контексті нашого дослідження привертає увагу аналітична записка «Зелене повоєнне відновлення України: візія та моделі», підготовлена у серпні 2022 року. У документі говориться: «Ця аналітична записка містить обґрунтування концепції зеленого повоєнного відновлення України та можливих моделей її втілення. Запропоновано розглянути дві моделі зеленого відновлення: амбітну та прагматичну. Обидві моделі спрямовані на забезпечення сталого повоєнного розвитку України, а також екологічно та кліматично стійкої відбудови зруйнованих та пошкоджених війною об'єктів» (Зелене повоєнне відновлення, 2022). Моделі, які пропонуються є фактично моделями циркулярної економіки. За таких умов визначення тенденцій професійної підготовки фахівців з циркулярної економіки у Республіці Польща має вагоме значення для відновлення економіки України, оскільки вони вказують напрями і шляхи досягнення цілей на основі використання досвіду європейської країни.

До найважливіших завдань освіти Республіки Польща Чеслав Банак (Czeslaw Banach) відносить гармонізацію освіти з економікою і господарством, які швидко змінюються та з ринком праці. При цьому зазначається, що трансформаційні процеси, що відбуваються в економіці і господарстві Польщі, потребують професійної мобільності у зміні кваліфікацій та оновлення знань (Banach, 2007, s. 92). Отже вчений наголошує на необхідності зміни системи господарювання на кшталт збереження навколишнього середовища. У процесі дослідження нами виявлено такі основні тенденції професійної підготовки фахівців з циркулярної економіки у Республіці Польща:

- створення нормативно-правової бази для розвитку циркулярної економіки і підготовки фахівців з циркулярної економіки;
- впровадження фінансування проєктів, що підтримують розвиток циркулярної економіки, зокрема підготовку фахівців до впровадження моделей циркулярної економіки;
- взаємозумовленість розвитку економічної теорії й змісту практичної підготовки фахівців з циркулярної економіки;
- просвіта дітей, молоді і всього населення країни щодо їхньої ролі в охороні навколишнього середовища;
- різноманітність суб'єктів, задіяних у підготовці фахівців з циркулярної економіки;
- пріоритетність післядипломної освіти у підготовці фахівців з циркулярної економіки;

- урізноманітнення форм і методів навчання циркулярній економіці;
- розгортання професійної підготовки з циркулярної економіки у вищих закладах освіти;
 - забезпечення практико-орієнтованої підготовки з використанням як навчальних проєктів, так і проєктів на конкретному виробництві (виробничих проєктів);
 - відбір для формування змістової компоненти професійної підготовки фахівців з циркулярної економіки пріоритетних секторів впровадження циркулярної економіки у Республіці Польща;
 - навчання фахівців застосовувати бізнес-моделі циркулярної економіки.

Врахування таких тенденцій у професійній підготовці фахівців задля відновленні економіки України без сумніву буде корисним й продуктивним на шляху приєднання до європейської спільноти.

Ключові слова: повоєнне відновлення України, професійна підготовка фахівців, Республіка Польща, циркулярна економіка.

Література

Зелене повоєнне відновлення України: візія та моделі. (2022). ГО «Ресурсно-аналітичний центр «Суспільство і довкілля».

Banach, Czeslaw. (2007). O strategii i kierunkach rozwoju edukacji. In Tadeusz Lewowicki (Red.), «Gorace» problemy edukacji w Polsce. KNP PAN, WSP ZNP.

ПЕДАГОГІКА ПОГРАНИЧЧЯ: АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ УКРАЇНИ

Світлана Сисоєва, д. пед. н., проф.,

академік НАПН України

Президія НАПН України

м. Київ, Україна

Повномасштабна військова агресія російської федерації проти України змінила наше життя і спонукало замислитися над тими проблемами в освіті, на які раніше зверталось недостатньо уваги. Одні-

єю з таких проблем, на нашу думку, є організація виховання й освітнього процесу в умовах проживання дітей та молоді на пограничній території.

Україна, яка знаходиться у Центральній Європі, межує (сухопутно) із 7 країнами, а саме: російською федерацією, білорусією, Республікою Польща, Словаччиною, Угорщиною, Румунією і Молдовою. Діти та молодь, що проживають на пограничній території, відчують ідеологічний, соціально-культурний та освітній вплив обох країн, що межують, ідентичність у дітей та молоді на таких територіях формується як багатовимірна. За таких умов значної актуальності набуває проблема патріотичного виховання дітей та молоді, формування Україно зорієнтованої молоді людини, її усвідомлення себе як громадянина України. При цьому важливого значення набуває гуманістична спрямованість освітнього процесу, приділення уваги міжкультурним аспектам освіти, формування поважного ставлення до носія іншої культури, історії, релігії при усвідомленні себе як українця.

Особливої гостроти освітні проблеми на пограничних теренах України набувають в умовах воєнного стану, але їх дослідження і створення освітньої стратегії для таких територій при границі з іншими державами має, на мою думку, виключне значення для повоєнного відновлення України.

Зазначимо, що у Республіці Польща вже багато років розробляється педагогіка пограниччя як складова міжкультурної педагогіки. Найбільш потужною у цьому напрямі є наукова школа Професора Єжи Нікіторовича, іноземного члена НАПН України.

Наші польські колеги зазначають, що пограниччя це певний простір, але також стан свідомості. У польській педагогічній науці пограниччя розглядається, перш за все, як досвід перебування з іншими, щоденна практика навчання гуманізму і формування власної ідентичності, патріотизму.

Пограниччя польські дослідники розглядають як пограниччя культур і цінностей, синергетичного ефекту діалогу різниць. Таким чином вибудоване розуміння пограниччя – є великим шансом для педагогіки XXI століття.

У педагогічному контексті базовим поняттям педагогіки пограниччя є людина, яка живе на пограниччю, її статус, особистісні риси та спосіб соціального функціонування. Вивчення людини пограниччя має не тільки пізнавальний та діагностичний вимір, а й вимір освітній. Розуміння людини, яка живе на пограниччі, її інтересів і потреб, її багатоаспектну ідентичність дає можливість створити оптимальні освітні програми, спрямовані на підтримку індивідуального розвитку дитини, формування найбільш потріб-

них суспільних кореляцій з урахуванням і використанням специфічних можливостей, які створюються у різномірному етнічному й культурному просторі, який охоплює території власної країни і тієї країни, яка знаходиться за межами границі.

Наближення до вирішення питання, чи існує «людина пограниччя» як особа, що наділена такими рисами, які є відмінними від рис у групах людей з центральних регіонів країни, наближає нас до вирішення питання, чим за своєю сутністю є пограниччя, якщо ми хочемо вивчати його вплив на риси й ціле життя людей, які там проживають, доводячи їхню відмінність від людей інших регіонів (Miluska, 2019, s. 349).

Розробка порівняльних аспектів педагогіки пограниччя в контексті повоєнного відновлення України, на нашу думку, є дуже актуальним напрямом порівняльних педагогічних досліджень. Результати такого наукового пошуку дозволять виробити рекомендації для пограничних територій України щодо організації освітнього і виховного процесу, спрямованого на формування свідомого громадянина України, її патріота і захисника.

Ключові слова: педагогіка пограниччя, патріотизм, ідентичність, Україна.

Література

- Miluska, Jolanta. (2019). Czy istnieje “czlowiek pogranicza”? In Mirosław Sobiecki, Doroty Misiejuk, Jolanta Muszynska, Tomasz Bajkowski (Red.), Czlowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ СПОСТЕРЕЖЕНЬ

Інна Слободянюк, магістр

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

В основу реформування сучасної системи освіти в Україні покладено принципи компетентнісного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного, інтегрованого підходів у тісному взаємозв'язку усіх її ланок. Прийняття нових нормативних документів (законів, концепцій, стандартів) значною

мірою сприяє реалізації цих підходів. Зокрема, в Концепції «Нова українська школа», Державному стандарті початкової освіти зазначається, що в основі освітнього процесу – формування ключових компетентностей. Так, Державним стандартом визначено вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей молодших школярів (МОН України, 2020). До ключових компетентностей віднесено вільне володіння державною мовою, що передбачає уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, здатність спілкуватися рідною мовою (МОН України, 2019).

Прицільної уваги в контексті формування ключових компетентностей набуває проблема розвитку мовлення молодших школярів. Нині доведено, що мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі та засвоєння інформації. Початкова школа покликана формувати у молодших школярів уміння говорити правильно, красиво, логічно. Відомо, що показником культури людини є її мислення, інтелект та мовлення.

У процесі мовленнєвої практики дитина оволодіває фонетичною будовою і лексикою, засвоює закономірності словозміни й словотворення, логіку і композицію висловлювання, вдосконалює виразність свого мовлення.

Проблема розвитку мовлення молодших школярів активно досліджується вченими. Так, у працях М. Вашуленка, І. Гудзик, О. Савченко та ін. висвітлені її теоретико-методологічні засади. У дослідженнях О. Вашуленко, Л. Варзацької, К. Прищепи розглядаються педагогічні умови розвитку мовлення молодших школярів. До питання особливостей розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання зверталися у своїх дослідженнях Н. Бойко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Л. Паламар та ін.

