

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2024:

інтеграційні процеси
в освіті у науковому дискурсі

Матеріали
VIII Міжнародної
наукової
конференції
30 травня
2024 року



Київ 2024



8th International Conference

COMPARATIVE & INTERNATIONAL EDUCATION 2024: INTEGRATION PROCESSES IN EDUCATION IN THE ACADEMIC DISCOURSE

May 30, 2024, Kyiv

BOOK of ABSTRACTS



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



IVE
of NAES of Ukraine



УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 21 червня 2024 року)*

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

Н.О. Приходькіна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі : збірник матеріалів VIII Міжнар. наук. конф. (Київ, 30 трав. 2024 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України [за заг. ред. О.І. Локшиної] – Київ-Дрогобич : ТзОВ "Трек-ЛТД", 2024. – 367 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-72-6-2024-367>

ISBN 978-617-7990-72-6

До збірника включено матеріали VIII Міжнародної наукової конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі» (Київ, 30 травня 2024 р.). Конференцію 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, науковців, викладачів, студентів, аспірантів і докторантів.

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

ОРГАНІЗАТОРИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в межах НД «Інтеграційні процеси у світовій, європейській і національних системах загальної середньої освіти» 2024–2025 (державний реєстраційний номер 0121U100246) та відповідно до плану роботи НАПН України на 2024 р., що затверджений Постановою Президії НАПН України від 21 грудня 2023 р., № 1–2/15–266

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

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

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

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

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ

співробітники

відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України:

Олена Локшина, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу (голова)

Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук, ст. н.с.

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, ст.н.с.

Світлана Кравченко, кандидат історичних наук, ст.н.с.

Ніна Нікольська, кандидат педагогічних наук, доцент, ст.н.с.

Оксана Шпарик, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, ст.н.с.

Ірина Мельник, ст. лаборант

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Олена Локшина, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник

Світлана Кравченко, кандидат історичних наук

Оксана Шпарик, кандидат педагогічних наук, старший дослідник

Дар'я Вороніна-Пригодій, науковий співробітник

Зміст

<i>Організатори конференції</i>	10
<i>Про конференцію</i>	14
<i>Партнери конференції</i>	16
<i>Вітання учасників конференції</i>	23

МАТЕРІАЛИ ДОПОВІДЕЙ КОНФЕРЕНЦІЇ

Marianna Adamovska. <i>INNOVATIVE METHODS OF FORMING CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS</i>	43
Anna Boiko. <i>THE OPPORTUNITIES FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR LEARNING ENGLISH IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION</i>	47
Nataliia Chaplinska. <i>INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS IN THE CONTEXT OF WAR AND RECONSTRUCTION</i>	49
Nataliia Davydenko. <i>EXPLORING EDUCATIONAL POLICY IN A MULTICULTURAL SOCIETY TO FOSTER NATIONAL SOLIDARITY THROUGH STUDENT SELF-GOVERNANCE</i>	53
Alina Dzhurylo. <i>CONCEPT OF JUSTICE IN MODERN EDUCATION AND TEACHING</i>	57
Iryna Hudym. <i>SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SEN IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION</i>	59
Anna Kornienko. <i>THE CONTENT OF THE PROCESS OF FORMING STUDENTS' NATIONAL IDENTITY IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION</i>	62
Kseniia Kugai. <i>INNOVATING FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PERSONALIZED LEARNING FOR STUDENTS IN COMPUTER SPECIALITIES</i>	66
Snizhana Leu-Severynenko. <i>WORKFORCE DEVELOPMENT STRATEGY FOR UKRAINE'S RECOVERY: FOREIGN MODELS AND POTENTIAL STEPS</i>	69
Oleksandr Lytovchenko. <i>CURRENT TRENDS IN SOCIAL WORK WITH YOUTH IN THE UNITED KINGDOM (BASED ON THE MATERIALS OF BASW)</i>	73
Liudmyla Puhovska. <i>EVOLVING DYNAMICS OF CREATING THE EUROPEAN LANDSCAPE FOR TEACHER EDUCATION: KEY RESULTS AND RECOMMENDATIONS</i>	75
Vyacheslav Sakun. <i>CURRENT STATE OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF UNPREDICTABLE CHALLENGES</i>	78
Kateryna Shykhnenko. <i>IMPROVING THE QUALITY OF RESEARCH ACTIVITY: LESSONS FROM THE U.S. UNIVERSITIES</i>	83
Maryna Vyshnevskya. <i>INTEGRATING AGENTIC EXPERIENCE OF ECONOMICS STUDENTS INTO THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH</i>	85

Наталія Авшенюк. ФІЛОСОФСЬКІ ПІДХОДИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ КУРИКУЛУМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ.....	89
Світлана Алексєєва. ЦИФРОВІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ РІШЕННЯ (ШІ) ДЛЯ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПЕРМАКРИЗИ.....	93
Олена Барановська. ПРОФІЛЬНА ОСВІТА: НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТЬОГО	97
Ірина Білецька. ПОЛІТИКИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯН ДО ПАРТНЕРСТВА З СІМ'ЄЮ ТА ГРОМАДОЮ У США.....	101
Катерина Бровко. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІМ ЗАСОБАМИ ІКТ.....	104
Михайло Бурда. СКЛАДОВІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ.....	108
Лідія Ващенко. КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ЯК КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	109
Вікторія Волошена. ОГЛЯД СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УМІНЬ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В УЧНІВ.....	112
Дар'я Вороніна-Пригодій. ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТІВ ППП: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	115
Людмила Гапон. РОЛЬ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	119
Оксана Глушко. ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	123
Микола Головка. ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ.....	126
Наталія Головка. ЗАРУБІЖНІ ТРЕНДИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЙ В ОСВІТІ	128
Світлана Головка. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	131
Ігор Горошкін. МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ В КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ.....	133
Антоніна Гривко. ПРОБЛЕМА ПАРАЛЕЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ ЗА КОРДОНОМ: ПЕРЕДУМОВИ І ВИКЛИКИ.....	136
Нестор Гупан. ЗАПИТАННЯ ПІДРУЧНИКА У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СЕМИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	140
Наталія Демчик. РОЛЬ «STANDARDS FOR SEXUALITY EDUCATION IN EUROPE» У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН.....	144

Аліна Джурило. ДО ПИТАННЯ ПРО ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ.....	147
Оксана Джус. ВІД СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ – ДО ІНКЛЮЗІЇ: ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩИ (КОМПАРАТИВІСТСЬКИЙ АСПЕКТ).....	150
Ірина Драч, Ольга Петроє, Олександра Бородієнко. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ ДО ДОСЛІДНИЦЬКИХ ДАНИХ У НАУКОВИХ УСТАНОВАХ.....	151
Оксана Жизномірська. ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ, ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ У ПЕРІОД ВІЙНИ ТА МИРНИЙ ЧАС.....	154
Юлія Захарченко. ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРІЮ ТА МЕТОДОЛОГІЮ ОСВІТИ.....	159
Богдан Здольник. СПЕЦИФІКИ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ВСТУПУ ДО ЗВО ЗІ СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ТУРИЗМ.....	160
Ірина Іванюк. МОДЕЛІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА ПОЛЬЩИ.....	164
Віктор Кавецький. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ.....	168
Марія Корман. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ.....	172
Лариса Корольова. ОСНОВНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У РУМУНІЇ.....	175
Кирил Котун. РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ШВЕЦІЇ.....	178
Світлана Кравченко. ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ.....	181
Оксана Кравчина. РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ВІК ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ФІНЛЯНДІЇ.....	183
Олена Кучеренко. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МОВНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ НА УРОКАХ З НІМЕЦЬКОЇ.....	190
Олена Литовченко. ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ: ВІДПОВІДІ НА ВИКЛИКИ.....	192
Олена Локшина. СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	195
Тетяна Лукіна. МІСЦЕ ЛІДЕРСТВА В КОНЦЕПЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	199
Олександр Малихін, Наталія Арістова. ПРОФІЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ІТАЛІЇ...202	202
Олександр Малихін, Наталія Арістова, Інна Ліпчевська. ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА: УПРОВАДЖЕННЯ ГЛОБАЛЬНИХ ТРЕНДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	207

Ірина Малицька. МОНІТОРИНГ СТАНУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	211
Юлія Малієнко. ПЕРЕКЛАДЕНІ ТА АДАПТОВАНІ ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ НУШ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	214
Валентина Мартиненко. СКЛАДНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДАНІ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	217
Артем Мікаєлян. ІНТЕГРАЦІЯ ВИХОВНИХ ЗУСИЛЬ СІМ'Ї, ШКОЛИ І ГРОМАДИ В ДЕРЖАВНІЙ ПОЛІТИЦІ США	221
Ярослава Мозгова. МІНІМІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ І РОЗРИВІВ УКРАЇНСЬКОГО УЧНІВСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ.....	223
Петро Мороз. ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІСТОРІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	226
Петро Мороз, Ірина Мороз. РОБОТА ЗІ СТАТИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ..	230
Світлана Науменко. ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ У РЕЗУЛЬТАТАХ PISA-2022.....	234
Ніна Нікольська. ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ ..	239
Оксана Овчарук. ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВІДПОВІДНОСТІ З МІЖНАРОДНИМИ ПІДХОДАМИ.....	243
Наталія Огородник. НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ В КОНТЕКСТІ СУДНОПЛАВСТВА 4.0	247
Надія Опушко. ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ: ВІД СТАНОВЛЕННЯ ДО СЬОГОДЕННЯ.....	251
Тетяна Павлова. НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ.....	255
Лариса Петренко. ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....	259
Світлана Печенізька. МЕДІАЦІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	261
Ольга Поворознюк. ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК	264
Олена Пометун. ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	267
Надія Постригач. ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ.....	271
Микола Пригодій. РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО РИНКУ КОРПОРАТИВНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.....	275

Валентина Радкевич. ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ.....	279
Олександр Радкевич. ЕЛЕКТРОННА СИСТЕМА “SELFIE” ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД.....	285
Марія Рафальська. ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДІАГНОСТУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ.....	289
Юрій Рашкевич, Тетяна Семигіна. ПРИНЦИПИ ТА ОПИС МІКРОКВАЛІФІКАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ І ПРОФЕСІЙНОМУ КОНТЕКСТІ.....	291
Ірина Регейло. ДВОЕТАПНА ПРОЦЕДУРА ГРАНТОВОЇ СИСТЕМИ ФІНАНСУВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	295
Валерій Редько. ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО СТАНІВ.....	297
Володимир Родіков. НЕОБХІДНІСТЬ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ В НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ.....	300
Марія Саюк. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ.....	303
Аліна Сбруєва. ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ТА ПРАКТИЦІ КРАЇН ЄС.....	307
Юліанна Сергійчук. ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ В ОСВІТІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД.....	309
Галина Серова. НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯМ-МІГРАНТАМ В УМОВАХ ВІЙНИ.....	312
Олексій Сисоєв. ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА У СТАНОВЛЕННІ ВІДПОВІДНОСТІ НАПРЯМІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОСТОРУ.....	317
Світлана Сисоєва. ОСВІТНІ ТА ВИХОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ПОГРАНИЧЧІ УКРАЇНИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	319
Володимир Сіпій. ОСУЧАСНЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	322
Валентина Снегірєва. ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ.....	324
Ірина Соколова. ГЛОБАЛЬНИЙ РИНОК МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ДРАЙВЕРИ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН ТА ТЕНДЕНЦІЇ.....	327
Наталія Сороко. МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ STEAM-ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У MOOC EUROPEAN SCHOOLNET ACADEMY.....	331

Леся Сухомлинська. ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ДОРОБКУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ДОСЛІДНИКАМИ США.....	336
Світлана Тезікова. ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ – РЕЗУЛЬТАТ ПРОЄКТУ ЕРАЗМУС+ ЗА УЧАСТІ ЗАРУБІЖНИХ ПАРТНЕРІВ.....	339
Олег Топузов, Дарина Васильєва, Оксана Заболотна, Людмила Калініна, Олена Локшина. ПОСІБНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ «ЄВРОПЕЙСЬКА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРАЩОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ»: ПРАЦЮЄМО НА ЛІДЕРСТВО УКРАЇНИ У PISA.....	343
Олег Топузов, Людмила Калініна. ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ВИМОГАХ PISA (ЧАСТИНА 4): ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ.....	345
Ірина Трускавецька. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	347
Олена Фідкевич. РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ЛІТЕРАТУРИ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ ДЛЯ 7–9 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З КЛАСАМИ (ГРУПАМИ) З УГОРСЬКОЮ, РУМУНСЬКОЮ ТА ПОЛЬСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ.....	350
Світлана Цимбалюк. ДОСВІД РОБОТИ ЦЕНТРІВ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США.....	354
Анжеліка Чернюк. ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	356
Жанна Чернякова. ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	359
Оксана Шпарик. ШКІЛЬНА ОСВІТА КРАЇН ЄС В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	363

ОРГАНІЗАТОРИ



[Національна академія педагогічних наук України](#) – державна самоврядна наукова організація, яка здійснює методологічний та науково-методичний супровід розвитку сфери освіти, розробляючи її законодавчу і нормативну бази, створюючи концепції та стратегії розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, виконуючи наукові дослідження в галузі освіти, педагогіки і психології.

Місія академії – служіння українському суспільству шляхом здійснення на найвищому рівні досконалості фундаментальних і прикладних наукових досліджень та експериментальних розробок з метою наукового і методичного забезпечення ефективного функціонування та перспективної модернізації освіти для безперервного розвитку людини впродовж життя від народження у період швидких цивілізаційних змін, формування конкурентоспроможного людського капіталу української держави.