Отже, аналіз досліджень продемонстрував значну зацікавленість науковців і методистів означеною проблемою. Завдання початкової ланки освіти – виробити в учнів уміння точно, правильно, чітко, просто, зрозуміло висловлювати свої думки. Мовлення молодшого школяра – основа його розвитку. Культура мовлення людини, як відомо складається з таких компонентів, як: культури мовленнєвих особливостей (правильна вимова, багатство словникового запасу, стилістична виразність), культури самого процесу спілкування (змістовність, доказовість, сила впливу слова).

На початку шкільного навчання у дітей розвинена переважно фонетична сторона мовлення. Дитина фактично володіє усіма фонемами. Її

запас слів становить 4–7 тис. Діти вміють користуватися граматичними формами рідної мови, пов'язують слова у речення. Розуміються на простих та складних реченнях. Однак, у процесі навчання учням інколи досить важко з'єднувати слова у склади. Семантична сторона мовлення дитини на початку шкільного навчання ще недостатньо розвинена. Значення слів дитина розуміє не зовсім правильно, іноді допускається помилок у бік звуження чи розширення.

Спілкування із дорослими та однокласниками збільшує словниковий запас і якісно вдосконалює його, уточнюючи значення слів. Відомо, що діти першого класу мають деякі труднощі, які проявляються у тому, що вони не здатні передати зміст прочитаного своїми словами, переказуючи буквально, мовленнєвий тезаурус дитини є досить пасивним та потребує корекції. Діти цієї вікової категорії мають досить багато проблем із мовленням. Маючи певний запас слів, діти не завжди можуть використати їх у певний момент. Так, на прохання описати осінній день, молодші школярі досить пасивно відреагували, звужуючи його до окремих слів, підказаних педагогом: «холодно», «дощить», «падає листя».

Процес мовлення людини включає також уміння слухати. За нашими систематичними спостереженнями, сприйняття молодшими школярами мовлення також має особливості. Молодші школярі досить пасивно ставляться до звернень учителя відреагувати на ту чи іншу вимогу. Іноді звернення вчителя залишаються непоміченими. Так, на звертання учителя до усього класу «прошу звернути увагу на дошку», молодші школярі іноді роблять вигляд, що це їх аж ніяк не стосується, вказівки учителя залишаються непоміченими. Деякі діти, навіть, припиняють слухати вчителя, захоплюючись якимось іншим завданням, більш для них цікавим.

Особливим є внутрішнє мовлення молодшого школяра. Будучи самостійним утворенням, внутрішнє мовлення не володіє такими характеристиками як інтонація, жести тощо. Це, звісно, дещо утруднює викладення власних думок особливо у письмовій формі.

Початкова школа – основа розвитку особистості. У початковій школі мова стає для дітей предметом вивчення.

Розвиток мовлення учнів напряму пов'язаний із пізнанням навколишнього світу, загальним розвитком культури, підвищенням пізнавальних інтересів, спостережливості, допитливості. Вважаємо за доречне, розвиваючи мовлення молодших школярів, звернутися до таких технологій як

ігрова, дослідника діяльність, спостереження. Саме у процесі спостережень у довікільні молодші школярі набувають досвіду спілкування. Спостерігаючи за об'єктами та явищами природи, діти навчаються будувати прості висловлювання. Наприклад, на уроці «Комахи» (3 кл.) вчитель пропонує дітям дати відповідь на запитання: «Чому такі різні за розміром, формою, кольором, способом живлення, середовищем існування тварини, як метелики, жуки, бабки, клопи, вовчки, коники, належать до комах?». Молодші школярі, шукаючи відповідь на дане питання активно включаються у пізнавальний процес, намагаються відшукати відповідь на поставлене запитання.

Спостерігаючи, дитина навчається співставляти факти, аналізувати їх, робити прості висновки, тобто вчиться творчо мислити. Не випадково В. О. Сухомлинський назвав спостереження «матір'ю усвідомлення і запам'ятовування», «важливим джерелом розуму». Виховуючи молодших школярів, педагог навчав їх бачити у звичайному незвичайне, шукати і відкривати причинно-наслідкові зв'язки. На його думку, спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим, або неграмотним.

Цікаві думки щодо розвитку мовлення молодших школярів знаходимо у О. Я. Савченко. Так, дослідниця вважає, що в учнів початкових класів обов'язково треба розвивати і вдосконалювати вміння бачити, спостерігати, слухати, бо вся інформація на уроці йде через органи чуття. На думку авторки, спостережливість швидко розвивається за такої організації спостереження, коли перед учнями ставляться спеціальні завдання, що спонукають їх придивлятися чи прислухатися до нових об'єктів, виділяти їх характерні ознаки, об'єднувати в ціле, позначати певними словами.

Продовжуючи ідеї В. О. Сухомлинського, О. Я. Савченко зазначає, що дітям молодшого шкільного віку доступні естетичні переживання від краси спостережуваного, почутого, і радить насичувати навчальну діяльність «замилуванням красою», для того, аби збагачувати пам'ять, мислення, мовлення, уяву учнів яскравими образами, які активізують мислення, глибоко западаючи в душу дитини. Розвивати дитячу спостережливість, на думку педагога, найкраще на природничому матеріалі, адже ведення календарів природи, порівняльні описи сезонних явищ, спостереження за тваринами і рослинами дають необмежений простір для розвитку здатності вдивлятися у навколишній світ, стимулюють проведення самостійних спостережень.

Ключові слова: мовлення, комунікативні навички, молодші школярі, сталий розвиток, початкова школа.

Література

Байбара, Т.М. (2001). Методика викладання природознавства у початкових класах. Освіта.

Грошовенко, О., Коваль, Т., Жовнич, О. (2022). Використання технології проблемного навчання на уроках інтегрованого курсу “Я досліджую світ”. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць, 63, 87–96.

МОН України (2019). Типові освітні програми для закладів середньої освіти : 1–2 та 3–4 класи. «Світоч». <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>

МОН України. (2020). Державний стандарт базової середньої освіти <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>

Савченко, О.Я. (2007). Методика читання у початкових класах. Освіта.

БАГАТОМОВНА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ДЕЯКІ ДИДАКТИЧНІ ТА ВИХОВНІ АСПЕКТИ

Валентина Снегірєва, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування основних дидактичних та виховних аспектів багатомовної освіти в Україні.

Ідея багатомовності в сучасному суспільстві поступово втрачає свою новизну і стає реальністю. Реалізація багатомовної освіти в українській школі передбачає опору на теоретичні засади та підходи сучасної мовно-літературної освіти, закладені в концептуальних положеннях НУШ (2016), Державному стандарті базової середньої освіти (2020), Концепції моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин (Фідкевич та ін.,

2021). З точки зору дидактики багатомовність є єдиною комунікативною компетентністю, тому й навчання кожної нової мови відбувається за принципом «надбудови» єдиної мовної системи, що формується у свідомості учня. Для впровадження багатомовного навчання на рівні середньої школи важливою є ініціатива європейських фахівців щодо інтеграції мовного курикулуму. Цей процес у межах однієї школи полягає в об'єднанні усіх мовних предметів у одну освітню галузь і створює основу для прийняття єдиної за структурою і змістом навчальної програми.

З'ясовано, що запровадження інтеграції мовного курикулуму в Україні в рамках однієї школи доречно розпочинати з визначення загальної мети навчання і рівнів компетенцій, які мають бути досягнуті у кожній із виучуваних мов. Наступним кроком має стати вибір єдиних для застосування в навчанні усіх мов підходів та методів. Далі слід встановити інтегровану рамку змісту, згідно з якою зміст навчання мов є комплементарним за природою, але містить специфічну для кожної з виучуваних мов інформацію. Важливо розписати функції, які виконує кожна з мов у суспільному житті України, і відобразити це у мовному курикулумі, зокрема у досягненні бажаних рівнів компетенцій. Ці методичні процедури визначають компетентнісний підхід у розробленні моделі багатомовної освіти.

Експериментально підтверджено важливість в організації багатомовної освіти текстоцентричного підходу. Читання текстів іноземною мовою є найголовнішим і найнеобхіднішим умінням у методиці оволодіння нею. У процесі читання іншомовних текстів школярі самостійно засвоюють мовні структури, фокусуються на лексиці, що відноситься до теми, виконують завдання *pre-, while-, postreading*. Національна література кожної країни оригінальна, оскільки є результатом словесної творчості того чи іншого народу, який має свої культурні традиції, історію, особливості психіки та темпераменту. Процес читання художньої літератури знайомить школярів з новими мовними засобами, занурює їх у культурно-історичну епоху, змушує звернутися до мовних особистостей із різним світосприйняттям, а також до слова, що відображає мовну культуру автора та суспільства. Так у ході читання автентичних художніх текстів засвоюється не лише мова, а й культура народу, тобто паралельно реалізується міжкультурний підхід у багатомовній освіті.