[Academia Națională de Științe ale Educației din Ucraina](#) este o organizație științifică autonomă de stat care oferă sprijin metodologic și științific și metodologic pentru dezvoltarea sectorului educației, dezvoltarea cadrului său legislativ și de reglementare, crearea de concepte și strategii pentru dezvoltarea învățământului preșcolar, secundar general, extrașcolar, profesional, profesional, preuniversitar și superior și efectuarea de cercetări în domeniul educației, pedagogiei și psihologiei.

Misiunea Academiei este de a servi societatea ucraineană prin efectuarea de cercetări științifice fundamentale și aplicate și de dezvoltare experimentală la cel mai înalt nivel de excelență, în scopul de a oferi sprijin științific și metodologic pentru funcționarea eficientă și modernizarea prospectivă a educației pentru dezvoltarea continuă a unei persoane pe tot parcursul vieții, de la naștere, într-o perioadă de schimbări civilizaționale rapide, și de a forma un capital uman competitiv al statului ucrainean.

[Narodowa Akademia Nauk Edukacyjnych Ukrainy](#) jest państwową samorządową organizacją naukową, która zapewnia metodologiczne i naukowe wsparcie dla rozwoju sektora edukacji, opracowując jego ramy legislacyjne i regulacyjne, tworząc koncepcje i strategie rozwoju edukacji przedszkolnej, średniej ogólnokształcącej, pozaszkolnej, zawodowej, zawodowej, przeduniwersyteckiej i wyższej oraz prowadząc badania w dziedzinie edukacji, pedagogiki i psychologii.

Misją Akademii jest służenie społeczeństwu ukraińskiemu poprzez prowadzenie podstawowych i stosowanych badań naukowych i rozwoju eksperymentalnego na najwyższym poziomie doskonałości w celu zapewnienia naukowego i metodologicznego wsparcia dla skutecznego funkcjonowania i perspektywicznej modernizacji edukacji dla ciągłego rozwoju człowieka przez całe życie od urodzenia w okresie szybkich zmian cywilizacyjnych oraz kształtowania konkurencyjnego kapitału ludzkiego państwa ukraińskiego.

[The National Academy of Educational Sciences of Ukraine](#) is a state self-governing scientific organisation that provides methodological and scientific and methodological support for the development of the education sector, developing its legislative and regulatory framework, creating concepts and strategies for the development of pre-school, general secondary, out-of-school, vocational, professional, pre-university and higher education, and conducting research in the field of education, pedagogy and psychology.

The mission of the Academy is to serve Ukrainian society by carrying out fundamental and applied scientific research and experimental development at the highest level of excellence in order to provide scientific and methodological support for the effective functioning and prospective modernisation of education for the continuous development of a person throughout life from birth in a period of rapid civilisational change, and to form a competitive human capital of the Ukrainian state.



[Інститут педагогіки НАПН України](#) є державною науково-дослідною установою, заснованою у 1926 році, що здійснює теоретичне і методичне забезпечення функціонування й розвитку системи загальної середньої освіти в Україні.

Місія Інституту – сприяти становленню й розвитку інноваційної особистості на основі здійснення і впровадження результатів актуальних і перспективних досліджень у галузі загальної середньої освіти.

[Institutul de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina](#) este o instituție de cercetare de stat fondată în 1926 care oferă sprijin teoretic și metodologic pentru funcționarea și dezvoltarea sistemului de învățământ secundar general din Ucraina.

Misiunea Institutului este de a promova formarea și dezvoltarea personalității inovatoare prin implementarea și punerea în aplicare a rezultatelor cercetării actuale și promițătoare în domeniul învățământului secundar general.

[Instytut Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy](#) jest państwową instytucją badawczą założoną w 1926 roku, która zapewnia teoretyczne i metodologiczne wsparcie dla funkcjonowania i rozwoju systemu kształcenia ogólnego na poziomie średnim na Ukrainie.

Misją Instytutu jest promowanie kształtowania i rozwoju innowacyjnej osobowości poprzez wdrażanie i wdrażanie wyników aktualnych i obiecujących badań w dziedzinie ogólnego szkolnictwa średniego.

[The Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine](#) is a state research institution founded in 1926 that provides theoretical and methodological support for the functioning and development of the general secondary education system in Ukraine.

The mission of the Institute is to promote the formation and development of innovative personality through the implementation and implementation of the results of current and promising research in the field of general secondary education.

[Відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України](#) працює над дослідженням широкого кола проблем освіти в країнах зарубіжжя та у глобальному вимірі задля вироблення рекомендацій для національної освіти в умовах її реформування та інтеграції в європейський та світовий освітній простори.



[Departamentul de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina](#) lucrează la o gamă largă de probleme educaționale în țări străine și la nivel global pentru a elabora recomandări pentru educația națională în contextul reformei și integrării sale în spațiul educațional european și global.

[Katedra Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy](#) pracuje nad szerokim zakresem zagadnień edukacyjnych w krajach zagranicznych i na całym świecie w celu opracowania zaleceń dla edukacji krajowej w kontekście jej reformy i integracji z europejską i globalną przestrzenią edukacyjną.

[The Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine](#) works on a wide range of educational issues in foreign countries and globally to develop recommendations for national education in the context of its reform and integration into the European and global educational space.

ПРО КОНФЕРЕНЦІЮ

[«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта»](#) – це щорічна міжнародна конференція, яка проводиться відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України з 2010 року Конференція є платформою для обговорення кращих практик і викликів в освіті в Україні, Європі та світі крізь призму крос культурних порівнянь.

[“Educația comparativă și internațională”](#) este o conferință internațională anuală organizată din 2010 de către Departamentul de Educație Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina. Conferința este o platformă pentru discutarea celor mai bune practici și a provocărilor din domeniul educației în Ucraina, Europa și lume prin prisma comparațiilor interculturale.

[“Edukacja porównawcza i międzynarodowa”](#) to coroczna międzynarodowa konferencja organizowana od 2010 roku przez Wydział Edukacji Porównawczej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Konferencja jest platformą do dyskusji na temat najlepszych praktyk i wyzwań w edukacji na Ukrainie, w Europie i na świecie przez pryzmat porównań międzykulturowych.

[“Comparative and International Education”](#) is an annual international conference held since 2010 by the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine. The conference is a platform for discussing best practices and challenges in education in Ukraine, Europe and the world through the lens of cross-cultural comparisons.

Збірники матеріалів конференції

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2021: інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2020: глобалізований простір інновацій](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі](#)

[Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2017: освітні трансформації у контексті європейської інтеграції і глобалізації](#)

[Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі](#)

[Педагогічна компаративістика – 2015: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст](#)

[Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зарубіжжя та український контекст](#)

[Педагогічна компаративістика – 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст](#)

[Педагогічна компаративістика – 2012: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст](#)

[Педагогічна компаративістика – 2011: здобутки і перспективи освіти зарубіжжя](#)

Педагогічна компаративістика 2010

ПАРТНЕРИ КОНФЕРЕНЦІЇ



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

[Unitatea de Cercetare în Educație Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație](#)

Створений у 1990 році. Відділ освітніх досліджень / Національний центр освітньої політики та оцінювання має на меті активно сприяти інноваціям в освіті через експертизу, підготовку кадрів, навчання та дослідження у Румунії та у міжнародному просторі.

Creat în 1990. Unitatea de Cercetare în Educație / Centrul Național pentru Politici Educaționale și Evaluare își propune să promoveze în mod activ inovarea în educație prin expertiză, formare, educație și cercetare în România și la nivel internațional.

Utworzony w 1990 r. Jednostka Badań Edukacyjnych / Narodowe Centrum Polityki Edukacyjnej i Ewaluacji ma na celu aktywne promowanie innowacji w edukacji poprzez wiedzę specjalistyczną, szkolenia, edukację i badania w Rumunii i na arenie międzynarodowej.

Created in 1990. The Education Research Unit / The National Centre for Educational Policy and Evaluation aims to actively promote innovation in education through expertise, training, education and research in Romania and internationally.

[Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu](#)

Університет імені Адама Міцкевича в Познані є одним з найкращих академічних центрів Польщі. Місія університету полягає у проведенні високоякісних досліджень, навчанні у співпраці з соціально-економічним середовищем та розвитку соціальної відповідальності.

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu jest jednym z najlepszych ośrodków akademickich w Polsce. Misją uniwersytetu jest prowadzenie wysokiej jakości badań, kształcenie we współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym oraz rozwijanie społecznej odpowiedzialności.



Universitatea Adam Mickiewicz din Poznań este unul dintre cele mai bune centre academice din Polonia. Misiunea universității este de a efectua cercetări de

іналтă calitate, de a educa în cooperare cu mediul socio-economic și de a dezvolta responsabilitatea socială.

The Adam Mickiewicz University in Poznań is one of the best academic centres in Poland. The university's mission is to conduct high-quality research, educate in cooperation with the socio-economic environment and develop social responsibility.

[Uniwersytet Śląski w Katowicach](#)

Сілезький університет у Катовіце – один з



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

найбільших державних університетів Польщі.

Університет заснований у 1968 році. Університет має 12 факультетів, проводить навчання на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра, магістра, навчання в аспірантурі, післядипломну освіту, курси підвищення кваліфікації по 70 напрямках та більш як 200 спеціальностях.

Uniwersytet Śląski w Katowicach jest jedną z największych uczelni publicznych w Polsce. Uczelnia została założona w 1968 roku. Uczelnia posiada 12 wydziałów, zapewnia kształcenie na poziomie licencjackim i magisterskim, studia podyplomowe, kształcenie podyplomowe i zaawansowane kursy szkoleniowe w 70 obszarach i ponad 200 specjalnościach.

Universitatea din Silezia din Katowice este una dintre cele mai mari universități publice din Polonia. Universitatea a fost înființată în 1968. Universitatea are 12 facultăți și oferă studii universitare de licență și postuniversitare, studii postuniversitare, învățământ postuniversitar și cursuri de formare avansată în 70 de domenii și peste 200 de specializări.

The University of Silesia in Katowice is one of the largest public universities in Poland. The university was founded in 1968. The university has 12 faculties and provides undergraduate and graduate education, postgraduate studies, postgraduate education and advanced training courses in 70 areas and more than 200 specialisations.

[Uniwersytet Szczeciński](#)

Щецинський університет – державний заклад вищої освіти Польщі, розташований у місті Щецині, на північному заході країни. Заснований в 1984 році. Університет має 13 факультетів, більше 22 тис. студентів



та бл. 1200 викладачів. Щецинський університет є академічним центром, орієнтованим на інновації, впровадження сучасних дослідницьких і навчальних рішень, руйнування стереотипів і обмежень у здобутті знань і вирішенні дослідницьких проблем.

Uniwersytet Szczeciński to publiczna uczelnia wyższa w Polsce, zlokalizowana w mieście Szczecin, w północno-zachodniej części kraju. Został założony w 1984 roku. Uniwersytet posiada 13 wydziałów, ponad 22 tysiące studentów i około 1200 nauczycieli. Uniwersytet Szczeciński jest ośrodkiem akademickim nastawionym na innowacyjność, na wdrażanie nowoczesnych rozwiązań badawczych i dydaktycznych, na przełamywanie stereotypów i ograniczeń w zdobywaniu wiedzy oraz na rozwiązywanie problemów badawczych.

Universitatea din Szczecin este o instituție publică de învățământ superior din Polonia, situată în orașul Szczecin, în nord-vestul țării. A fost înființată oficial în 1984. Universitatea are 13 facultăți, peste 22 de mii de studenți și aproximativ 1200 de cadre didactice. Universitatea din Szczecin este un centru academic axat pe inovare, pe punerea în aplicare a soluțiilor moderne de cercetare și de predare, pe spargerea stereotipurilor și a limitărilor în dobândirea de cunoștințe și pe rezolvarea problemelor de cercetare.

The University of Szczecin is a public higher education institution in Poland, located in the city of Szczecin, in the north-west of the country. It was founded in 1984. The university has 13 faculties, more than 22 thousand students and about 1200 teachers. The University of Szczecin is an academic centre focused on innovation, on the implementation of modern research and teaching solutions, on breaking stereotypes and limitations in acquiring knowledge and on solving research problems.



[Інститут професійної освіти НАПН України](#)

Інститут професійної освіти НАПН наук України

створений в 2006 році з метою проведення фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на розв'язання актуальних теоретичних і методологічних проблем педагогіки і психології професійно-технічної освіти.

Institutul de Educație Profesională al Academiei Naționale de Științe a Ucrainei a fost înființat în 2006 pentru a efectua cercetări fundamentale

și aplicative menite să rezolve problemele teoretice și metodologice de actualitate ale pedagogiei și psihologiei educației profesionale.

Institut Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy został założony w 2006 roku w celu prowadzenia podstawowych i stosowanych badań mających na celu rozwiązywanie aktualnych teoretycznych i metodologicznych problemów pedagogiki i psychologii edukacji zawodowej.

The Institute of Vocational Education of the National Academy of Sciences of Ukraine was established in 2006 to conduct fundamental and applied research aimed at solving topical theoretical and methodological problems of pedagogy and psychology of vocational education.

[Інститут цифровізації освіти НАПН України](#)

Інститут цифровізації освіти НАПН України створено в 1999 році. Інститут є науковою установою, діяльність якої спрямована на проведення фундаментальних і прикладних досліджень з проблем створення, впровадження та застосування програмних і технічних засобів навчання та інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.



Institutul de digitalizare a educației din cadrul Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina a fost înființat în 1999. Institutul este o instituție științifică ale cărei activități vizează cercetarea fundamentală și aplicată privind dezvoltarea, implementarea și aplicarea instrumentelor de învățare software și hardware și a tehnologiilor informației și comunicațiilor în educație.

Institut Cyfryzacji Edukacji Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy został założony w 1999 roku. Instytut jest instytucją naukową, której działalność ma na celu prowadzenie podstawowych i stosowanych badań nad rozwojem, wdrażaniem i stosowaniem oprogramowania i sprzętowych narzędzi edukacyjnych oraz technologii informacyjnych i komunikacyjnych w edukacji.

The Institute of Digitalisation of Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine was established in 1999. The Institute is a scientific institution whose activities are aimed at conducting fundamental and applied research on the development, implementation and application

of software and hardware learning tools and information and communication technologies in education.



[Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти](#)

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти створено в 1940 році. Метою діяльності Інституту є методологічне, теоретичне та науково-методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти Тернопільської області.

Ternopil Institutul Comunal Regional Comunal de Educație Pedagogică postuniversitară a fost înființat în 1940. Scopul institutului este de a oferi sprijin metodologic, teoretic, științific și metodologic pentru sistemul de învățământ pedagogic postuniversitar din regiunea Ternopil.

Tarnopolski Regionalny Komunalny Instytut Podyplomowego Kształcenia Pedagogicznego został założony w 1940 roku. Celem Instytutu jest zapewnienie metodologicznego, teoretycznego, naukowego i metodologicznego wsparcia dla systemu podyplomowej edukacji pedagogicznej w regionie Tarnopola.

Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education was established in 1940. The purpose of the Institute is to provide methodological, theoretical, scientific and methodological support for the system of postgraduate pedagogical education in Ternopil region.

[Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка](#)

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка – один з найдавніших закладів вищої освіти Сумщини. У 1924 році відбулося відкриття Сумських вищих трирічних учительських курсів, у 1930 році навчальний заклад реорганізували в Сумський інститут соціального виховання, в 1933 році – у Сумський державний педагогічний інститут. В 1999 році інститут був реорганізований у Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Сьогодні Університет готує 8 тисяч студентів денної, заочної й екстернатної форм навчання за чотирма напрямками («Педагогічна освіта», «Фізичне виховання і спорт», «Фізика», «Специфічні категорії») та 27 спеціальностями.



Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy numită după A.S. Makarenko este una dintre cele mai vechi instituții de învățământ superior din regiunea Sumy. În 1924, au fost deschise cursurile superioare de trei ani pentru profesori din Sumy, în 1930 instituția de învățământ a fost reorganizată în Institutul de Educație Socială din Sumy, iar în 1933 - în Institutul Pedagogic de Stat din Sumy. În 1999, institutul a fost reorganizat în Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy A.S. Makarenko. În prezent, Universitatea pregătește 8.000 de studenți cu normă întreagă, cu jumătate de normă și externi în patru domenii principale de studiu (Educație pedagogică, Educație fizică și sport, Fizică și Categoriile specifice) și 27 de specializări.

Sumski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia A.S. Makarenki jest jedną z najstarszych instytucji szkolnictwa wyższego w regionie sumskim. W 1924 r. otwarto Sumskie Wyższe Trzyletnie Kursy Nauczycielskie, w 1930 r. instytucja edukacyjna została przekształcona w Sumski Instytut Edukacji Społecznej, a w 1933 r. - w Sumski Państwowy Instytut Pedagogiczny. W 1999 r. instytut został przekształcony w Sumski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A.S. Makarenki. Obecnie Uniwersytet kształci 8 000 studentów w pełnym i niepełnym wymiarze godzin oraz studentów zewnętrznych w czterech głównych obszarach studiów (pedagogika, wychowanie fizyczne i sport, fizyka i określone kategorie) oraz 27 specjalnościach.

[Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини](#) заснований у 1930 році як Інститут соціального виховання. У 1933 році перейменовано на Педагогічний інститут. У 1998 році реорганізовано в Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. У структурі університету 11 факультетів. На денній та заочній формах навчання вищу освіту здобувають понад 10 тисяч студентів.

Pavlo Tychyna Uman Universitatea Pedagogică de Stat Uman a fost fondată în 1930 ca Institutul de Educație Socială. În 1933, a fost redenumit Institutul Pedagogic. În 1998, institutul a fost reorganizat în Universitatea Pedagogică de Stat Pavlo Tychyna Uman. Universitatea are 11 facultăți. Mai mult de 10 mii de studenți sunt înscriși în programe de studiu cu normă întreagă și cu jumătate de normă.

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University został założony w 1930 roku jako Instytut Edukacji Społecznej. W



1933 roku został przemianowany na Instytut Pedagogiczny. W 1998 r. Instytut został zreorganizowany w Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uczelnia posiada 11 wydziałów. Ponad 10 tysięcy studentów jest zapisanych na studia stacjonarne i niestacjonarne.

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University was founded in 1930 as the Institute of Social Education. In 1933, it was renamed the Pedagogical Institute. In 1998, the Institute was reorganised into Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. The university has 11 faculties. More than 10 thousand students are enrolled in full-time and part-time programmes of study.



[Українська асоціація дослідників освіти](#) – неурядова, дослідницька організація, створена у 2015 році з метою сприяння розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищення якості освітніх досліджень, задоволення професійних, наукових, соціальних та культурних інтересів членів Асоціації.

Asociația ucraineană de cercetare educațională este o organizație de cercetare neguvernamentală înființată în 2015. Scopul său este de a promova dezvoltarea competențelor științifice ale cercetătorilor în domeniul educației, de a îmbunătăți calitatea cercetării educaționale și de a satisface interesele profesionale, științifice, sociale și culturale ale membrilor Asociației.

Українське Стowарзyszenie Badań Edukacyjnych jest pozarządową organizacją badawczą założoną w 2015 roku. Jej celem jest promowanie rozwoju kompetencji naukowych badaczy w dziedzinie edukacji, poprawa jakości badań edukacyjnych oraz zaspokojenie zawodowych, naukowych, społecznych i kulturalnych interesów członków Stowarzyszenia.

[Ukrainian Educational Research Association](#) is a non-governmental research organisation established in 2015. Its goal is to promote the development of scientific competence of researchers in the area of education, improve the quality of educational research, and meet the professional, scientific, social and cultural interests of the Association's members.

ВІТАННЯ УЧАСНИКІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

FELICITĂRI PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚĂ

POZDROWIENIA DLA UCZESTNIKÓW KONFERENCJI

WELCOMING ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

Шановний читачу!

[Інститут педагогіки НАПН України](#) – одна з провідних науково-дослідних установ України, що здійснює діяльність відповідно до пріоритетних напрямів наукових досліджень у галузі психолого-педагогічних наук з урахуванням вітчизняних здобутків і світових тенденцій розвитку освіти.

В умовах повномасштабної війни рф проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року, Інститут педагогіки у складі Національної академії педагогічних наук України спрямовує зусилля на розв'язання невідкладних проблем, викликаних повномасштабною війною та необхідністю здійснення освітнього процесу в умовах воєнного стану. У 2023 році в Інституті педагогіки виконували 21 наукове дослідження за такими основними напрямками: «Філософія освіти. Методологія, теорія, історія освіти і педагогіки», «Розвиток світової і національних освітніх систем», «Якість освіти. Інформаційне освітнє середовище», «Педагогіка і психологія освітнього процесу», «Повна загальна середня освіта. Спеціалізована освіта», «Управління та економіка освіти».

За останній рік учені Інституту підготували 15 модельних навчальних програм для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти, які рекомендовані МОН України, та 15 рукописів підручників для 7 класу, що апробуються в пілотному експерименті.

Результати наукових досліджень було висвітлено в 1062 публікаціях, з яких: 34 статті, індексовані у Scopus і Web of Science Core Colection, 157 статей, опублікованих у вітчизняних фахових виданнях, 3 – у закордонних

виданнях, що індексуються в інших наукометричних базах, 824 – матеріали та тези міжнародних та вітчизняних конференцій.

Результати досліджень втілено у 246 виданнях (друкованих та електронних), зокрема у 6 монографіях, 3 концепціях, 12 збірниках наукових праць, 16 методичних посібників, 7 методичних рекомендаціях, 74 навчальних (робочих, освітніх, модельних) програмах, 25 підручниках, 97 навчальних посібників, 6 довідкових виданнях.

Науковці Інституту взяли участь у підготовці Національної стратегії розвитку освіти і науки до 2030 року під егідою Міністерства освіти і науки України, надали пропозиції до проєкту Державного стандарту профільної середньої освіти та критеріїв оцінювання результатів навчання здобувачів освіти в Новій українській школі.

У 2023 році наукові співробітники Інституту долучилися до підготовки матеріалів до слухань Комітету Верховної ради України з питань освіти, науки та інновацій на тему «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання» (11 травня 2023 року) та «Відновлення освіти на деокупованих територіях» (25 травня 2023 року). Відповідно до плану заходів з реалізації Рекомендацій слухань підготовлено методичні рекомендації [«Діагностика та механізми подолання втрат у навчанні молодших школярів»](#) і [«Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України»](#), методичний poradnik [«Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи»](#).

Як важливий напрям у межах діяльності Інституту розглядаємо поширення у міжнародному вимірі здобутків української освіти і науки в умовах війни, інформування міжнародної спільноти про виклики, які постали перед нею, та обговорення напрацьованого міжнародного спільнотою досвіду з цієї проблеми. На ці завдання було спрямовано роботу міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2024: інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі», яка відбулася в Інституті педагогіки 30 травня 2024 року.

Для нас в умовах європейської інтеграції України особливо значущою є співпраця з європейськими партнерами – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut

Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), які є співorganizаторами конференції.

Переконаний, що співпраця в межах конференції з Українською асоціацією дослідників освіти є запорукою інтеграції українських науковців у 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.

Слава Україні!

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. 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 la scară largă al Federației Ruse împotriva Ucrainei, care a început la 24 februarie 2022, Institutul de Pedagogie, ca parte a Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina, se concentrează pe rezolvarea problemelor urgente cauzate de războiul la scară largă și de necesitatea de a desfășura procesul educațional în condițiile legii marțiale. În 2023, Institutul de Pedagogie a realizat 21 de proiecte de cercetare în următoarele domenii principale: "Filosofia educației. Metodologie, teorie, istorie a educației și pedagogie", "Dezvoltarea sistemelor educaționale mondiale și naționale", "Calitatea educației. Mediul informațional educațional", "Pedagogia și psihologia procesului educațional", "Învățământul secundar general complet. Învățământ specializat", "Managementul și economia educației".

Pe parcursul anului trecut, cercetătorii Institutului au elaborat 15 modele de programe școlare pentru clasele 7–9 din instituțiile de învățământ secundar general recomandate de Ministerul Educației și Științei din Ucraina și 15 manuscrise de manuale pentru clasa a 7-a, care sunt testate în cadrul unui experiment pilot.

Rezultatele cercetării științifice sunt cuprinse în 1062 de publicații, inclusiv 34 de articole indexate în Scopus și Web of Science Core Collection, 157 de articole publicate în reviste profesionale interne, 3 articole în reviste străine indexate în alte baze de date scientometrice, 824 de materiale și rezumate ale conferințelor internaționale și interne.

Rezultatele cercetării sunt încorporate în 246 de publicații (tipărite și electronice), inclusiv 6 monografii, 3 concepte, 12 colecții de lucrări științifice, 16 manuale metodologice, 7 recomandări metodologice, 74 de programe de formare (muncă, educație, model), 25 de manuale, 97 de manuale, 6 publicații de referință.

Oamenii de știință ai Institutului au participat la pregătirea Strategiei naționale de dezvoltare a educației și științei până în 2030 sub auspiciile Ministerului Educației și Științei din Ucraina, au prezentat propuneri pentru proiectul Standardului de stat al învățământului secundar specializat și criteriilor de evaluare a rezultatelor învățării elevilor din Noua Școală Ucraineană.

În 2023, oamenii de știință ai Institutului au contribuit la pregătirea materialelor pentru audierile Comisiei pentru educație, știință și inovare a Radei Verhovna (Parlament) privind “Pierderile și decalajele educaționale la nivelul învățământului secundar general: măsurarea și mecanismele de depășire” (11 mai 2023) și “Restaurarea educației în teritoriile de-ocupate” (25 mai 2023). În conformitate cu planul de acțiune pentru punerea în aplicare a recomandărilor audierii, au fost elaborate recomandările metodologice “Diagnosticarea și mecanismele de depășire a pierderilor în educația elevilor juniori” și “Diagnosticarea și compensarea pierderilor educaționale în învățământul secundar general din Ucraina”, un ghid metodologic “Învățământul secundar general din Ucraina în contextul legii marțiale și al reconstrucției: realități, experiență, perspective”.

Institutul consideră că este important să disemineze realizările educației și științei ucrainene în contextul războiului și să discute experiența acumulată de comunitatea internațională în această privință. Conferința internațională “Educație comparativă și internațională 2024: procese de integrare în educație în discursul științific”, care a avut loc la Institutul de Pedagogie la 30 mai 2024, a vizat aceste sarcini.

În contextul integrării europene a Ucrainei, cooperarea cu partenerii europeni este deosebit de importantă pentru noi – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), care sunt coorganizatori ai conferinței.

Sunt convins că perspectiva de cooperare în cadrul conferinței 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.

Glorie Ucrainei!

Oleg Topuzov,

Doctor în științe pedagogice, profesor,

Membriu cu drepturi depline (academician) al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina,

Vicepreședinte al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina,
Director al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina

Ucraina

Дроги чителнику!

[Інститут Педагогіки Народно́ї Академії Наук Педагогічних України](#) є однією з провідних інституцій дослідницьких на Україні. Діяльність Інституту проводиться згідно з пріоритетними областями досліджень наукових у галузі наук психологічних і педагогічних, з урахуванням національних досягнень і тенденцій у розвитку освіти на світі.