Методика багатомовного навчання передбачає також ознайомлення з граматичними явищами у тексті. Завдання вчителя – організувати спо-

стереження за їх функціонуванням і стимулювати в школярів позитивні перенесення на основі зіставлення незнайомого їм явища з явищами з інших мов. Учні висувають гіпотези, пропонують самостійні висновки про правила утворення мовної одиниці, про її значення та комунікативну роль. Учитель спростовує або підтверджує висунуті гіпотези, аналізує висновки з використанням різноманітних опорних засобів: таблиць, схем, інструкцій та пояснень. Слід враховувати, що кожен народ має специфічну прагматику мовлення, і соціокультурні цінності передаються шляхом використання певних модальних дієслів, слів-оцінок, які співвідносяться з етичними нормами. Автентичні тексти різних жанрів для читання та опрацювання мають охоплювати різні аспекти життя носіїв виучуваної мови; викликати бажання учнів / учениць висловити свою думку щодо порушеної в них проблеми; вивчатися з погляду контрастивно-порівняльного принципу та акцентувати увагу не так на відмінностях, як на різноманітності культур.

Перевірено пріоритетність контрастивного (порівняльного) принципу, який відноситься до власне дидактичних принципів багатомовної освіти. Він запроваджений фахівцями з метою розробки системи навчальних, виховних та дослідницьких видів діяльності, заснованих на порівнянні раніше вивчених мов із мовами, що вивчаються. Опора на схожі (аналогічні) мовні і соціокультурні явища з мов, що контактують у навчальному процесі, а також урахування явищ, що відрізняються, мають системний характер у процесі навчання мов. Відповідно до цього принципу порівнянню підлягають усі мови, що контактують у навчальному процесі: рідні мови учнів та мови, які вивчаються.

Контрастивний принцип стосується навчання не тільки мов, а й міжпредметних навчальних умінь, таких як вміння працювати індивідуально і в команді; прогнозувати і догадуватися; працювати з різними джерелами інформації; переносити знання й уміння в нові навчальні ситуації тощо. Ці загальнонавчальні вміння формуються й у традиційній мовній освіті. Однак у багатомовній освіті створюються сприятливі умови для їх розвитку та вдосконалення.

Одним із найважливіших загальнонавчальних умінь у багатомовній освіті є вміння учнів самостійно порівнювати мови (культури, комунікативні ситуації, факти, думки тощо), розвинути яке можна лише за умови систематичного виконання завдань на порівняння. Це вміння безпосередньо пов'язане з розвитком іншого найважливішого загальнонавчаль-

ного вміння – перенесення загальних способів розв'язання навчальних задач у нові умови.

Зроблено висновок, що в успішній реалізації моделі багатомовної освіти велику роль відіграє система так званих контрастивних вправ, завдяки якій в учнів / учениць формується цілісне сприйняття виучуваних мов і культур, а також удосконалюється низка загальнонавчальних умінь, серед яких найважливішим є вміння порівнювати та переносити (знання, вміння) у нові ситуації, особливо цінне в умовах учнівської дослідницької діяльності.

Ключові слова: багатомовна освіта, інтеграція, мови і культури, текст, контрастивно-порівняльний принцип.

Література

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова Кабінету Міністрів України № 898. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-89>

Фідкевич, О.Л., Снегір'ова, В.В., Бакуліна, Н.В. (2021). Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/kontseptsii-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyh/>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УГОРЩИНІ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Олеся Стойка, к. пед. н., доцент
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

В умовах сьогодення професійна підготовка вчителів в Угорщині зазнала фундаментальної цифрової трансформації та має йти в ногу зі світовими тенденціями цифрового розвитку, щоб кожна людина

могла успішно реалізувати свій потенціал. Сьогодні все більше робочих місць вимагають передових цифрових навичок і володіння новими технологіями. Цю потребу також поглибили наслідки пандемії коронавірусу COVID-19, що загостило проблему розвитку та освоєння технологій у системі освіти для забезпечення права громадян на якісну освіту. І це особливо важливо зараз, коли виникають перешкоди в організації освітнього процесу у закладах освіти.

Цифровізація професійної підготовки вчителів в Угорщині ґрунтується на низці офіційних документів, статистичних даних та матеріалах з питань вищої освіти, професійної освіти і навчання у країнах ЄС, зокрема: «Edukacja: jest mniej ukryty skarb» («Освіта: є у ній прихований скарб», 1998); «Edukacja dla Europy. Raport Komisji Europejskiej» («Освіта для Європи. Рапорт Європейської комісії», 1999); «Edukacja i szkolenia 2020» («Освіта та навчання 2020»); «Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy. Luksemburg listopad 2011» («Системи освіти в Європі – сучасний стан та планування реформи. Люксембург, листопад 2011») та інші.

Нормативно-правова база цифровізації професійної підготовки вчителів в Угорщині значною мірою зумовлена системою управління вищою освітою, яка упродовж тривалого часу зазнала реформування та оновлення, що зумовлено євроінтеграційними процесами, до яких Угорщина долучилася, починаючи з 1999 року (приєднання Угорщини до Болонського процесу) та 2005 року (вступ Угорщини до складу країн Європейського Союзу).

Державне управління вищої освіти Угорщини, як зазначає К. Годлевська, має розвинуту інституційну та нормативно-правову основу. Усі заклади вищої освіти майже автономні: органи державного управління володіють невеликою часткою інструментів безпосереднього управління освітньою галуззю, разом з тим – мають значні повноваження щодо регулювання та планування розвитку вищої освіти. Система вищої освіти повністю відповідає європейським нормам, академічні ступені та дипломи, присвоєні їй видані угорськими закладами вищої освіти, приймаються у всіх країнах Євросоюзу.

Актуальне завдання для наукових досліджень та освітньої політики багатьох європейських країн полягає в тому, щоб забезпечити оптимальне використання усього потенціалу цифрових технологій для навчання, при цьому ефективне навчання цифрової епохи стає можливим завдяки системному підходу та цілісним змінам. У багатьох європейських країнах,

до яких належить і Угорщина, активно проводять дослідження в напрямку повної інтеграції цифрових технологій у освіту та професійне навчання.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів, цифровізація, Угорщина.

ВИПУСКНИКИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИШІВ – МАЙБУТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕКТИВІВ

Наталія Титаренко

ДНУ «Інститут освітньої аналітики»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясувати який стан працевлаштування за спеціальністю випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти за останні два роки.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що державна політика в сфері вищої освіти забезпечується, зокрема, через створення для випускників вишів рівних умов і можливостей для вибору місця першої роботи. А для підприємств/організацій, які працевлаштують випускника – через створення певних механізмів стимулювання. Крім того, випускники педагогічних закладів вищої освіти, в разі укладання угоди про відпрацювання не менше трьох років у закладах освіти сільської місцевості, забезпечуються безоплатним житлом з опаленням і освітленням, їм надається одноразова адресна грошова допомога. Отже, держава створює умови і передбачає певні гарантії, щоб випускники педагогічних спеціальностей вишів, які хочуть реалізувати себе в обраній спеціальності, йшли працювати в заклади освіти, зокрема і в заклади загальної середньої освіти. Проте, часто вони стикаються з відсутністю зацікавленості роботодавців брати на роботу недостатньо освічену і без досвіду роботи молодь. З іншого боку, молода людина, не знайшовши роботу за фахом, починає шукати інші шляхи заробітку, тим самим втрачаючи свою кваліфікацію та навички, здобуті під час освіти. Врешті-решт, частина молоді втрачає бажання офіційно працювати взагалі. А зважаючи на те, що умови на сучасному ринку праці продиктовані жорсткими вимогами ринкової економіки, яка

зазвичай прихильна до спеціалістів із досвідом роботи, молодим працівникам дуже важко отримати роботу.

Ми вважаємо, що запроваджений Міністерством освіти і науки України моніторинг працевлаштування випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти, який організовано на виконання Закону України «Про вищу освіту», є одним із шляхів забезпечення якісного державного нагляду та підтримки запровадженого механізму працевлаштування молоді та випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти. Звіт за результатами моніторингу був оприлюднений у лютому 2022 року на сайті МОН. З огляду на тематику нашого дослідження, ми звертаємо увагу на наступне: дослідники вважають, що загальноосвітні тенденції розвитку ринку праці вказують на поступове розмивання поняття роботи за здобутою освітою за винятком окремих та відносно стабільних професійних груп (наприклад, з медичною й педагогічною освітою). Крім того, Державний класифікатор професій є застарілим та потребує оновлення. Тому при проведенні дослідження було застосовано обмеження щодо дослідження лише випускників, які здобули педагогічну та медичну освіту. Для свого аналізу ми обирали осіб, які здобули освіту в галузях 01 «Освіта/Педагогіка» (та низці спеціальностей, при підготовці за якими в закладах освіти поширена практика присвоєння педагогічних кваліфікацій).

У висновках, представлених у звіті МОН, зауважено, що внаслідок використаних під час дослідження обмежень, аналіз проведено за укрупненими групами та деякими окремими спеціальностями. Було з'ясовано, що частка працевлаштованих (зайнятих та умовно зайнятих) осіб (з педагогічною та медичною освітою) в середньому складає 58,7%. Для нашого дослідження ми виділили спеціальності педагогічного спрямування. Показник працевлаштування випускників зі спеціальностями «Соціальна робота та соціальне забезпечення» (61,2%), «Освіта» (60,2%) і «Біологія, природничі науки, математика (крім фізики)» (58,8%) вищий за середній по всіх досліджуваних групах педагогічних спеціальностей. Серед виділених нами спеціальностей найменше працевлаштованих серед тих, хто отримав диплом зі спеціальності «Дизайн, хореографія, образотворче мистецтво» (45,1%). Отже, усереднений показник працевлаштованих за педагогічними спеціальностями, які на момент моніторингу (2021 рік) працювали три роки, або не більш ніж за три місяці до дати спостереження звільнилися, становить 54,0%.

За даними реєстру документів про освіту ЄДЕБО, наданими нам ДП «Інфоресурс», найбільша частка випускників 2020 і 2021 років з педагогічними спеціальностями отримали освіту за спеціальністю «Середня освіта» (61,21% і 59,98% відповідно). Отже, цей показник у 2021 році зменшився на 1,2% порівняно з 2020 роком. Натомість, у 2021 року збільшилася частка випускників за спеціальностями «Освіта, педагогічні науки» (на 1,3%) та «Фізична культура і спорт» (на 0,4%).

Попередні дані (у відсотках), але в особах, наведені далі. Загалом ми маємо 37 670 осіб, які отримали диплом про педагогічну освіту у 2020 році і 35 601 особа – у 2021 році. Якщо пригадати частку працевлаштованих випускників (54,0%) наведену вище, можна використати її для необхідного нам обчислення з певною долею обмеження. Таким чином, ми припускаємо, що в 2020 році повинні були влаштуватися у заклади загальної середньої освіти 20 341 випускник, у 2021 – 19 225 осіб. Натомість, інформаційних бюлетенів ДНУ «Інститут освітньої аналітики» «Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти», частка вчителів у закладах загальної середньої освіти віком до 30 років скоротилася протягом останніх двох років з 12,0% до 11,7%. І, хоча серед досліджуваних нами випускників вишів, не всі можуть мати вік до 30 років. Проте, скорочення частки вчителів цієї категорії може говорити про їх активне звільнення. Настільки активне, що навіть кількість працевлаштованих не дає можливості за цим показником вийти на позитивну динаміку.

Порівнюючи розподіли випускників вишів і вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями, спостерігаємо певну диспропорцію в їхніх частках. Звичайно, ми не можемо здійснювати безпосереднє порівняння, оскільки не всі з випускників вишів пішли працювати в заклади загальної середньої освіти. Крім того, дані по всіх педагогічних працівниках закладів загальної середньої освіти представлені в формах статистичної звітності для різних вікових категорій і різного терміну роботи на посаді вчителя. Але певні порівняння можна зробити.

Покажемо, на нашу думку, є дані про випускників і вчителів – молодших спеціалістів. Їхня кількість і напрямок динаміки практично однаковий (для випускників вишів: 4,2% у 2020 р. і 4,3% у 2021 р.; для вчителів: 4,4% у 2020/2021 н. р. і 5,4% у 2021/2022 н. р.). Отже, щодо даної категорії випускників ми можемо припустити, що потреби закладів загальної середньої освіти цілком задовольняються в кількості вчителів цієї категорії.

Значний відсоток бакалаврів з педагогічною освітою – випускників закладів вищої освіти (48,7% у 2020 р. і 52,7% у 2021 р.) дозволяє спрогнозувати зростання їхньої кількості в майбутньому і серед вчителів (2,6% у 2020/2021 н. р. і 3,9% у 2021/2022 н. р.). Навіть якщо припустити, що частина з цих випускників не працевлаштуються за спеціальністю. Щодо категорії вчителів – магістрів, то їхня кількість (84,1% у 2020/2021 н. р. і 79,2% у 2021/2022 н. р.), з огляду на частку випускників цього рівня (47,1% у 2020 р. і 43,0% у 2021 р.), може зменшуватися. Отже, з часом в закладах загальної середньої освіти частка вчителів – бакалаврів і магістрів поступово буде вирівнюватися.

Таким чином, зроблено висновок, що незважаючи на створення державою умов для підвищення мотивації випускників вишів до працевлаштування у заклади загальної середньої освіти, лише більше половини з них працюють за отриманою спеціальністю більше трьох років, що пояснює негативну динаміку серед вчителів віком до 30 років, які працюють в закладах загальної середньої освіти. Внаслідок чого, навіть працевлаштування частини випускників, не дозволяє компенсувати кількість молодих педагогів, які залишають професію, чи навіть збільшити їх кількість. Натомість, намітилися передумови до поступового вирівнювання розподілу вчителів за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра. З'ясування ж причин таких тенденцій в контексті забезпечення педагогічними працівниками закладів загальної середньої освіти потребує додаткових досліджень.

Ключові слова: випускники вишів, працевлаштування, заклади загальної середньої освіти.

Література

- Верховна Рада України. (2022). Про вищу освіту. Закон України. Редакція від 12.05.2022 р. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- МОН України. (2019). Про затвердження Порядку надання одноразової адресної грошової допомоги деяким категоріям випускників закладів вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України від 19.12.2019 р. № 1588. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0206-20#n5>
- МОН України. (2022). Звіт з моніторингу працевлаштування випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/02/03/01/Zvit.z.monitorynhu.pratsevlashtuvannya-2022-02-03.pdf>

МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики». (2021). Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2019/2020 – 2020/2021 н. р.). Інформаційний бюлетень. <https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/02/Inform.byuleten-pedagogichni-kadri.pdf>

МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики». (2022). Про чисельність і склад педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватних закладів (2020/2021 – 2021/2022 н. р.). Інформаційний бюлетень. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2022/03/byuleten-83-rvk-2021_2022.xlsx

**ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ
ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
У ФОРМАТІ PISA В МЕЖАХ МОДУЛЯ ЖАНА МОНЕ
(620287-ERP-1-2020-1-UA-ERPJMOMODULE), ЩО
РЕАЛІЗУЄТЬСЯ
В ІНСТИТУТІ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

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

Людмила Калініна, д. пед. н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Збірник компетентнісно орієнтованих завдань для учнів із природничонаукового циклу підготовлено вчителями математики і природничих дисциплін у межах програми підвищення кваліфікації для вчителів, що здійснюється в межах Модуля Жана Моне 620287-ERP-1-2020-1-UA-ERPJMOMODULE) 2020–2023 рр. в Інституті педагогіки НАПН України. Спільні цінності – загальнолюдські, сімейні, екологічні – учасників програми підвищення кваліфікації для вчителів «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів», керівників експериментальних

майданчиків Інституту педагогіки НАПН України, координатора і модераторів модуля Жана Моне та експертів, розуміння важливості розвитку природничо-математичної освіти як фундаментальної основи для інноваційного становлення держави слугували основою партнерського співробітництва для досягнення спільного результату діяльності – збірника завдань з розвитку природничо-наукової та математичної грамотності в ракурсі досягнення цілей PISA.

Компетентнісно орієнтовані авторські завдання підготовлено вчителями на основі пробних тестових запитань OECD PISA та завдань, які за обсягом або змістом схожі на запропоновані у вимірювачах PISA, оцінювання яких здійснюється за відповідними кодерами з метою поліпшення навчальних результатів учнів для досягнення цілей PISA, а також відредатовано та доопрацьовано експертами і структуровано в збірник. Авторами враховано ступінь складності завдань на рівні опанування концепціями, науковими методами; вироблення здатності ідентифікації причинно-наслідкових залежностей, графічних і візуальних даних; визначення природничо-наукового й математичного змісту. Завдання структуровано згідно з класифікаційними ознаками завдань PISA (контексти та ситуації, компетентності, що відпрацьовуються й розвиваються, знання та ставлення до знань, ситуацій, цінностей). Коректно сформульовані завдання відповідають основним вимогам текстології, надають змогу перевірити не лише знання фактів, а й сприяють виробленню вмій здобувачів освіти критично аналізувати й працювати з різними видами наведеної інформації.

Зміст авторських завдань сприятиме раціональному використуванню здобувачами освіти природничо-наукових знань для розв'язання життєвих задач і вирішення проблем у реальному житті; застосуванню системного, діяльнісного й інтеграційного підходів для проведення міні-досліджень; спільному виконанню завдань і ефективній комунікації в процесі їх розв'язання й вирішення проблем; інтеграції зі знаннями з інших дисциплін і галузей науки. Інтегровані авторські завдання, представлені інноваційними ідеями, стимулами, особистісним, локально-національним і глобальним контекстами, кластерами завдань і дистракторами, що розроблені вчителями, презентують їх (вчителів) не лише як успішних практиків, а і як креативних дослідників.

Автори збірника мали прагнення покращити якість навчання підлітків у читанні, математиці та природничих науках до європейського ґатунку

шляхом розвитку ключових компетентностей і наскрізних умінь. Збірник авторських завдань зорієнтований на сучасну компетентнісно орієнтовану методику навчання, відповідає класифікаційним ознакам завдань PISA, сприятиме реалізації компетентнісного, діяльнісного та інтеграційного підходів у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й розвитку природничо-наукової та математичної грамотності здобувачів освіти.