У контексті війни на повну шкалу Федерації Російської проти України, яка розпочалася 24 лютого 2022 р., Інститут Педагогіки як частину Народно́ї Академії Наук Педагогічних України концентрує зусилля на розв'язуванні гострих проблем викликаних війною на повну шкалу і необхідністю проведення процесу освітнього в стані воєнному. У 2023 році Інститут Педагогіки провів 21 дослідницьких проєктів у наступних основних областях: "Філософія виховання. Методологія, теорія, історія виховання і педагогіки", "Розвиток світових і національних систем освіти", "Якість освіти. Інформаційне середовище освітнє", "Педагогіка і психологія процесу навчання", "Ліцея загальноосвітні. Освіта спеціалістична", "Управління і економіка освіти".

У процесі останнього року науковці Інституту підготували 15 моделей програм навчання для класів 7–9 шкіл середніх загальноосвітніх рекомендованих Міністерством Освіти і Науки України та 15 рукописів підручників для класу 7, які тестуються в рамках експерименту пілотажного.

Результати досліджень були опубліковані в 1062 публікаціях, з них 34 статтях індексованих у базах Scopus і Web of Science Core Collection, 157 статтях опублікованих в національних журналах спеціальних, 3 статтях в журналах зарубіжних індексованих в інших базах наукометричних, 824 матеріалах і абстрактах з конференцій міжнародних і національних.

Результати досліджень знайшли відображення в 246 публікаціях (друкованих і електронних), з них 6 монографіях, 3 концепціях, 12 збірках праць наукових, 16 підручниках методичних, 7 рекомендаціях методичних, 74 програмах навчальних (робочих, освітніх, моделей), 25 підручниках, 97 порадилах, 6 бібліографіях.

Naukowcy Instytutu wzięli udział w przygotowaniu Narodowej Strategii Rozwoju Edukacji i Nauki do 2030 roku pod auspicjami Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, przedstawili propozycje projektu Państwowego Standardu Specjalistycznego Kształcenia Średniego oraz kryteria oceny wyników nauczania uczniów w Nowej Ukraińskiej Szkole.

W 2023 r. naukowcy Instytutu wzięli udział w przygotowaniu materiałów na przesłuchania Komisji Edukacji, Nauki i Innowacji Rady Najwyższej w sprawie “Strat edukacyjnych i luk edukacyjnych na poziomie średniego wykształcenia ogólnego: pomiar i mechanizmy przezwyciężania” (11 maja 2023 r.) oraz “Przywrócenie edukacji na terytoriach okupowanych” (25 maja 2023 r.). Zgodnie z planem działań na rzecz wdrożenia zaleceń z przesłuchań przygotowano zalecenia metodologiczne “Diagnostyka i mechanizmy przezwyciężania strat w edukacji uczniów młodszych” oraz “Diagnostyka i kompensacja strat edukacyjnych w ogólnokształcącym szkolnictwie średnim Ukrainy”, a także przewodnik metodologiczny “Ogólnokształcące szkolnictwo średnie Ukrainy w kontekście stanu wojennego i odbudowy: realia, doświadczenie, perspektywy”.

Instytut uważa za ważne rozpowszechnianie osiągnięć ukraińskiej edukacji i nauki w kontekście wojny oraz omawianie doświadczeń zdobytych przez społeczność międzynarodową w tej kwestii. Międzynarodowa konferencja “Pedagogiczne studia porównawcze i edukacja międzynarodowa 2024: Procesy integracyjne w edukacji w dyskursie naukowym”, która odbyła się w Instytucie Pedagogiki w dniu 30 maja 2024 r., miała na celu realizację tych zadań.

Dla nas, w kontekście integracji europejskiej Ukrainy, współpraca z partnerami europejskimi – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), które są współorganizatorami konferencji.

Jestem przekonany, że współpraca w ramach konferencji z Ukraińskim Stowarzyszeniem Badaczy Edukacji jest gwarancją integracji ukraińskich naukowców z europejską przestrzenią badawczą.

Z przyjemnością odnotowuję wkład instytutów akademickich Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – Instytutu Cyfryzacji Edukacji i

Institutu Kształcenia Zawodowego, a także Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Pawła Tychna Umana, Sumskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.S. Makarenki i Tarnopolskiego Regionalnego Komunalnego Instytutu Podyplomowego Kształcenia Pedagogicznego w rozwój platformy dyskusyjnej konferencji.

Jestem przekonany, że materiały konferencyjne przyczynią się do znalezienia wspólnych wytycznych dla modernizacji nauk pedagogicznych i edukacji w krajach uczestniczących w burzliwym świecie.

Chwała Ukrainie!

Oleg Topuzov,

Doktor nauk pedagogicznych, Prof,

Członek zwyczajny (akademik) Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Wiceprezes Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Dyrektor Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Ukraina

Dear reader!

[The Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine](#) is one of the Ukrainian leading research institutions. 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 24 February 2022, the Institute of Pedagogy as part of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine is focusing on solving urgent problems caused by the full-scale war and the need to carry out the educational process under martial law. In 2023, the Institute of Pedagogy conducted 21 research projects in the following main areas: “Philosophy of Education. Methodology, Theory, History of Education and Pedagogy”, “Development of World and National Educational Systems”, “Quality of Education. Information Educational Environment”, “Pedagogy and Psychology of the Educational Process”, “Complete General Secondary Education. Specialised Education”, “Management and Economics of Education”.

Over the past year, the Institute’s scholars have developed 15 model curricula for grades 7–9 of general secondary education institutions approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine and 15 manuscripts of textbooks for grade 7, which are being tested in a pilot experiment.

The research findings are presented in 1062 publications, including 34 articles indexed in Scopus and Web of Science Core Collection, 157 articles published in the Ukrainian professional journals, 3 articles – in foreign journals indexed in other scientometric databases, 824 materials and abstracts in proceedings of international and domestic conferences.

The research results are embodied in 246 publications (printed and electronic), including 6 monographs, 3 concepts, 12 collections of scientific papers, 16 methodological manuals, 7 methodological recommendations, 74 training (work, educational, model) programmes, 25 textbooks, 97 manuals, 6 reference books.

Scholars of the Institute took part in the preparation of the National Strategy for the Development of Education and Science until 2030 under the auspices of the Ministry of Education and Science of Ukraine, submitted proposals for the draft State Standard of Specialised Secondary Education and criteria for assessing the learning outcomes of students in the New Ukrainian School.

In 2023, the Institute's scholars contributed to the development of materials for the hearings of the Verkhovna Rada (Parliament) Committee on Education, Science and Innovation on "Educational Losses and Educational Gaps at the General Secondary Education Level: Measurement and Mechanisms for Overcoming" (11 May 2023) and "Restoration of Education in the De-occupied Territories" (25 May 2023). In accordance with the action plan for the implementation of the Hearing Recommendations, methodological recommendations "Diagnostics and Mechanisms for Overcoming Losses in the Education of Junior Schoolchildren" and "Diagnostics and Compensation of Educational Losses in General Secondary Education of Ukraine", and a methodological guide "General Secondary Education of Ukraine in the Context of Martial Law and Reconstruction: Realities, Experience, Prospects" were published.

The Institute considers it important to disseminate the achievements of Ukrainian education and science in the context of war and to discuss the experience gained by the international community on this issue. The international conference "Comparative and International Education 2024: Integration Processes in Education in Scientific Discourse", which took place at the Institute of Pedagogy on 30 May 2024, was aimed at these tasks.

For us, in the context of Ukraine's European integration, it is particularly important for us to cooperate with our European partners – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), who are co-organisers of the conference.

I am convinced that cooperation within the framework of the conference 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.

Glory to Ukraine!

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

Ad augusta per angusta!

Конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта» проводиться відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України з 2010 року, спочатку у форматі наукового семінару, а з 2017 року – міжнародної конференції. У 2024 році «Педагогічна компаративістика» святкує 15-річний ювілей, на жаль, у реаліях війни.

Наслідки війни є жахливими. За даними Офісу Генерального прокурора України з початку повномасштабного вторгнення рф 24 лютого 2022 року загинула 551 дитина, 1370 дітей отримали поранення без повного врахування з місць активних бойових дій.¹

За даними Міністерства освіти і науки України до повномасштабного вторгнення рф у 2022 році в Україні функціонував 13 991 заклад загальної середньої освіти, в яких навчалося 4,23 мільйона учнів. Станом на червень 2024 року внаслідок бомбардувань та обстрілів було пошкоджено 3 798 закладів освіти, 365 з яких були повністю зруйновані². На тимчасово окупованій рф території залишилося 894 заклади середньої освіти (станом на 21 травня 2023 року).

У 2022/2023 навчальному році освіту здобували близько 4,04 млн. учнів, з яких 164,7 тис. – внутрішньо переміщені особи; освітні послуги також надавалися (онлайн) 71,8 тис. учням з тимчасово окупованих територій. Станом на 2023 рік близько 506 тисяч учнів з усіх регіонів України виїхали за кордон.

До початку повномасштабної війни (станом на 5 вересня 2021 року) в українських школах працювало 445 367 вчителів, а станом на 5 вересня 2022 року – 402 793. З початку війни майже 24 000 вчителів виїхали за кордон, а у 2023 році ця кількість зменшилася до 12 000³.

Виклики для освіти, що спричинені війною, потребують осмислення, мінімізації та подолання. Набутий Україною досвід організації освіти

1 <https://gp.gov.ua/>

2 <https://saveschools.in.ua/>

3 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencija/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozvv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

в умовах воєнного стану презентувався українськими науковцями під час конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2024» з позицій оптимальних моделей навчання, мінімізації та подолання навчальних втрат здобувачів освіти, надання психолого-педагогічної підтримки, освітніх та виховних проблем на пограниччі України.

Не менш важливою реалією для української освіти сьогодні є інтеграція в Європейський освітній простір після отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС. Тому, у 2024 році ключовою темою конференції визначено «Інтеграційні процеси в освіті у науковому дискурсі». У збірнику вміщено 97 матеріалів доповідей 107 учасників конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2024». Європейська інтеграція української освіти розглядається на всіх рівнях – від дошкільної до освіти дорослих, та у всіх контекстах. Першочерговими аспектами для обговорення стали освітня політика; концепт і практики європейської інтеграції; європейські стандарти та розбудова європейського ландшафту у галузі освіти і науки.

Сподіваємось, що матеріали цього збірника зацікавлять освітянську спільноту, спонукають до подальших наукових дискусій, які, у свою чергу є важливим кроком на шляху протистояння викликам та упровадження інновацій. Латинський вираз “Ad augusta per angusta”, що означає «Високих цілей досягають, подолавши великі труднощі», відображає бачення майбутнього українськими освітянами. Віримо у нашу Перемогу та відкриті до подальших компаративних дискусій.

Олена Локшина,

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

Ad augusta per angusta!

Conferința “Educație comparată și internațională” este organizată de Departamentul de Pedagogie Comparată al Institutului de Pedagogie al Academia Națională de Științe ale Educației din Ucraina din 2010, mai întâi în formatul unui seminar științific, iar din 2017 – o conferință internațională. În 2024, Pedagogical Comparative Studies își sărbătorește cea de-a 15-a aniversare, din păcate, în realitățile războiului.

Consecințele războiului sunt îngrozitoare. Potrivit Biroului Procurorului General al Ucrainei, de la începutul invaziei pe scară largă a Federației Ruse, la 24 februarie 2022, 551 de copii au fost uciși și 1370 de copii au fost răniți, fără ca ostilitățile active să fie pe deplin luate în considerare¹

Potrivit Ministerului Educației și Științei din Ucraina, înainte de invazia la scară largă a Federației Ruse în 2022, în Ucraina existau 13 991 de instituții de învățământ secundar general cu 4,23 milioane de elevi. Până în iunie 2024, 3 798 de instituții de învățământ au fost avariate de bombardamente și bombardamente, dintre care 365 au fost complet distruse²

Există 894 de instituții de învățământ secundar în teritoriul ocupat temporar de Rusia (la 21 mai 2023).

În anul universitar 2022/2023, au fost înscriși aproximativ 4,04 milioane de studenți, inclusiv 164,7 mii de persoane strămutate intern; de asemenea, au fost furnizate servicii educaționale (online) pentru 71,8 mii de studenți din teritoriile temporar ocupate. Până în 2023, aproximativ 506 000 de studenți din toate regiunile Ucrainei s-au mutat în străinătate.

Înainte de izbucnirea războiului la scară largă (începând cu 5 septembrie 2021), 445 367 de profesori lucrau în școlile ucrainene, iar începând cu 5 septembrie 2022, 402 793 de profesori lucrau în școlile ucrainene. De la începutul războiului, aproape 24 000 de profesori au părăsit țara, iar în 2023 acest număr a scăzut la 12 000³

1 <https://gp.gov.ua/>

2 <https://saveschools.in.ua/>

3 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

Provocările pentru educație cauzate de război trebuie să fie înțelese, minimizate și depășite. Experiența acumulată de Ucraina în organizarea educației sub legea marțială a fost prezentată de cercetătorii ucraineni în cadrul conferinței “Educație comparată și internațională 2024” din perspectiva modelelor optime de educație sub legea marțială, imitarea și depășirea pierderilor educaționale ale elevilor, oferirea de sprijin psihologic și pedagogic elevilor migranți (persoane strămutate în interiorul țării și cei care s-au mutat în străinătate), probleme educaționale și de educație la frontiera Ucrainei.

O realitate la fel de importantă pentru educația ucraineană de astăzi este integrarea în Spațiul European de Educație după ce Ucraina va deveni un candidat la aderarea la UE. Prin urmare, în 2024, tema-cheie a conferinței este “Procese de integrare în educație în discursul științific”. Colecția conține 97 de rezumate ale rapoartelor a 107 participanți la conferința “Educație comparativă și internațională 2024”. Integrarea europeană a educației ucrainene este luată în considerare la toate nivelurile – de la învățământul preșcolar la cel pentru adulți și în toate contextele. Aspectele principale ale discuției au fost politica educațională; conceptul și practicile de integrare europeană; standardele europene și dezvoltarea peisajului european în domeniul educației și științei în Ucraina.