Ключові слова: PISA, Модуль Жана Моне, Інститут педагогіки НАПН України, програми підвищення кваліфікації для вчителів, компетентнісно орієнтовані завдання із природничонаукового циклу.

Література

- Калініна, Л. М. (Укл.), Топузов, О.М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка, <https://undip.org.ua/library/zbirnyk-zavdan-dlia-rozvytku-pryrodnycho-naukovoï-kompetentnosti-uchniv-u-formati-pisa/>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал, (3). 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горох, В. та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.
- Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал, 1, 16–27. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/36>
- Топузов, О. М., Заболотна, О. А., Локшина, О. І., Калініна, Л. М., & Васильєва, Д. В. (2022). Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників за спеціальністю — 014. Середня освіта: природничі науки. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-610-0-2021-17>
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. Perspectives in Education, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ COVID-19: СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ

Юрій Христій

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

У сучасних умовах професійно-технічна освіта в країнах Європейського Союзу перебуває під впливом низки чинників, найсуттєвішим із яких стала пандемія COVID-19, що спровокувала найбільші в історії освітньої галузі зміни. Зокрема, одним із наслідків стало закриття закладів професійно-технічної освіти, що негативно позначилося на добробуті учнів і реалізації їхнього індивідуального потенціалу. Не менш драматичними є наслідки і для національних економік та ринку праці. Якщо країни із сильнішою економікою виявилися відносно стійкими до наслідків пандемії й швидше перейшли на нові цифрові методи роботи, надаючи підтримку компаніям, які постраждали від кризи, і сприяючи підвищенню кваліфікації та перекваліфікації їхніх працівників, то менш розвинені країни стикнулися зі спадом економіки, зростанням рівня бідності та безробіття, особливо серед молоді та жінок.

Зауважимо, що у 2015 р. ЮНЕСКО була ухвалена стратегія в галузі професійно-технічної освіти та підготовки на 2016 – 2021 рр., спрямована «на підтримку діяльності держав-членів щодо розширення затребуваності їх систем професійно-технічної освіти, розвиток у молоді й дорослих навичок, необхідних для працевлаштування, пошуку гідної роботи, підприємництва і навчання впродовж життя, а також сприяння реалізації Порядку денного в галузі сталого розвитку на період до 2030 р. в цілому (2030 Agenda for Sustainable Development as a whole)» (UNESCO, 2022).

Зокрема, у Стратегії наголошується на необхідності відповідати на низку викликів у кожному з шести ключових вимірів за допомогою інклюзивного та проактивного підходу, а саме: відновлення економіки; запровадження технологічних змін; збереження неформальної зайнятості; демографічні зміни; соціальні проблеми; розвиток зеленої та сталої економіки. Підсумкове оцінювання реалізації означеної стратегії, здійснене в 2021 р., засвідчило, що ця стратегія відповідає потребам держав-членів і попиту на професійно-технічну освіту, що постійно змінюється.

Разом із тим, загострення кризи, спричиненої пандемією COVID-19, зумовило необхідність більш радикальних перетворень у визначених вище напрямках. Відповіддю на такий виклик стало розроблення ЮНЕСКО документу «Проект стратегії технічної і професійно-технічної освіти та підготовки (ТПТО) (2022 – 2029): трансформація ТПТО для успішного та справедливого переходу» (Draft strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2022 – 2029): transforming TVET for successful and just transition) (UNESCO, 2022).

Зазначена вище Стратегія узгоджується із Середньостроковою стратегією Організації на 2022 – 2029 рр., що виконується в межах Програми й бюджету ЮНЕСКО на 2022 – 2025 рр., які були складені з урахуванням глобальної надзвичайної ситуації у сфері охорони здоров'я з численними довгостроковими наслідками.

Очікувані результати від реалізації Стратегії сформульовані в трьох ключових напрямках: 1) розвиток навичок, необхідних усім людям для навчання, роботи та життя; 2) розвиток навичок для інклюзивної та сталої економіки; 3) розвиток навичок для інклюзивних та мирних суспільств.

У межах першого напрямку передбачено реалізацію таких завдань:

- побудова гнучких траєкторій навчання, спрямованих на надання підтримки в реалізації принципу навчання впродовж життя, зокрема молоді, робітникам та людям похилого віку, а саме: сприяння мобільності учнів, міжнародному визнанню кваліфікацій, досвіду навчання та його результатів;

- розробка цільових заходів, надання консультацій щодо політики та організація кампаній із підвищення обізнаності щодо інклюзії та гендерної рівності, а також впливу, який вони мають на жінок і дівчат у сфері ПТО. Означені заходи передбачають надання технічних консультацій та можливості обміну знаннями для пом'якшення впливу технологій і зміни клімату на гендерну нерівність, особливо серед найбільш незахищених соціальних груп та тих, хто залежить від неформальної економіки й натурального сільського господарства.

Другий напрям реалізації Стратегії включає:

- підтримка держав-членів під час аналізу їхньої економіки, що змінюється, і розвитку спроможності визначати й передбачати навички, необхідні для переходу до цифрової та зеленої економіки. Означене передбачає: розроблення «глобального трекару навичок» для документування програм

підвищення кваліфікації та перекваліфікації; залучення партнерів з приватного сектору та громадянського суспільства до екологізації ПТО; розроблення глобальної таксономії та керівної структури для розвитку, оцінки, підтвердження й визнання екологічних навичок у сфері ПТО;

- орієнтація програм ЮНЕСКО на досягнення результатів ПТО, які відповідають вимогам інклюзивного цифрового та екологічного переходу на робочому місці, в Інтернеті та інших закладах освіти. ЮНЕСКО продовжуватиме підтримувати країни в дигіталізації та екологізації ПТО, використовуючи вже наявну роботу та інструменти й розробляючи нові інструменти та рамки;

- підтримка держав-членів у визначенні нових навичок, необхідних на ринку праці у відповідь на важливу та зростаючу роль природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM), з особливим акцентом на дівчат і жінок у соціальному й економічному житті, зокрема в сфері передових цифрових навичок і виховання підприємницьких навичок і мислення, а також їх інтеграція в системи навичок і професійного навчання;

- підтримка викладацького складу та закладів ПТО для забезпечення якості, інновацій і досконалості, включаючи підтримку розвитку спроможності осіб, які ухвалюють рішення, і керівників установ, відповідальних за підготовку викладацького персоналу та менеджерів;

- посилення управління та розблокування інвестицій шляхом підтримки держав-членів у створенні національних, регіональних і галузевих платформ стейкхолдерів для сприяння участі приватного сектору й комунікації між світом освіти та світом праці. Означені дії також передбачають сприяння інвестиціям у ПТО, включаючи інноваційне фінансування та обмін міжнародним досвідом.

Третій напрям передбачає:

- підтримку інтеграції освіти, спрямованої на захист прав людини, для глобального та спільного громадянства через оновлення навчальних програм і змісту навчання, навичок і педагогічних прийомів, включаючи проблемне навчання, розвиток співробітництва та формування громадянської компетентності, наукової, цифрової й інформаційної грамотності, творчих умінь, набуття знань із трудового права, досягнення соціального та емоційного благополуччя й відчуття глобальної солідарності;

- сприяння інституціям ПТО як осередкам соціальної інтеграції, згуртованості й екологічного громадянства, зокрема через платформи

обміну знаннями для пропаганди зміни клімату та взаємного навчання (UNESCO, 2022).

Отже, можемо констатувати, що стратегічними пріоритетами розвитку професійно-технічної освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних розвивати економіку для сталого розвитку суспільства.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, COVID-19, стратегічні пріоритети розвитку ПТО.

Література

UNESCO. (2022). Draft strategy for technical and vocational education and training (TVET) (2022-2029): transforming TVET for successful and just transition. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380775>

ОСНОВНІ НАПРЯМКИ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРІВ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ (ACADEMIC SUCCESS CENTER) В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Світлана Цимбалюк

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Мета дослідження полягає у теоретичному аналізі основних напрямків діяльності центрів академічного успіху в університетах США.

Світовий економічний та технологічний розвиток вимагає висококваліфікованих фахівців у різних галузях науки. У результаті постає питання у закладах вищої освіти як підвищити якість освіти, щоб відповідати новим вимогам суспільства. Академічна успішність студентів є однією зі складових показника якості вищої освіти. Всебічна підтримка здобувачів вищої освіти з метою гармонійного формування, розвитку фахових та соціальних навичок є однією з актуальних проблем діяльності закладів вищої освіти. Інтеграція України в світовий освітній простір передбачає вивчення зарубіжного досвіду і впровадження найбільш цінних здобутків у вітчизняну систему освіти. Особливо це питання є актуальним сьогодні, коли в системі вищої освіти відбуваються трансформаційні процеси. В цьому контексті привертає увагу діяльність Центрів академічного успіху

(англ. Academic success centers – ASC), які впродовж двох десятиріч функціонують в університетах США, як структури, що надають академічну та соціально-психологічну підтримку студентам.

Основними функціями Центрів академічного успіху є забезпечення умов для розвитку навичок, які сприяють успіху в навчанні, соціальній адаптації; створення можливостей для здобувачів освіти щодо досягнення персональних академічних та особистих цілей за допомогою ефективного навчання, особистісного розвитку, особистої відповідальності та лідерства. Центри академічного успіху працюють у тісному партнерстві з іншими структурами університету (коледжами, факультетами, студентськими клубами, організаціями), які функціонують у кампусі, задля забезпечення якісного багатоаспектного супроводу здобувачів освіти від вступу до диплому через сприяння академічному, особистісному та кар'єрному розвитку. Зважаючи на той факт, що в університетах існує значна частина студентів, які через проблеми з навчанням потенційно можуть не пройти усю передбачену для отримання диплому програму і бути відрахованими, заклади вищої освіти системно досліджують цю проблему та запроваджують різноманітні процедури, програми задля збереження контингенту здобувачів освіти.

Центри академічного успіху імплементують ці ідеї, наприклад, це можуть бути розвиваючі курси, які спрямовані на підвищення готовності до університетського життя. Студенти, які мають низький рейтинг академічної успішності, можуть записатися на курси розвитку ще на ранньому етапі навчання аби покращити свої навчальні досягнення та мати можливість демонструвати кращі освітні результати. Найчастіше ці курси охоплюють дисципліни, опанування яких підвищує здатність до навчання (математика, англійська мова, письмо, читання та ін.).

Дослідники з університету Теннессі Т. Адамс (T. Adams), Дж. Осборн (J. Osborn), Д. Ренальдс (D. Renalds) визначають центр академічного успіху як інституцію, що розвиває культуру кампусу університету за допомогою зацікавлених та здібних студентів. Студенти кампусу сприймаються як співтворці та проектувальники власного шляху до закінчення навчання, досягнення майбутнього успіху в глобальному суспільстві (Learning Assistance Review, 2019).

Центр академічного успіху при Університеті штату Техас (Texas A&M University) ідентифікується як ресурс для академічного вдосконалення

студентів. Центр проводить майстер-класи та заняття зі стратегій навчання і тайм-менеджменту, також надає репетиторство (tutoring), додаткові інструкції (Supplemental Instructions), академічний коучинг (academic coaching) та колегіальне наставництво (peer mentoring). Студентів заохочують отримати новий досвід навчання, досягти їхніх академічних цілей, а також об'єднати навколо ресурсів, які пропонує університетський кампус. Центр академічного успіху розвиває навички та ставлення, які покращують академічну успішність і готує студентів до навчання впродовж життя (lifelong learning). Комплексний підхід сприяє психічному, фізичному благополуччю, заохоченню студентів визначати перешкоди, встановлювати реалістичні цілі та особисто досягати їх. Даний підхід передбачає те, що здобувачі освіти мають взяти на себе відповідальність за своє навчання (Academic Coaching Manual, 2019–2020).

Також центр успіху студентів сприймають як організацію, яка підтримує зусилля закладів вищої освіти щодо розвитку цілеспрямованих шляхів допомоги студентам у досягненні успіху та підвищення рівня академічних досягнень студентів. Мережа центрів академічного успіху надає можливість вивчати і поширювати досвід, ділитися інформацією про інновації в закладах вищої освіти по всій країні заради впровадження перспективних моделей навчання та управління освітнім процесом. Таке визначення було сформоване дослідниками Оберського університету (Auburn University) Г. Девіс (G. Davis), Дж. Б. Джеймс (J. B. James), Н. МакДеніел (N. McDaniel) (In Practice, 2000).

Отже, Центри академічного успіху, створені в університетах США, спрямовані на всебічну підтримку здобувачів вищої освіти. Ці заклади надають академічну, соціально-психологічну підтримку, допомагають адаптуватися студентам до умов життя в університетському кампусі, супроводжують здобувачів освіти від вступу до закінчення навчального закладу. Також Центри академічного успіху надають можливість вивчати і поширювати досвід, ділитися інформацією про інновації в закладах вищої освіти по всій країні заради впровадження перспективних моделей навчання та управління освітнім процесом. Університети створюють Центри академічного успіху для надання послуг для підвищення успішності студентів, допомагаючи підвищити знання на курсах, бути краще академічно підготовленими до викликів, з якими вони можуть зіткнутися під час навчання в університеті. Зрештою, можна зробити висновок, що діяльність Центрив

академічного успіху збільшують ймовірність того, що здобувачі освіти успішно завершать своє навчання та отримують диплом.

Ключові слова: Центри академічного успіху, академічна успішність, США, кампус.

Література

Academic Coaching Manual 2019-2020. Retrieved 2022 from https://asc.tamu.edu/ASC/media/library/FINAL_coaching-manual_2019.pdf

Learning Assistance Review. (2019). Assessing Impact of Academic Interventions Through Student Perceptions of Academic Success. Retrieved 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214727.pdf>

In Practice (2000). THE STUDENT SUCCESS CENTER AT AUBURN UNIVERSITY. Retrieved 2022 from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/10864822000500106>

ЗДОБУТКИ ТА ПОДАЛЬШІ КРОКИ У РОЗВИТКУ МІЖНАРОДНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ В КИТАЇ

Їн Чу

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

Метою дослідження є характеристика здобутків та подальших кроків у розвитку міжнародної студентської мобільності в Китаї у першій чверті XXI ст. Зазначено, що міжнародна студентська мобільність (МСМ) є одним із найбільш значимих показників розвитку національних систем вищої освіти в умовах глобалізації та суспільства знань. Будучи одним із найважливіших гравців у світовій економіці, Китай бачить своїм пріоритетом у сфері вищої освіти залучення в країну якомога більшої кількості талантів, зокрема шляхом надавання якісних освітніх послуг іноземним студентам, посилення культурної «м'якої сили», та в цілому – консолідації своєї міжнародної позиції. Вже на початку XXI ст. Китай спланував залучити до 2020 року 500 000 іноземних студентів і вже напередодні пандемії Covid-2019 фактично реалізував цей план, обійшовши традиційних

лідерів міжнародної вищої освіти – Австралію, Францію та Німеччину, та став третім після Сполучених Штатів і Великобританії.

Виявлено, що протягом останнього десятиліття на реалізацію планів у сфері МСМ було спрямовано розроблення та успішна реалізація кількох освітніх стратегій, зокрема таких, як «Національний середньо- та довгостроковий план реформування та розвитку освіти (2010 – 2020)» (2010 р.), а з 2016 року – «Деякі пропозиції» для покращення відкритості та реформування освіти в новий період та «Просування освітньої ініціативи «Один пояс, один шлях». Важливим у справі розвитку МСМ є проєкт міжурядового співробітництва «Асоціація університетів Шовкового шляху», який стимулює через двосторонні та багатосторонні угоди співпрацю у сфері вищої освіти з країнами, що розвиваються, та розвиненими країнами.

Констатовано, що залучення іноземних студентів та неперервне збільшення їх кількості стає в Китаї значимою стратегією не тільки на національному рівні, але й для великих міст і провінцій та для успішних університетів, що змушує останні розробляти детальні стратегії системної інтернаціоналізації своєї діяльності.

Аналіз першоджерел (державні документи КНР, стратегії розвитку МСМ на державному, провінційному та інституційному рівнях), актуальних досліджень китайських та іноземних науковців в аналізованій сфері дозволив дійти висновків щодо актуальних тенденцій та подальших завдань розвитку МСМ в Китаї в освітньому, культурному, політичному та економічному вимірах розгляду. Показано, що в освітньому вимірі збільшення кількості іноземних студентів, оптимізація умов їх перебування та розширення кола пропонованих навчальних програм, підготовка викладацького й управлінського складу університетів до участі в міжнародній діяльності, спеціального програмного та технологічного забезпечення до роботи в умовах МСМ є важливими кроками для підвищення якості китайської системи вищої освіти в цілому та забезпечення досвіду «інтернаціоналізації вдома» для китайських університетів, перетворення Китаю на масштабний регіональний хаб вищої освіти (Wen, 2019).

З'ясовано, що у політичному вимірі МСМ сприяє переміщенню Китаю з «глобальної периферії» до «глобального центру» (Gao, 2017). Розширення двостороннього та багатостороннього співробітництва у сфері вищої освіти та залучення талантів із країн, що розвиваються, зміцнює багато-

сторонню міжнародну співпрацю за моделлю «південь-південь» між Китаєм і країнами, що розвиваються.

У культурному вимірі, як «міст» між Китаєм та рештою світу, іноземні студенти, які оволодівають китайською мовою, набувають кращого розуміння цієї країни та можливості познайомити світ із цінностями її традиційної культури та особливостями економічного розвитку. МСМ розглядається Китаєм не лише як можливість для китайської мови, культури та системи вищої освіти вийти на світову арену, але й розширити культурну «м'яку силу» впливу на глобальному рівні.