Sperăm că materialele din această colecție vor fi de interes pentru comunitatea educațională și vor încuraja continuarea discuțiilor științifice, care, la rândul lor, reprezintă un pas important către înfruntarea provocărilor și introducerea inovațiilor. Expresia latină “Ad augusta per angusta”, care înseamnă “Obiectivele înalte sunt atinse prin depășirea dificultăților mari”, reflectă viziunea asupra viitorului educatorilor ucraineni. Credem în Victoria noastră și suntem deschiși la noi discuții comparative.

Olena Lokshyna,

Dr. Sc., Prof.,

membu corespondent al ANSE din Ucraina,

Șef al Departamentului de educație comparată,

Institutul de Pedagogie al ANSE din Ucraina,

Ucraina

Ad augusta per angusta!

Konferencja “Edukacja porównawcza i międzynarodowa” jest organizowana przez Katedrę Pedagogiki Porównawczej Instytutu Pedagogiki Narodowa Akademia Nauk Edukacyjnych Ukrainy od 2010 roku, najpierw w formie seminarium naukowego, a od 2017 roku – konferencji międzynarodowej. W 2024 roku “Edukacja porównawcza i międzynarodowa” obchodzą 15-lecie istnienia, niestety w realiach wojny.

Konsekwencje wojny są straszne. Według Biura Prokuratora Generalnego Ukrainy, od początku pełnej inwazji Federacji Rosyjskiej w dniu 24 lutego 2022 r., 551 dzieci zostało zabitych, a 1370 dzieci zostało rannych bez pełnego uwzględnienia aktywnych działań wojennych¹

Według Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, przed inwazją Federacji Rosyjskiej na pełną skalę w 2022 r. na Ukrainie istniało 13 991 ogólnokształcących szkół średnich z 4,23 mln uczniów. Do czerwca 2024 r. 3 798 instytucji edukacyjnych zostało uszkodzonych w wyniku bombardowań i ostrzałów, z czego 365 zostało całkowicie zniszczonych² Na terytorium tymczasowo okupowanym przez Rosję znajdują się 894 instytucje szkolnictwa średniego (stan na 21 maja 2023 r.).

W roku akademickim 2022/2023 zapisanych było około 4,04 mln studentów, w tym 164,7 tys. osób wewnątrznie przesiedlonych; usługi edukacyjne były również świadczone (online) dla 71,8 tys. studentów z terytoriów tymczasowo okupowanych. Do 2023 r. około 506 000 studentów ze wszystkich regionów Ukrainy wyjechało za granicę.

Przed wybuchem wojny na pełną skalę (na dzień 5 września 2021 r.) w ukraińskich szkołach pracowało 445 367 nauczycieli, a na dzień 5 września 2022 r. w ukraińskich szkołach pracowało 402 793 nauczycieli. Od początku wojny kraj opuściło prawie 24 000 nauczycieli, a w 2023 r. liczba ta spadła do 12 000³.

1 <https://gp.gov.ua/>

2 <https://saveschools.in.ua/>

3 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencja/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozvp.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

Wyzwania dla edukacji spowodowane wojną należy zrozumieć, zminimalizować i przezwyciężyć. Doświadczenie zdobyte przez Ukrainę w organizowaniu edukacji w stanie wojennym zostało zaprezentowane przez ukraińskich naukowców podczas konferencji “Edukacja porównawcza i międzynarodowa 2024” z perspektywy optymalnych modeli edukacji w stanie wojennym, naśladowania i przezwyciężania strat edukacyjnych uczniów, zapewnienia wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom migrującym (przesiedleńcom wewnętrznym i tym, którzy przenieśli się za granicę), problemów edukacyjnych i wychowawczych na granicy Ukrainy.

Równie ważną rzeczywistością dla ukraińskiej edukacji jest dziś integracja z Europejskim Obszarem Edukacji po tym, jak Ukraina stanie się kandydatem do członkostwa w UE. Dlatego w 2024 r. kluczowym tematem konferencji są “Procesy integracyjne w edukacji w dyskursie naukowym”. Zbiór zawiera 97 abstraktów 107 raportów uczestników konferencji “Edukacja porównawcza i międzynarodowa 2024”. Europejska integracja ukraińskiej edukacji jest rozpatrywana na wszystkich poziomach – od przedszkola do edukacji dorosłych i we wszystkich kontekstach. Głównymi aspektami dyskusji były: polityka edukacyjna; koncepcja i praktyki integracji europejskiej; standardy europejskie i rozwój europejskiego krajobrazu w dziedzinie edukacji i nauki na Ukrainie.

Mamy nadzieję, że materiały zawarte w tym zbiorze będą interesujące dla społeczności edukacyjnej i zachęcą do dalszych dyskusji naukowych, które z kolei są ważnym krokiem w kierunku stawiania czoła wyzwaniom i wprowadzania innowacji. Łacińskie wyrażenie “Ad augusta per angusta”, które oznacza “Wysokie cele osiąga się pokonując wielkie trudności”, odzwierciedla wizję przyszłości ukraińskich pedagogów. Wierzymy w nasze zwycięstwo i jesteśmy otwarci na dalsze dyskusje porównawcze.

Olena Lokshyna,

Doktor nauk pedagogicznych, prof,

Członek korespondent Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Kierownik działu edukacji porównawczej,

Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Ukraina

Ad augusta per angusta!

The conference “Comparative and International Education” has been held by the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine since 2010, first in the format of a scientific seminar, and since 2017 – an international conference. In 2024, “Comparative and International Education” celebrates its 15th anniversary, unfortunately, in the realities of war.

The consequences of the war are terrible. According to the Office of the Prosecutor General of Ukraine, since the beginning of the full-scale invasion of the Russian Federation on 24 February 2022, 551 children have been killed and 1370 children have been injured without full account of active hostilities¹.

According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, before the full-scale invasion of the Russian Federation in 2022, there were 13,991 general secondary education institutions in Ukraine with 4.23 million students. As of June 2024, 3,798 educational institutions were damaged by bombing and shelling, 365 of which were completely destroyed². There are 894 secondary education institutions in the territory temporarily occupied by Russia (as of 21 May 2023).

In the 2022/2023 academic year, about 4.04 million students were enrolled, including 164.7 thousand internally displaced persons; educational services were also provided (online) to 71.8 thousand students from the temporarily occupied territories. As of 2023, about 506,000 students from all regions of Ukraine had moved abroad.

Before the outbreak of full-scale war (as of 5 September 2021), 445,367 teachers worked in Ukrainian schools, and as of 5 September 2022, 402,793 teachers worked in Ukrainian schools. Since the beginning of the war, almost 24,000 teachers have left the country, and in 2023 this number decreased to 12,000³

1 <https://gp.gov.ua/>

2 <https://saveschools.in.ua/>

3 <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencija/2023/22.08.2023/Inform-analytic.zbirn-Osvita.v.umovah.voyennogo.stanu-vykl.rozv.povoyen.perspekt.22.08.2023.pdf>

Challenges to education caused by war need to be understood, minimised and overcome. The experience gained by Ukraine in organising education under martial law was presented by Ukrainian scholars during the conference “Pedagogical Comparative Studies and International Education 2024” from the perspective of optimal models of education, mimicking and overcoming educational losses of students, providing psychological and pedagogical support, educational and upbringing problems on the border of Ukraine.

An equally important reality for Ukrainian education today is integration into the European Education Area after Ukraine becomes a candidate for EU membership. Therefore, in 2024, the key theme of the conference is “Integration Processes in Education in Scientific Discourse”. The collection contains 97 abstracts of 107 participants reports of the conference “Comparative and International Education 2024”. The European integration of Ukrainian education is considered at all levels – from preschool to adult education, and in all contexts. The primary aspects of the discussion were educational policy; the concept and practices of European integration; European standards and the development of the European landscape in the field of education and science.

We hope that the materials in this collection will be of interest to the educational community and will encourage further scientific discussions, which, in turn, are an important step towards confronting challenges and introducing innovations. The Latin expression “Ad augusta per angusta”, which means “High goals are achieved by overcoming great difficulties”, reflects the vision of the future of the Ukrainian educators. We believe in our Victory and are open to further comparative discussions.

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

МАТЕРІАЛИ ДОПОВІДЕЙ КОНФЕРЕНЦІЇ
MATERIALE ALE RAPORTELOR DE CONFERINȚĂ
MATERIAŁY KONFERENCYJNE
MATERIALS OF CONFERENCE REPORTS

**INNOVATIVE METHODS OF FORMING
CULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS**

Marianna Adamovska

Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The aim of the study is to understand the peculiarities of innovative methods of forming cultural competence in students.

The modern military path of development of Ukrainian society is focused on building new socio-economic, political, spiritual guidelines, ideas, dreams and hopes. This path is characterized by transformational processes accompanied by a change in the consciousness of many Ukrainians, their social values, where the highest among the latter is the one that determines the meaning of a person's life and the motivation for his or her existence (Пірен & Цілюрик, 2011). The cultural competence that fills the inner world of each individual and forms his or her connection with the environment becomes decisive in identifying new Ukrainian values. This makes it important to study innovative methods and approaches to the formation of cultural competence in university students in Ukraine and abroad.

Summary of the main material.

Science has developed various approaches to understanding the essence of the concept of cultural competence and methods of its formation. For instance, the Ukrainian researcher T.S. Lipchenko generally considers the concept of "cultural competence" as an integrative feature of the personality, which is expressed by a set of skills that allow young people to be comprehensively educated, to have knowledge in the area of culture, science and art, to feel like a subject of the cultural and historical process, to understand

the laws of development of culture as a process of creation, preservation and transmission of universal values (Липченко, 2021).

In my own perspective, “cultural competence in the 21st century” means first and foremost the ability to interact effectively with people of different cultures in an increasingly globalized world. Given the diversity of today’s society, it is important not only to understand, respect and value cultural differences, but also to communicate one’s own national identity and cultural characteristics with dignity in order to build effective communication and succeed in various fields such as education, work, business and social interaction. At a time when globalization, migration and technology are blurring cultural boundaries, cultural competence is crucial for successful collaboration in today’s dynamic world.

Representatives of different approaches to interpreting cultural competence and methods of its formation have made and continue to make a valuable contribution to the development of various fields of scientific research, noting the important role of cultural competence and its special significance in the modern global world. Thus, each of the approaches has its own peculiarities and can be applied in different settings. The most fundamental are:

The method of interdisciplinary learning, advocated by Clifford Geertz, an American anthropologist known for his studies of cultures and his semiotic approach to their analysis; Michel Foucault, a French philosopher, researcher of the relationship between power, knowledge and culture in a historical context, etc. This interdisciplinary training, which involves history, anthropology, sociology, linguistics, religious studies and other disciplines, is aimed at broadening the understanding of cultural studies and providing a more complete picture of cultural phenomena.

Experiential learning includes travel, virtual tours, communication with representatives of different cultures, participation in cultural events and other forms of experiential learning that help to acquire cultural skills and develop intercultural sensitivity. This methodology has gained particular popularity in language teaching practice, where experiential learning is considered through the experience of practical activities (Kolb, 1984). This method has been studied by the following researchers David Allen Kolb, an American educational theorist who specialised in experiential learning for individual and social change, career development, executive and professional education; John Dewey, an American philosopher and educator who emphasised

the importance of feeling and experience in learning; Paulo Freire, a Brazilian educator who developed the method of critical reflection, which emphasises the importance of experience in learning and studying cultures. Among Ukrainian scientists this method was implemented by O. Bihych, N. Borysko, V. Krasnopol'skyi and S. Nikolaieva (Корнєва, 2012). The works of O. Tarnopol'skyi, M. Kabanova, P. Bradbier confirm the close connection of experiential learning with interactivity. Characteristics of Experiential and Interactive Teaching of German for Specific Purposes).

The method of active learning, introduced in ancient times by the famous philosopher Aristotle, is rather well developed. A well-known advocate of this method in modern science is Howard Gardner, an American psychologist and educator at Harvard University, a specialist in neuropsychology and the author of the theory of multiple intelligences. This theory takes into account the variety of ways of studying and identifying cultural and other competences. Common tools of this method are debates, group projects, role plays and other interactive methods that help to engage students in the learning process and increase motivation. This conception of socio-cultural learning emphasises the importance of communication and interaction in learning.

The method of teaching critical thinking helps students to analyse cultural phenomena, to be comfortable in difficult situations and to be able to make informed decisions in a cultural context. The importance of a critical approach to cultural analysis was noted by the American literary critic Edward Said, who developed the concept of Orientalism. A significant contribution to the development of critical thinking in culture was made by Bell Hooks, an American feminist and writer active in the field of cultural studies, who encouraged critical reflection on various aspects of society. In the Ukrainian educational sphere today, the methodology of developing critical thinking, based on the theory of the Ukrainian scientist and teacher Serhiy Terno, is actively implemented in the concept of creative cooperation between students and teachers, focusing on an analytical, creative and critical approach to solving any problem.

In this way, the development of cultural competence can be carried out using different methods and approaches, which can be combined to achieve the best results. For example, Paulo Freire's method of critical thinking is also used for practical tasks and projects that require critical thinking and action.

Methods using multimedia resources and practical assignments, such as compiling cultural portfolios, creating projects on the culture of specific countries or intercultural communities, are now an integral part, allowing students to apply their knowledge in practice and to develop their creativity. The use of videos, audio recordings, interactive applications and other multimedia resources can make learning more interesting and engaging, and thus stimulate interest in studying cultural studies.

In addition, the use of artificial intelligence among young people should also be included in the educational toolkit in general and in the development of cultural competence in particular, with an acknowledgement of all the benefits and drawbacks of its use.

The use of artificial intelligence as a method for the development of cultural competence can be implemented through the creation of interactive learning programmes that include the study of cultural aspects of different peoples, languages, traditions, history and art. Such programmes can use AI techniques such as adaptive learning, personalised recommendations and interactive simulations to deepen understanding of cultural diversity. The merits of using AI to enhance students' cultural competence include innovative tools that are popular among young people, as well as the creativity and immersiveness of the process.

Conclusion. The use of AI in the formation of cultural competence involves the effect of immersion in a certain cultural and historical context, the identification of the main historical milestones and cultural catalysts necessary to formulate a clear task for AI, and this in turn provides the effect of own involvement and creation, passing through the mind of the creator-student key historical and cultural aspects to form a cultural and historical fragment. But the danger in this method, in the absence of critical thinking and mentoring, can be the formation of a false picture of the world, which will affect distorted artificial ideas about phenomena and events. Therefore, this method requires a final discussion of all results of AI work with competent mentors who will approve or correct the identification of key aspects.

Keywords: cultural competence, competence development, innovative methods.

References

- Корнева, З. М. (2012). Експерієнційне навчання студентів немовних спеціальностей англійської мови професійного спрямування на і курсі ВНЗ немовного профілю. *Наука і освіта*, (5), 102–105. <http://surl.li/mmalcalo>
- Липченко, Т. С. (2021). Формування культурологічної компетентності майбутніх правоохоронців під час вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 32(1), 105–107. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/32/part_1/24.pdf
- Пірен М., &Цілюрик, О. (2011). Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі. Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія, психологія спілкування», (4), <https://social-science.uu.edu.ua/article/648>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

THE OPPORTUNITIES FOR EXTRACURRICULAR ACTIVITIES FOR LEARNING ENGLISH IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Anna Boiko, Senior Researcher, PhD

Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Teaching foreign languages through extracurricular activities is essential to the educational process. It is closely related to classroom activities but does not replace them, although it solves the same educational tasks and, in this respect, is a continuation of class work.

The research aims to analyze the opportunities for extracurricular activities for learning English in institutions of general secondary education.

According to the International Institute for Educational Planning (UNESCO), extracurricular activities are “activities organized outside the regular school day, curriculum or course intended to meet learners’ interests. These activities can help learners become more involved in their school or community. They can help them to develop social and soft skills and to promote wellbeing” (UNESCO IIEP Learning Portal, n.d.).

Based on the UNESCO report “Developing a Monitoring Instrument to Measure Extracurricular and Non-formal Activities Which Promote Global

Citizenship Education and Education for Sustainable Development”, extracurricular activities and non-formal education have the following opportunities:

- to provide opportunities for youth to develop competencies in cultural diversity, non-violence, and gender equality;
- to foster active citizenship, intercultural cooperation, and understanding of global issues; promote values and practices of sustainable living and environmental awareness;
- to enhance personal growth and self-esteem;
- to encourage reflexive, and critical thinking skills to empower youth effectively (Akar, 2016).

The analysis of recent international studies has shown that extracurricular activities are essential for teachers as they provide a valuable pedagogical tool to diversify teaching techniques, create a positive learning environment, and motivate students to work harder. Teachers use these activities to engage students, avoid disruptive behaviour, and help students discover and improve their competencies more interactively and engagingly (Marouane, 2019).

Additionally, national research has confirmed that extracurricular activities are crucial in teaching primary school pupils English as a foreign language by enhancing language learning, providing practical application of language skills, and fostering a more engaging and interactive learning environment. These activities can help students develop their language proficiency, cultural awareness, and communication skills outside the traditional classroom setting, making learning more enjoyable and effective (Hapon, 2023). Overall, incorporating extracurricular activities in language education can contribute significantly to primary school students’ language acquisition and academic development.

The data obtained represent the objectives of extracurricular work: to consolidate, enrich, and deepen the students’ knowledge acquired during school study and apply it into practice. Extracurricular work provides an opportunity to develop children’s interests, abilities, and needs, independently learn about the world around them, and improve relationships between people. It ensures that schoolchildren spend interesting and valuable free time. Moreover, there are enough opportunities for students’ creative self-expression in extracurricular work.

In summary, extracurricular activities in learning a foreign language have significant educational and developmental importance for students. This work

deepens the knowledge of foreign languages, promotes students' creativity, and increases their motivation to study the language and culture of another country. Since extracurricular work is a logical continuation of class work, it allows students to use knowledge of foreign languages to communicate. Exciting forms of extracurricular activities (meetings with people from English-speaking countries, watching films, making cartoons, role-playing, quests, quizzes etc.) help to create a solid basis for learning English and become a significant means of achieving learning goals.

Keywords: extracurricular activities, institutions of general secondary education, learning English, non-formal education.

References

- Akar, B. (2016). *Developing a monitoring instrument to measure extracurricular and non-formal activities which promote global citizenship education (GCED) and education for sustainable development (ESD)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245613>
- Hapon, L. (2023). The importance of extracurricular activities in teaching English as foreign language to primary school pupils. *Scientific Discoveries and Fundamental Scientific Research: World Experience: Proceedings of II International Specialized Scientific Conference*. <http://dx.doi.org/10.36074/mcnd-05.05.2023>
- Marouane, Z. (2019). Extracurricular Activities in TEFL Classes: A Self-Centered Approach. *Sisyphus – Journal of Education*, 7(2), 119–137. <https://doi.org/10.25749/sis.17590>
- UNESCO IIEP Learning Portal. (n.d.). *Extracurricular activity: Definition*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/glossary/extracurricular-activity>

INNOVATIVE APPROACHES TO TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS IN THE CONTEXT OF WAR AND RECONSTRUCTION

Nataliia Chaplinska

Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University
Kyiv, Ukraine

In the conditions of martial law, it is especially important to ensure the rights of students, to give them the opportunity to continue

their education. The implementation of educational programs in foreign languages in distance and blended formats can take place in synchronous and asynchronous modes (depending on the educational formats agreed with the military-civilian administration, the technical capabilities of the participants in the educational process, the availability of electricity, the Internet, etc.). Synchronous learning environments provide real time interaction, which can be collaborative in nature incorporating e-tivities such as an instructor's lecture with a facility of questions-answer sessions (Salmon, 2015). A synchronous format ensures the simultaneous presence of student and teacher and instills a sense of community through collaborative learning (Shahabadi, 2015).

Asynchronous learning is understood in pedagogical psychology in relation to new media as such a didactic process, when the transfer of knowledge by teachers and the assimilation of knowledge by students occur at different times, for example, learning with the help of educational letters, communication through news groups, etc. The educational material is either recorded on video, or there is no video at all (Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik, n.d.).

Moodle is a free, open learning management platform for creating online courses and distance learning. The main purpose is to provide teachers with the tools to create effective learning materials and communicate with students. Students can access a variety of learning resources such as texts, videos, recordings, presentations, and more. The platform has a large number of extensions and plugins that allow you to extend the functionality of Moodle to meet specific user needs. Moodle provides a high level of user data protection and privacy of personal information (Cole & Foster, 2008).

Electronic platforms (e-learning), including the Internet, distance learning and case technologies, make it possible to form and develop students' abilities for self-education, self-study, and self-esteem of personality (Berestok, 2021).

The structural, temporary, comprehensive combination of full-time (synchronous) and distance (asynchronous) education allows to improve the quality of the educational process.

One of the features of the "Foreign Language" subject is the construction of an educational process based on communicative and activity approaches with the provision of the sociocultural context of the learning content. Therefore, priority types of activities during an online/offline foreign language lesson should be on oral communication between the teacher and students

in dialogic and monologic forms (discussions, debates, answers to the questions, commenting on the quotes, statement, sayings and etc.). Working in pairs or small groups encourages the active participation of each student. It is advisable to offer reading and writing assignments for students' independent work (it is better to attach these tasks for checking by the teacher in the e-platform).

Today, young people have become eyewitnesses of events that cannot be ignored or hidden. Topics in educational programs have changed in accordance with today's realities. Therefore, for the formation and development of civic competence, it is recommended to include military topics in practical classes. Regarding consideration of military topics, this is permissible with students of 2–4 courses of Bachelor's degree, who are more ready to reflect and reason about such complex events.

To do this, foreign language teachers need to set themselves the following tasks:

- Prepare own unique didactic materials, adapt them to the realities of life in the country;
- Introduce students to new vocabulary (“military”, “curfew”, “shelter”, “refugee”, “invasion”, etc.) and practice it in students' speech;
- Implement trauma-informed approach in education, which allows taking into account life experience of some students (Holovatenko, 2023).

Topics may be quite different, beginning with “The work of volunteers” and finishing with “Compliance with the rules of the curfew” or “What to do when there is an air alarm signal”. It is worth remembering that the topics related to the war in Ukraine in educational programs, special attention should be paid, especially in the following aspects:

Sensitivity to students' feelings. Therefore, topics about war should be presented with a very careful approach, avoiding stereotypes;

Generalization. It is important to ensure objectivity and include a variety of perspectives;

Supporting emotional well-being. The learning process can evoke different emotions in students, especially when dealing with war-related topics. Providing psychological support and opportunities for open discussion to those who need it.

Promoting dialogue and understanding. Engaging students in dialogues and discussions can promote understanding of complex aspects of war and its

impact on society. Encourage students to express their opinions and explore different aspects of the topic.

The martial law situation has posed new challenges to our education sector. The role of electronic platforms for enabling further education in situations of limited opportunity is becoming increasingly important. Synchronous and asynchronous learning open up new opportunities for students and teachers, but also requires careful consideration of student mental health. Incorporating themes related to war events into educational programs can help develop students' citizenship skills. However, it is important to remember about students' emotional sensitivities and ensure their emotional well-being.

Keywords: e-tivities, e-learning, innovative approaches, Moodle, trauma-informed approach.

References

- Berestok, O. V. (2021). Synchronous and Asynchronous E-Learning Modes: Strategies, Methods, Objectives. *Engineering and Educational Technologies*, 9(1), 19. <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2021.09.01>
- Cole J., & Foster, H. (2008). *Using Moodle – Teaching with the popular open source course management system*. O.R. Media. United States of America.
- Holovatenko, T. (2023). The educational dimension of the concept of 'trauma-informed learning' in the system of professional training of primary school teachers. *Prospects and innovations of science*, 8(26), 65–78. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8\(26\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-8(26))
- Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik* (n.d.). Online-Enzyklopädie aus den Wissenschaften Psychologie und Pädagogik. [in German] <https://lexikon.stangl.eu/>
- Salmon, G. (2015). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd Edition). Routledge. <https://www.routledge.com/E-tivities/p/book/9780415881760>
- Shahabadi, M. (2015). Synchronous and asynchronous e-learning styles and academic performance of e-learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 129–138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro..01.453>

EXPLORING EDUCATIONAL POLICY IN A MULTICULTURAL SOCIETY TO FOSTER NATIONAL SOLIDARITY THROUGH STUDENT SELF-GOVERNANCE

Nataliia Davydenko, PhD in Philology

International European University
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The purpose of this study is to analyze the role of educational policy and student self-governance in fostering harmonious coexistence amid globalization, migration, and conflict. Special attention is given to integrating multicultural values and promoting national solidarity through educational programs, initiatives, and support for students' psychological health.

In today's world, globalization, migration, and cultural diversity are increasingly becoming the norm, making the integration of multicultural values and the formation of national solidarity particularly relevant. This importance is amplified during wartime, as Ukrainian society faces challenges that necessitate unity and cohesion. In this context, educational policy and student self-governance become crucial tools for fostering a shared identity and unity among young people.

Educational policy should aim to provide equal educational opportunities for all citizens, regardless of their cultural or ethnic backgrounds. This is especially vital during wartime, when societal divisions and tensions may intensify. A key component of such policy is the integration of principles of tolerance, respect for cultural diversity, and prevention of discrimination within educational institutions. Additionally, fostering a profound national understanding of identity is crucial for contemporary Ukrainian society (Fukuyama, 2018).

Many scholars emphasize the importance of fostering a sense of responsibility and civic consciousness in young people through education (National and Cultural Identity in the Formation of an Adolescent, 2019). Indeed, education should aim to develop individuals capable of understanding and respecting cultural differences, which is essential for harmonious coexistence in a multicultural society, particularly during crises such as war. Education should help students develop critical thinking and an awareness of the importance of cultural identity, contributing to a more just and equitable

society (Banks, 2016). This is especially significant during wartime when national solidarity is crucial for societal stability.

To achieve these goals, various practical measures within the framework of educational policy are necessary. These measures can encompass both national programs and local initiatives. During wartime, when society faces numerous challenges, educational policies can include specialized programs aimed at supporting students' psychological health, developing conflict resolution skills, and maintaining social cohesion. Wartime educational policy requires special attention to the practical aspects of integrating multiculturalism and fostering national solidarity. Through an analysis of existing theoretical developments and the implementation of various initiatives and programs aimed at creating an inclusive and cohesive learning environment, the following key practical aspects have been highlighted:

Inclusive Curricula: Integrating courses on the cultural diversity and history of various ethnic groups within the national curriculum is an effective approach to enhance awareness and tolerance among students. During wartime, such courses can facilitate better mutual understanding and strengthen unity. For instance, studying the history and culture of Ukraine's diverse ethnic groups can foster a deeper appreciation of the country's multicultural heritage and a stronger sense of community.

Learning through Interaction: Employing interactive learning methods, such as group projects and discussions, promotes the development of communication skills and cooperation among students from different cultural backgrounds. Creating cross-cultural groups for collaborative tasks can build strong interpersonal bonds and mutual understanding. These activities teach students to work together, respect, and value cultural differences, which are essential for social cohesion.

Support for Psychological Health: War significantly impacts the psychological well-being of students. Educational institutions should provide psychological support and develop programs aimed at fostering emotional stability and coping with stress and trauma. Psychological support services can include individual and group counseling, stress management training, and interventions to facilitate emotional resilience. This is particularly crucial during wartime, as many young people experience loss and other traumatic events.