У економічному вимірі розглядається можливість отримання вигоди від збільшення кількості іноземних студентів через їхні внески від платні за навчання, а також від витрат на подорожі та проживання. Збільшення кількості іноземних студентів разом із політикою стимулювання повернення китайських студентів, які закінчили навчання за кордоном, сприяє розвитку Китаю як економіки знань. Разом з тим у дослідженнях зазначається, що економічна вигода ніколи не була пріоритетом Китаю у сфері МСМ (Wen, 2018). Більш значимими завжди були інші, передусім політичні, освітні, культурні аспекти розвитку досліджуваного феномену.

На основі аналізу здобутків у сфері МСМ та планів її подальшого розвитку зроблено висновок, що пріоритетними є такі напрями діяльності у Китаї, як активізація програм міжурядових та між університетських обмінів та співпраці в академічній сфері; подальше розширення надання державної стипендіальної підтримки іноземним студентам; урізноманітнення освітньої пропозиції для іноземних студентів, активізація інструментів м'якої політики (інститути Конфуція); удосконалення підготовки спеціалізованих викладацьких кадрів, методик навчання іноземців китайської мови, обслуговування культурних потреб іноземних студентів тощо.

Ключові слова: міжнародна студентська мобільність, Китай, іноземні студенти, регіональний хаб вищої освіти.

Література

Gao, H., de Wit, H. (2017). China and International Student Mobility. *International higher education*, 90, 3–5. <http://dx.doi.org/10.6017/ihe.2017.90.9865>

Wen & Wen. (2018). Inbound international student policies in China: a historical perspective. *Asian Education and Development Studies*, 7(2), 174–183. <https://doi.org/10.1108/AEDS-09-2017-0097>

Wen, Wen, & Die Hu. (2019). The Emergence of a Regional Education Hub: Rationales of International Students' Choice of China as the Study Destination. *Journal of Studies in International Education*, 23(3), 303–325.

ДО ПИТАННЯ ПРО ЦИФРОВУ ТРАНСФОРМАЦІЮ ОСВІТИ США ТА ЄС

Оксана Шпарик, к. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Для України важливою є узгодженість напрямів розвитку цифрової трансформації освіти із вимогами світового та європейського освітнього й дослідницького просторів шляхом синхронізації освітніх політик та практик.

Спільне бачення стратегії розвитку цифрової трансформації середньої освіти та план дій, який відповідає пріоритетам США та ЄС у цій галузі описано у Національному плані освітніх технологій (2017) та Плані дій з цифрової трансформації освіти 2021 – 2027 (2020). Ці документи є флагманською політичною ініціативою США та ЄС, які підтримують стійку та ефективну адаптацію систем освіти та навчання до епохи цифрових технологій і спрямовані на подолання низки проблем, таких як низький рівень цифрових компетентностей, недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність широкосмугового доступу до Інтернету в закладах та установах освіти, відсутність якісного цифрового освітнього контенту, різниця між можливостями доступу різних людей або груп до Інтернету і цифрових технологій, зростаюча потреба у забезпеченні безпеки цифрової інфраструктури, розширення мобільності й можливостей у навчанні і викладанні, покращення освітнього досвіду та середовища тощо.

Ключовими напрямми цифровізації загальної середньої освіти спільними для країн ЄС та США є:

1) надійна інфраструктура, ключовими елементами якої є високошвидкісне підключення до інтернету та пристрої, доступні вчителям та учням за їхньою потребою; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів; а також професійний розвиток для викладачів і керівників освітніх закладів;

2) цифрова грамотність, включаючи боротьбу з дезінформацією, базові цифрові навички та компетенції з раннього віку;

3) цифрова компетенція та навички для вчителів, які уможливають ефективно та творчо використовувати цифрові технології для залучення та мотивації своїх учнів, підтримки їх у набутті цифрових навичок, забезпеченні рівного доступу до цифрових інструментів та платформ для всіх учнів, вдосконалення викладання, навчання й оцінювання тощо;

4) оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи;

5) технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання, який допомагає учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

До характерних векторів в зазначених країнах можемо віднести: для США – розвиток технологій блокчейн для захисту, перевірки на достовірність, підтвердження право власності на цифровий актив та розширення можливості міжнародної мобільності. Для країн ЄС – гендерна рівність та забезпечення рівної частки участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі; розвиток просунутих цифрових навичок, збільшення ІТ спеціалістів.

Ключові слова: цифровізація, загальна середня освіта, стратегічні документи, США, ЄС.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ КАЗКИ

Тетяна Шупик, аспірант

Ольга Лобова, д. пед. наук , проф.

Сумський держаний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
м. Суми, Україна

У процесі професійної підготовки майбутнього вихователя в умовах закладу вищої освіти важливого значення набуває створення сприятливих педагогічних умов, що визначають результативність і успішність процесу формування готовності майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки. Психолого-педагогічна наука традиційно трактує умови як сукупність факторів, обставин, компонентів певного процесу, що забезпечують ефективність його протікання (Бусел, 2005).

Вважаємо плідною дослідницьку позицію С. Сисоєвої щодо доцільності поділу провідних продуктивних умов стимулювання творчої активності на психологічні та педагогічні, зокрема, умови, що мають позитивний вплив на психологічний стан дітей, при цьому формуючи готовність до міжособистісного спілкування (розв'язання навчально-пізнавальних завдань у творчій атмосфері з метою зниження рівня тривожності студентів; завдання, виконання яких дозволяє студентам із різним рівнем знань та здібностей змістовно спілкуватися) та умови, що забезпечують організацію творчої роботи студентів, які виявляються у зміні позицій викладача і студента. При чому студенти мають можливість виявляти свою творчість, відчувати і перевіряти свої здібності, знання, вміння та навички, що сформувалися у процесі навчальної діяльності в умовах навчання, наближених до реальних життєвих ситуацій, беруть активну участь у плануванні та організації навчання. Викладач, за таких умов, виконує роль помічника, консультанта, а не лише носія інформації чи контролера (Сисоєва, 2002).

У нашому розумінні педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки, – це сукупність факторів, за яких педагогічний процес формування готовності студента до творчого розвитку дітей засо-

бами казки відбувається найбільш цілісно та ефективно, забезпечуючи комплексне формування відповідної мотивації, знань та умінь майбутніх вихователів.

У досліджуваному процесі визначаємо сукупність таких достатніх і необхідних обставин, що забезпечують взаємозв'язок і взаємодоповнюваність трьох структурних компонентів формування готовності майбутнього вихователя до розвитку творчого потенціалу дошкільника засобами авторської казки: ціле-мотиваційного, когнітивного, процесуально-діяльнісного, акумулюючи креативну спрямованість, креативну освіченість, креативну дію (взаємодію). Таким чином, результативність підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки визначено такими педагогічними умовами:

- актуалізація позитивної настанови й мотиваційної спрямованості студентів щодо творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки;
- збагачення змістового та організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки;
- активізація творчої діяльності, діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-дошкільник» у процесі підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей засобами казки.

Перша педагогічна умова – актуалізація позитивної настанови й мотиваційної спрямованості студентів щодо творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки – забезпечує формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутнього вихователя до творчого розвитку старших дошкільників засобами казки. Зазначимо, що реалізація цієї умови відбувається в процесі вивчення низки навчальних дисциплін згаданої раніше освітньо-професійної програми «Дошкільна освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які мають потенційні можливості щодо відповідної підготовки майбутнього вихователя.

Цілеспрямована та концентрована актуалізація позитивної настанови й мотиваційної спрямованості студентів щодо творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки передбачена під час вивчення запропонованої нами варіативної навчальної дисципліни «Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобами казки».

Друга педагогічна умова – збагачення змістового та організаційно-методичного забезпечення підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки – спрямована на формування когнітивного компонента відповідної готовності студентів і передбачає акцентування у змісті низки нормативних навчальних дисциплін матеріалів щодо творчого розвитку старших дошкільників засобами казки (або збагачення змісту дисциплін відповідними аспектами).

Безпосередній та ефективній реалізації цієї педагогічної умови також сприятиме вивчення студентами запропонованої нами варіативної навчальної дисципліни «Творчий розвиток дітей дошкільного віку засобами казки», під час вивчення якої відбувається цілеспрямований вплив на всі компоненти відповідної готовності майбутнього вихователя.

Третя педагогічна умова – активізація практично-творчої діяльності, діалогічного спілкування, інтерактивної взаємодії у підсистемах «викладач-студент», «студент-студент», «студент-дошкільник» у процесі підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки – спрямована на формування діяльнісно-творчого компонента відповідної готовності педагога. Реалізація цієї умови передбачає створення освітньо-розвивального середовища співтворчості студентів, викладачів, дошкільників з метою практичного оволодіння майбутніми вихователями формами, методами, умовами творчого розвитку дітей засобами казки та їх творчої реалізації в практичній діяльності (під час лабораторних і практичних занять, а також педагогічної практики).

Не менш вагомим є значення педагогічної практики студентів безпосередньо в закладах дошкільної освіти, де майбутні вихователі можуть практично реалізувати різноманітні технології, форми, методи, прийоми творчого розвитку дітей засобами казки.

Отже, на основі вивчення наукових джерел, нормативних документів і теоретичного моделювання нами обґрунтовано педагогічні умови та етапи підготовки майбутнього вихователя до творчого розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казки, які потребують конкретизації щодо можливості застосування різних форм і методів відповідної підготовки студентів.

Ключові слова: казка, вихователь, дошкільник, творчий розвиток, педагогічні умови.

Література

- Бусел, В. (2005). Великий тлумачний словник української мови. Ірпінь.
- Рубан, Л. (2018). Феномен циклу дитячих казок Сергія Козлова. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2(76), 44–52. <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/5068/1/Ruban.pdf>
- Сисоєва, С. (2002). Основи педагогічної творчості. Київ.

ОСВІТНІ МЕХАНІЗМИ РЕГУЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДТРИМКИ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Руслан Яковишин, к. пед. н.

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

Порушення на початку 90-х років ХХ ст. традиційних для України механізмів соціального регулювання і взаємодії, поведінки людей потребує перегляду не лише соціальної політики, але й теоретичних засад, які є фундаментом для осмислення того, що відбувається з людиною, суспільством, яка логіка зміни людей, який механізм самозахисту і загальнодержавної підтримки людей. А сьогодні, як ніколи, потребується найбільш точне і швидке визначення стратегії і тактики соціального захисту населення, створення оптимально-необхідних установ соціальної роботи, а також підготовки і перепідготовки працівників (Лукашевич, Мигович та Пінчук, 2001, с. 37).

Досить очевидним стає вплив на специфіку діяльності соціального працівника масовість і якість змін у самій людині: всеохоплююча грамотність, поінформованість, соціально-побутова забезпеченість. Переосмислення основного змісту і напрямів соціальної політики призвело до необхідності визначення суті і напрямів соціальної роботи в реалізації цієї політики (Сидоров, 1997, с. 83).

Як зазначалося вище, соціальна робота є найбільш важливим інструментом соціальної політики. Водночас соціальна робота, виконуючи функцію оберненого зв'язку, виступає в ролі соціального локатора, який визначає на основі спеціальних індикаторів реальні наслідки соціальної

політики, її життєвість і ефективність. Саме система соціальної роботи як діяльність по наданню допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які знаходяться у складній життєвій ситуації, шляхом надання матеріально-фінансової, морально-правової підтримки, консультування й обслуговування демонструє реальні можливості суспільства і держави щодо соціального захисту людини. Відомо, що кожна професія характеризується спільними з іншими професіями і специфічними, притаманними лише їй цінностями. Особливості професійних цінностей обумовлені роллю і статусом професії в житті суспільства і конкретної людини. Структурний і якісний аналіз цінностей соціальної роботи як професійної діяльності виявляє її комплексний характер, гуманістичну природу і зміст. Саме гуманістичний ідеал визначає смисл і призначення цієї діяльності, а її цінності відображають визнання гармонії суспільних і особистісних інтересів, усвідомлення праці як вищого смислу життя, пріоритет загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим завданням соціальної роботи є встановлення балансу між відповідальністю суспільства перед особистістю і відповідальністю особистості перед суспільством (Актуальні проблеми, 2001, с. 69).

Аналізуючи різні наукові підходи (Пейн, 2000, с. 83) можна визначити зміст соціальної роботи, який включає три основні аспекти:

1) надання допомоги окремій людині чи групі осіб, які опинились у скрутній життєвій ситуації, шляхом підтримки, консультування, реабілітації, патронажу та використання інших видів соціальних послуг;

2) актуалізація потенціалу самопомоги осіб, котрі опинились у складній життєвій ситуації;

3) цілеспрямований вплив на формування і реалізацію соціально-економічної політики на всіх рівнях – від регіонального до державного – з метою забезпечення соціально-оздоровчого середовища для життєвого розміщення і життєдіяльності людини, створити систему підтримки людей, які опинились у складній життєвій ситуації (Андрущенко та Лукашевич (Ред.), 2002, с. 116).

Перші два аспекти проявляються на мікрорівні, третій – на макрорівні соціальної роботи.

Варто зазначити, що можна говорити про професійну і непрофесійну соціальну роботу, до того, як свідчить практика, остання частіше простежується на вихідному етапі становлення. Цим етапом міг бути ще період 14–16 ст. Сьогодні можна вести мову уже про професійну доцільну ро-

боту, яка розпочала в 90-х роках ХХ ст. в Україні період інституалізації, створення методології і теорії соціальної роботи, що сприяло початку розвитку наукового напрямку у цій галузі — соціальної роботи з різними категоріями населення.

У соціальній роботі розрізняють два рівні понять: первинні і теоретичні. До первинного рівня належать поняття, які відображають їх відповідність повсякденній формі чуттєвих явищ, до теоретичного — ті, які утворюються шляхом логічних інтерпретацій первинних понять (Сидоров, 1997, с. 53).

Поняття і категорії соціальної роботи можна об'єднати в три групи:

- поняття, які відображають змістовий аспект;
- поняття, що відбивають технологічний аспект;
- поняття, що характеризують якісний стан соціальної роботи:

1) перша група — запозичені — поняття і категорії не специфічні для теорії соціальної роботи, оскільки визначені ними явища і процеси вивчаються іншими науками;

2) друга група — загальні — поняття і категорії, які належать до теорії соціальної роботи, але використовуються також в інших галузях знань;

3) третя група — специфічні — поняття і категорії власне соціальної роботи, які виражають її сутнісний аспект (закономірності, принципи, цілі, функції, зміст), відображають конкретні способи прояву її сутнісного аспекту, характеризують її якісний стан (форми, методи, інструментарій, структура) (Зверева та ін., 2004, с. 27).

До першої групи понять можна віднести такі: соціум, соціальне середовище, соціальні відносини, соціалізація, соціальне виховання, соціальна активність, соціальна діяльність тощо.

До другої групи можна віднести такі поняття: соціальна реабілітація, соціальна адаптація, соціальний захист, соціальний інститут, соціальне інспектування, соціальна діагностика тощо (Лукашевич, Мигович та Пінчук, 2001, с. 91).

Соціальна робота є відносно новою галуззю соціально-гуманітарного знання у системі суспільних наук. Вона характеризується інтегративністю і, переважно, прикладною спрямованістю. Їй властиві всі структурні елементи, які свідчать про її сформованість як науки, а саме: наявність об'єкта і предмета дослідження, відповідних йому понять і властивих закономірностей; сформована система принципів та ідей і практичний

досвід соціальної роботи, які в особливо актуалізуються в умовах воєнного стану в Україні (Зверева (Ред.) та ін., 2004, с. 86).

Висновки. 1. Соціальна робота – специфічний вид професійної діяльності, що передбачає наявність знань, умінь, норм та цінностей міжособистісної взаємодії. Саме тому успішність та ефективність соціальної діяльності значною мірою залежить від етико-психологічних якостей фахівця, професійних дій та вчинків соціального працівника, а його здатність до соціальної роботи зумовлюється моральними вартостями. Як відомо, «соціальний працівник» є певним сукупним обрисом професії «соціальна робота». Проглядається широка палітра варіантів, підходів, характерних для тієї чи іншої країни, у визначенні сутності, функцій, змісту, методів соціальної роботи, а також модифікацій найменувань представників даної професії.

Професія соціального працівника та його практична діяльність спрямована на соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно необхідну для функціонування державних і громадських систем соціальної допомоги різним категоріям населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення і саморозвитку. Предметно-інструментальна основа його професійної діяльності включає професійні знання та досвід. Професія соціального працівника передбачає конкретну діяльність, яка реалізується у визначеній функціонуючій системі соціальної роботи, в конкретній соціальній службі чи окремому спеціалізованому центрі.

2. Важливим моментом професійної соціальної роботи є міждисциплінарний підхід до розв'язання проблем, які виникають у клієнта. Працюючи у складі міжпрофесійних груп разом із лікарями, педагогами, соціологами, практичними психологами, соціальними юристами, соціальний працівник має можливість комплексно вирішувати проблеми сім'ї, окремої особистості чи соціальної групи, зокрема, в умовах воєнного стану.

Ключові слова: соціальна робота, соціальний працівник, Україна.

Література

Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть: Книга I Соціальна робота. (2001). УДЦССМ.

Андрущенко, В., Лукашевич, М. (Ред.). (2002). Соціальна робота. (ч. II). ДЦССМ.

- Зверева, І.Д. (Ред.), Лактіонова, Г.М. (Ред.), Безпалько, О. В. Харченко С. Я. та ін. (2004). Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. Центр навчальної літератури.
- Лукашевич, М.П., Мигович, І.І., Пінчук, І.М. (2001). Соціальна робота в Україні: теоретико-методичні засади: Навчальний посібник. МАУП.
- Пейн, М. (2000). Сучасна теорія соціальної роботи. Київ.
- Сидоров, В.М. (1997). Вступ до соціальної роботи: Частина I Анотація категоріального апарату. Донецьк.

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 параграфа, 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

**VI МІЖНАРОДНА
НАУКОВА КОНФЕРЕНЦІЯ
«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА — 2022:
ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ
В УМОВАХ ТУРБУЛЕНТНОСТІ СВІТУ»**

4 листопада 2022 року, м. Київ

Збірник матеріалів доповідей

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю.

Підписано до друку 30.11.2022 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