Civic Education: A critical component of educational policy is civic education, which fosters an active civic mindset and responsibility among

young people. During wartime, this can include courses on human rights, democracy, volunteering, and community engagement. Civic education helps students understand their rights and responsibilities and equips them with the skills necessary for active participation in public life.

Social Cohesion Programs: Educational institutions can organize activities aimed at strengthening social cohesion, such as joint cultural festivals, sports competitions, workshops, and other events that bring together students from different cultural backgrounds. These activities help develop a sense of community and national solidarity. For example, cultural festivals featuring performances, exhibitions, and workshops representing various cultures can promote mutual understanding and respect.

Volunteer Programs and Projects: Volunteer initiatives become especially significant during wartime. Educational institutions can encourage students to participate in volunteer projects aimed at assisting victims, supporting internally displaced persons, and engaging in other social initiatives. Volunteering fosters a sense of responsibility, empathy, and cooperation. For instance, students can organize humanitarian aid drives, conduct educational activities for refugee children, or provide psychological support to those affected by war.

Support for Student Initiatives: An essential aspect of educational policy is supporting student initiatives that promote multicultural integration and national solidarity. This support can include funding projects, providing resources for implementation, and creating conducive conditions for the development of student organizations. Supporting such initiatives empowers young people to be proactive, take responsibility, and develop leadership qualities.

Development of Teachers' Intercultural Competence: Teachers play a crucial role in incorporating the principles of multiculturalism and national solidarity into the educational process. Therefore, it is important to ensure their training and professional development in intercultural communication and pedagogy. This can involve training sessions, seminars, and exchanges with colleagues from other countries. Enhancing teachers' intercultural competence helps create a more inclusive learning environment where students from different cultural backgrounds feel understood and supported.

Creating Inclusive Educational Materials: Developing and utilizing educational materials that reflect cultural diversity is a critical aspect of

educational policy. This includes textbooks, videos, interactive platforms, and other resources that represent diverse cultural perspectives and experiences. Inclusive educational materials help students understand and appreciate diversity, fostering tolerance and respect for other cultures.

Support for Scientific Research in Multiculturalism: Educational institutions can promote scientific research on multiculturalism and national solidarity. This can include both fundamental and applied research aimed at better understanding the dynamics of intercultural relations and developing effective strategies for integrating cultural diversity into the educational process. The findings from such research can inform and improve educational policy and practice.

Development of Partnerships with International Organizations and Educational Institutions: Collaboration with international organizations and educational institutions can facilitate the exchange of experiences and best practices in multicultural education.

In conclusion, educational policy and student self-governance play a pivotal role in integrating multicultural values and fostering national solidarity during wartime. The inclusion of courses on cultural diversity, support for students' psychological health, and civic education promote unity and tolerance. Student self-governance can organize cultural festivals, volunteer programs, and other activities to strengthen social cohesion, and serve as a platform for supporting and implementing student initiatives. Training teachers in intercultural communication and creating inclusive educational materials contribute to a more inclusive educational environment. Collaboration with international organizations and support for scientific research enhance the educational policy of a nation at war.

Keywords: civic education, multiculturalism, national identity, national solidarity, student self-governance.

References

- Banks, J., James A. (2016). *Cultural Diversity and Education*. <https://doi.org/10.4324/9781315622255>
- Fukuyama, F. (2018). *Why National Identity Matters*. <https://doi.org/10.1353/jod.2018.0058>

Natsionalno-kulturna identychnist u stanovlenni pidlitka. (2019). *National and cultural identity in the formation of an adolescent*. <https://lib.iitta.gov.ua/718615/>

CONCEPT OF JUSTICE IN MODERN EDUCATION AND TEACHING

Alina Dzhurylo, PhD, Assoc. Prof.

Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The concept of justice in modern education and teaching is considered. Based on the study of the European Commission “Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020) it was revealed that equity is recognized as a basic characteristic of school education in EU countries. In this plane, justice in education is positioned as education that is both inclusive (when all students receive a minimum amount of quality education) and fair/equal for all (when the success of students does not depend on their socioeconomic background and status) (Локшина, 2024).

The concept of justice in education and teaching revolves around fairness, equity, and the principles of moral rightness applied within educational settings. There are several key aspects and considerations of justice in education. Justice in education demands that all individuals have equal opportunities to access educational resources, regardless of their background, socio-economic status, race, gender, or ability. It emphasizes fair treatment and equal opportunities for all students, ensuring that no group or individual is disadvantaged or discriminated against in educational processes, such as grading, discipline, or access to extracurricular activities.

Justice in education recognizes and values diversity in student populations, aiming to create inclusive environments that respect and celebrate differences while promoting understanding and tolerance. Resource allocation involves fair distribution of educational resources, including funding, facilities, qualified teachers, and technology, to ensure that every student receives a quality education regardless of where they live or their personal circumstances.

Just education considers the content and delivery of curriculum and teaching methods. It strives to include diverse perspectives, histories, and

cultures, providing students with a well-rounded and inclusive education that reflects the broader society. The aspect of social justice education focuses on addressing systemic inequalities and injustices within society through education. It encourages critical thinking about social issues, advocacy for marginalized groups, and promoting activism for positive social change. In cases of conflicts or misconduct, restorative justice principles in education emphasize repairing harm, fostering accountability, and promoting reconciliation among students and within the school community, rather than punitive measures.

Educators play a crucial role in promoting justice in education by cultivating a supportive and inclusive classroom environment, advocating for equitable policies and practices, and addressing biases to ensure fair treatment of all students. Educational policies and leadership at institutional, local, and national levels play a significant role in shaping equitable educational opportunities and outcomes. Just policies promote fairness, inclusivity, and the protection of students' rights. Achieving justice in education is an ongoing process that requires continuous reflection, assessment, and adaptation of practices to meet the evolving needs of diverse student populations and address emerging social challenges.

In summary, justice in education goes beyond mere equal distribution of resources; it encompasses creating environments where every student has the opportunity to thrive academically, socially, and emotionally, and where diversity is valued and celebrated. It is a fundamental principle that underpins efforts to create a more equitable and inclusive society through the transformative power of education.

Keywords: diversity and inclusion, equity and equality, justice in education and teaching.

References

- Локшина, О. І. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 07-08 листопада 2023 р. Видавництво «Людмила», 255–256. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739696>

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS WITH SEN IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Iryna Hudym, PhD

Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Exploring the European experience in educating children with special educational needs (SEN) is significant for the European integration of the national education system. It offers a valuable perspective for educators, policymakers, and researchers in special education.

The education of children with special educational needs in Ukraine requires special attention, especially in the current crisis conditions for the education system due to the state of war. Systemic changes in the education of children with SEN, particularly the widespread implementation of their inclusive education, began in 2017 with the adoption of the Law on Education. For the first time at the legislative level, this law declared children's right to inclusive education (Law of Ukraine, 2017, Article 20 "Inclusive Education"). The practical implementation of inclusive education of children with SEN in these years was not without its difficulties, primarily related to the shortcomings of training and retraining of teachers, funding limitations, and the insufficient tolerance level of Ukrainian society. We, as educators, policymakers, and stakeholders, must foster a more inclusive and tolerant society. However, with the onset of the COVID-19 pandemic in 2020, and especially with the beginning of the war in Ukraine in 2022, the national education system as a whole is in crisis conditions, which has had a detrimental impact on the inclusive education of children with disabilities. In particular, this is evidenced by the increase in the number of children with disabilities in special educational institutions and the corresponding regression in the spread of inclusive education in Ukraine.

As per the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, the European approach to identifying students with SEN involves various practices. Cultural differences can impact diagnosis, and a lack of reliable prevalence data is challenging. However, a key aspect of this approach is the crucial role of parents in early intervention, as seen in the UK. Additionally, as

demonstrated in Finland, specialized state support has successfully reduced educational problems for children with special needs.

Furthermore, there is a solid political consensus in Europe on the significance of inclusive education for children with SEN, with the aim of inclusion in mainstream education. While progress towards inclusive education is evident, there are disparities in identifying children with SEN and their placement in regular versus special schools. Therefore, it is imperative to emphasize the need to harmonize definitions and enhance data collection for cross-national comparisons, as this is a necessary step to further promote inclusive education practices in Europe.

Notably, the analysis of research results reveals the effective use of screening and diagnosis methods to identify developmental disorders in children with special educational needs at an early stage. European countries are actively implementing early intervention programs that offer comprehensive services for children with developmental delays or disabilities, thereby safeguarding the child's health and well-being and providing crucial support to families.

The use of inclusive education plans (IEPs) is quite common in European education. These documents set short- and long-term learning goals for students with special educational needs, allowing teachers to consider how the core curriculum can be adapted and personalized. IEPs detail the assessment and type of accommodations that must be included in the program to assess students' progress.

Social and pedagogical support of young people with special educational needs in European countries is carried out in the following directions:

1) Individualized Development Plans, where individualized development plans are developed for each SEN student that are applied to their learning needs and goals.

2) Psychological and pedagogical support involves various services and experts to improve students' learning and development trajectories.

3) The social and professional integration of youth with SEN aims to ensure their active integration into society and professional self-determination.

There are various measures for the social and professional integration of young people in Europe. In particular, these professional training programs and social adaptation aim to develop social skills, communication, and interaction with others. Moreover, an important role is played by support

and advice from experienced professionals who help young people solve professional and personal self-realization.

Young people with special educational needs in Europe are forging diverse career paths guided by their unique interests and capabilities. Some are venturing into social work, education, medicine, information technology, art, and business, showcasing the breadth of opportunities available to students with SEN.

In general, European countries follow the following basic approaches to providing students with special educational needs access to education:

- education in special schools, where countries with selective school systems have traditionally separate schools for children with SEN but are moving towards integration (Belgium);
- inclusion in mainstream education, where countries have high levels of inclusive education for children with SEN, over 90% (Italy et al.);
- mixed approaches, where countries implement various strategies and practices ranging from special classrooms in regular schools to cross-school partnerships (France, UK).

In summary, the fundamental principles of educational policy for providing socio-pedagogical support for students with SEN are focused on reorganizing educational systems, rethinking and reconceptualizing elements of education, moving away from classifying students based on medical models, and building the capacity of schools to support the diverse needs of students.

Comparative studies of educational systems for children with disabilities in Ukraine and EU countries are promising and relevant given the positive experience of social integration and professional employment of children and youth with special needs and disabilities in countries where inclusive forms of education prevail.

Keywords: social and pedagogical support, students with special educational needs, disability, European countries, European integration.

References

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *Legislation Updates 2023*. (Turner-Cmucha, ed.). Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/Legislation_Updates_2023.pdf

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). *Transforming Education in a Digital World to Enable Inclusive Learning Experiences: A think piece for education and technology stakeholders*. (Turner-Cmucha and H. Weber, eds.). Odense, Denmark. <https://www.european-agency.org/resources/publications/IDE-think-piece>
- European Commission. (2013). *Employment, Social Affairs & Inclusion. Support for children with special educational needs*. <https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=15993&langId=en>
- European Commission. (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. <https://doi.org/10.2767/440746>
- Law of Ukraine “On Education”. (2017, 5 September). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

THE CONTENT OF THE PROCESS OF FORMING STUDENTS’ NATIONAL IDENTITY IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

Anna Kornienko, PhD, Senior Researcher

Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The formation of national identity is an essential prerequisite for Ukraine’s existence as a sovereign and independent state capable of defending its territorial integrity, national interests and, importantly, integrating into Europe. A particularly significant aspect of forming students’ national identity in institutions of out-of-school education is their awareness of themselves as Ukrainians, part of a great nation connected to Ukrainian culture, descendants of ancient history, and bearers of the Ukrainian language. This is expressed in their love for Ukraine, the nature of their native land, a sense of security and significance for the country’s life, a sense of involvement in its fate, an understanding of duty and responsibility, and a sense of personal dignity.

In our research, we consider Ukrainian national identity to be a persistent awareness that an individual belongs to the Ukrainian nation as a unique community, united by name, symbols, geographical, ethnic, and social origin, historical memory, and a complex of spiritual and cultural values, including the Ukrainian language and folk traditions.

Ukrainian national identity is defined in modern science by following four characteristics: ethnic origin and self-identification, awareness of a shared historical fate and temporal perspective with other representatives of the Ukrainian ethnic group, involvement in the Ukrainian cultural and informational space, and conscious activity in spreading Ukrainian culture. In addition, it is noted that in the current stage of Ukraine's development, national identity is a phenomenon based on culture, language, and religion. These characteristics can be seen as markers and determinants of the formation of personality's Ukrainian national identity.

Various social factors influence the process of forming national identity, including the economic state of the country, the democratic government, communication culture, religious traditions, national values and ideals, history, natural resources, etc. On the other hand, the strength and direction of their impact are not solely determined by these factors. They are significantly influenced by the environment in which the student is situated, particularly the educational environment of an educational institution (in our case, an institution of out-of-school education). This environment, as scholars have pointed out, has the most significant influence on the socialization processes of a growing personality, making it a crucial aspect to consider.

In our experimental work, we found that to solve educational tasks, the leaders of institutions of out-of-school education generally use their own programs. However, we also discovered that these programs often need improvement. The effectiveness of the educational impact, we realized, depends on the objectives set for the direction of hobby group work, the content laid as its foundation, the pedagogical methodology chosen, etc. This realization underscores the need for us to strive for better, more effective programs.

During our work, the necessity of implementing a program that would acquaint students with national culture and foster the development of the essential qualities of a nationally conscious individual became evident. For this purpose, we developed a comprehensive educational program for institutions of out-of-school education aimed at forming students' national identity titled "Educating a Nationally Conscious Personality". The main principle in forming the content of the educational program was the unity of national orientation in education and its interdependence with practical activities.

In the first section, "Historical Development of the Ukrainian Nation", students were immersed in the nation's history and culture. They explored the concept

of a nation, the unique characteristics of the Ukrainian nation, the stages of its formation, and the fateful events that shaped our people. They delved into the significance of family signs and symbols, the emblems of our lands, the trident's origins and significance, and the symbolism of the blue and yellow colors. The educational program proposed several captivating topics: “The Historical Development of Our People”, “The Fateful Events of the Ukrainian People”, “Cultural Monuments of Ukraine” and “Emblematic Symbols of the Lands of Ukraine”.

These proposed topics were designed with clear educational tasks and goals in mind: to affirm a sense of national dignity and pride in one's people, to foster respect for the history of one's nation, and to form an understanding of the need for national cohesion and the unity of Ukrainians worldwide. This curriculum is a testament to our commitment to educating a strong and united Ukrainian society.

The topics of the program's second section, “The Role of Culture in the Creation of the National World”, focused on the study of Ukrainian monuments of global significance within Ukraine, the study of one's lineage, and the traditions and holidays of one's family. The tasks of this section were proposed to be implemented through the study of topics such as “Cultural Monuments of Our People”, “Ukrainian Culture as a Determinant Factor in Ukraine's International Relations with the World”, “The Contribution of Ukrainians to the Cultural Experience of the Global Community” and “My Place and Role in Ukrainian Cultural Creation”.

The structure of the material based on these topics enabled the education of respect for one's own culture and the cultures of other peoples, an appreciation of the history of one's locality, and the development of pride in one's city (or village) for its role in historical and cultural processes of nation-building. It also fostered an understanding that one's attitude towards national culture is a crucial criterion of personal morality.

The content of the third section of the program, “The Nature of the Native Land as a National and Universal Value”, was explored through topics such as “Features of the Native Landscape”, “Nature in Ukrainian Spirituality”, “The Role of Natural Components in Human Society”, “The Impact of Rational Use of Natural Resources on the Nation's Future”, and “The Symbolism of Plants and Animals in Folk Art”.

The content of these topics included studying the diversity of the plant and animal world, understanding the surrounding world as one's own and

fostering responsibility for it, identifying and learning rare species of animals and plants in one's locality, and collecting, planting, and harvesting medicinal and decorative plants that grow in the region (at the site of the institution of out-of-school education).

Through the content of the fourth thematic block, "The Role of Ukrainian Traditions and Customs in Maintaining the Nation's Health", students learned about the impact of folk traditions on a healthy lifestyle. They studied the games and pastimes of their ancestors that promoted physical fitness, the basics of herbal medicine, the positive and negative aspects of consuming certain products, the culinary culture of their forebears, and recipes for festive dishes.

This educational material structure helped achieve educational goals: forming students' awareness of the role of a healthy lifestyle in the harmonious development of their personality, fostering a conscious attitude towards strengthening their health as a life value, and understanding and appreciating Ukrainian folk traditions, rituals, customs, games, and pastimes that promote physical fitness and a healthy lifestyle.

In the fifth section, "Ukrainian Symbolism", students explored the concept of national culture, its components, and life's spiritual and material values. They studied protective symbols in home decor, various folk crafts, and their role in people's lives. The content of this section was covered through topics such as "National Culture", "Traditions as a Feature of Ukrainian Culture", "The Unity of the Spiritual and Material in Ukrainian Culture", "The Ukrainian Family as a Center for Preserving Spiritual Values", "Ukrainian Home Décor", and "Types of Ukrainian Folk Arts".

These topics addressed educational tasks such as educating the respect for Ukrainian family and household traditions, understanding the traditional Ukrainian concept of beauty and home comfort, and forming the belief that preserving and enhancing one's national culture is essential to better understanding other cultures.

In the sixth section, "The Impact of Folk Crafts on Personal Development", students had the opportunity to study topics such as "Symbols as a Foundation of Culture", "Symbols of the Universe" and "The Tree of Life as a Symbol of World Unity". These topics helped achieve educational goals such as fostering deep respect and careful attitude towards folk oral traditions and arts, respect for national heritage, and a sense of pride in belonging to their nation, guiding their actions according to national interests.

Implementing integrated programs for forming national identity and individualized educational routes for students in the experimental groups significantly increased the effectiveness of the national identity formation process, as confirmed by the experiment's results. In the experimental groups, there was a more dynamic decrease in the number of students with a low level of national identity formation and an increase in the number of students with medium and high levels compared to the control groups.

Keywords: content, institution of out-of-school education, national identity.

References

- Kozlovets, M. A., & Kovtun, N. M. (2010). *National identity in Ukraine in the conditions of globalization: monograph*. Kyiv: PARAPAN.
- Machuskyi, V. V. (Ed.). (2017). *Formation of value orientations of the educational process in institutions of out-of-school education*. Kyiv: "Stal" Publishing House.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. Nevada: University of Nevada Press.
- Todoriv, L. D. (1998). Reflective components of self-awareness as criteria for the development of an adequate identity. In *Psychological and pedagogical science and social ideology: Proceedings of Psychological and Pedagogical Seminar* (pp. 442–447). Kyiv.

INNOVATING FOREIGN LANGUAGE EDUCATION: PERSONALIZED LEARNING FOR STUDENTS IN COMPUTER SPECIALITIES

Kseniia Kugai

Kyiv National University of Technologies and Design
Kyiv, Ukraine

Students interested in computer science jobs need to be able to communicate effectively in foreign languages due to the field's expanding globalization. Unfortunately, traditional foreign language instruction frequently

falls short of meeting the unique requirements and learning preferences of computer science students. In order to promote cross-cultural collaboration in the computer science area and greatly improve language acquisition, this research suggests a shift towards personalized learning approaches.

As noted (Kugai & Vyshnevskaya, 2023), the importance of language proficiency for computer science students is due to a number of factors, such as the prevalence of global collaboration, the necessity of cross-cultural communication, and the availability of a wide range of knowledge and technological innovations. Personalized learning presents a strong substitute. It promotes greater engagement and more effective language acquisition by customizing the curriculum to each student's requirements, interests, and learning preferences.

Let us consider some personalized learning strategies that can be successfully applied to foreign language learning by computer science students.

Personalized learning for analytical minds. Computer science students are typically analytical and problem-solvers by nature. For these students, traditional teaching approaches that mainly emphasize rote memory and standardized testing might be disengaging. Personalized education makes a more engaging strategy possible. The curriculum becomes more relevant and encourages greater involvement by emphasizing industry-specific language and real-world problems related to computer science. Consider a student who writes code comments in a foreign language, translates technical material, or even participates in online forums to discuss computer science issues. These kinds of individualized activities help students make the connection between their language study and their desired future careers.

Developing specialized fluency. Students studying computer science have different linguistic requirements. The precise technical language and sophisticated communication techniques needed for success in this profession might not be given priority in traditional schools. In these domains, targeted education is made possible through personalized learning. Students can concentrate on the language that will be used in their chosen field of study, such as artificial intelligence, software development or cybersecurity. They may be assigned to translate technical documentation, write code comments in another language, or take part in online forums where they can interact with people who are knowledgeable in computer science. This guarantees that they will be proficient in the particular language and communication techniques required to work well with colleagues from other countries.

Enhancing Learning for Efficiency. Computer science students are used to learning effectively. With the use of technology, personalized learning platforms evaluate each user's strengths and shortcomings and offer customized exercises and feedback systems. This enables students to devote less time to topics they have already learned and more attention to areas that need it. This effectiveness optimizes their learning investment and leads to quicker language acquisition. Online collaboration tools allow students to practice their language abilities in a virtual environment with native speakers or international groupmates. Gamification features can be used to promote motivation and engagement (Арістова & Махович, 2023).

Promoting cross-cultural collaboration. Personalized learning goes beyond specialized knowledge. Effective communication requires cultural awareness, especially in the context of a globalized workforce (Dvorianchykova et al., 2022). Given that computer science is a worldwide field, effective cross-cultural communication skills are essential. It is possible to include cultural components that are pertinent to the target language through personalized learning. Students acquire a deeper comprehension of various professional practices and communication styles. This gives them the tools they need to manage cross-cultural partnerships and collaborate more skilfully, strengthening their bonds with global partners and co-workers. Consider a student who gains knowledge of professional communication methods in their target language in addition to technical vocabulary. This helps them establish trust with co-workers from diverse cultural backgrounds, lead virtual teams, and negotiate international video conferences.

In conclusion, computer science students' demands are no longer met by the conventional, one-size-fits-all approach to foreign language instruction. With its focus on individual requirements and practical applications, personalized learning is a viable strategy to improve language learning, promote cultural sensitivity, and equip upcoming computer scientists for success in an international setting. Accepting this innovative approach will enable us to give our students the language and cultural competencies they need to succeed in the rapidly changing field of computer science.

Keywords: computer science students, foreign languages, personalized learning, technology.

References

- Арістова Н., & Махович, І. (2023). Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (рр. 201–204). Київ: «Видавництво Людмила».
- Dvorianchykova, S., Bondarchuk, Ju., Syniavska, O., & Kugai, K. (2022). Development of Intercultural Communicative Competence in the Process of Teaching English to Future Interpreters. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 13(2), 50–60. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.4>
- Kugai, K., & Vyshnevskaya, M. (2023). Peculiarities of teaching foreign languages to computer specialties students. *Baltic Journal of Legal and Social Sciences*, (3), 93–100. <https://doi.org/10.30525/2592-8813-2023-3-12>

WORKFORCE DEVELOPMENT STRATEGY FOR UKRAINE'S RECOVERY: FOREIGN MODELS AND POTENTIAL STEPS

Snizhana Leu-Severynenko, PhD

Workforce Development and Education Expert
FHI 360 | Global Education, Employment, and Engagement
Kyiv, Ukraine

Developing an effective workforce strategy for Ukraine's recovery during and after the war can draw valuable lessons from several countries that have faced similar challenges. Some models from different countries that could be particularly useful e.g. Post-WWII Reconstruction and Vocational Training in Germany, Post-Korean War Industrialization of South Korea, Singapore's SkillsFuture Initiative, Post-Communist Transition of Poland, Rwanda's Post-Genocide Recovery, Education Reform in Finland, Israel's Tech-Driven Workforce Development model, Immigrant Integration Programs of Canada, and Japan's Company-Led Training Programs.

Germany had "Wirtschaftswunder" (economic miracle) after World War II and its robust system of vocational education and training (VET) as a result. It includes dual education system that combines classroom education with hands-on VET in companies; government and industry collaboration aimed at strong partnerships between government, educational institutions, and businesses; and high standards and certifications that ensure quality and relevancy of skills. Germany's dual education system combines apprenticeships

in companies with VET in VET schools, could serve as a model for Ukraine. This system ensures that the workforce is equipped with practical skills directly applicable to the job market based on collaboration between industry and educational institutions, hands-on experience alongside theoretical education, and strong industry involvement in curriculum development (German Federal Institute for Vocational Education and Training).

South Korea's "Government-Industry-Academia Collaboration" has successfully used a tripartite model involving the government, industry, and academia to develop a skilled workforce, especially in high-tech industries. It aimed at public-private partnerships to identify and address skill gaps, government incentives for companies to provide training and high-tech and innovative sectors (Seth, 2017).

Singapore's SkillsFuture Initiative focused on lifelong learning (LLL) and continuous skills upgrading to keep the workforce adaptable and competitive. It included subsidies and grants for training and upskilling, comprehensive career guidance services, and national credentialing system to recognize skills acquisition (SkillsFuture Singapore).

Poland experienced the Post-Communist Transition Model aimed at economic and workforce transformation following the fall of communism. For this purpose, Poland attracted foreign direct investment to create jobs and bring in expertise, utilized support and funding from the European Union for infrastructure and workforce development and implementing labor market reforms to increase flexibility and employment rates (World Bank, 2010).

Rwanda's Post-Genocide Recovery Model focused on investing in Information and Communication Technology (ICT) and service industries to create jobs, used public-private partnerships (PPP) to foster collaborations between government and private sector to drive development and implemented Capacity Building Programs aimed at building capacity in critical sectors such as healthcare and education (International Growth Centre, 2019).

Finland implemented the comprehensive Education Reform (Center for Public Impact, 2019). Nowadays, Finland's education system is often lauded for its quality and inclusivity, focusing on equitable access and personalized learning. It has the emphasis on vocational education and training (VET), strong support services for students, including career counseling and integration of digital tools and methodologies in education.

Israel's Tech-Driven Workforce Development model focusing on technology and innovation has been a cornerstone of its economic success, with significant investments in tech education and startups. It supports for tech startups through incubators and accelerators, national programs to develop tech skills among youth and military service as a training ground for technical skills (Tomoshige & Glanz, 2022).

Canada's approach to integrating immigrants into its workforce can be particularly relevant given Ukraine's potential need to reintegrate displaced populations. It offers credential recognition services to validate foreign qualifications, language training programs to improve employability and community support programs to aid social and economic integration (Government of Canada, n.d.).

Japan implements Company-Led Training Programs as Japanese companies often take a leading role in training their employees, ensuring that the workforce is highly skilled and that skills are aligned with company needs. So, the companies in Japan actively use on-the-job training programs, keep long-term employment relationships fostering deep skill development and emphasis continuous improvement and skill upgrading (Fujimoto, 2018).

To effectively implement these models, Ukraine could consider the following steps:

Establish Partnerships: Create strong partnerships between the government, private sector, and educational institutions to ensure training programs are relevant to market needs.

Invest in VET: Develop and expand VET programs, making them accessible and appealing to young people and adults looking to reskill.

Support Innovation and Tech: Focus on developing a workforce skilled in technology and innovation, which will be crucial for economic recovery and growth.

Facilitate LLL: Encourage continuous education and upskilling through subsidies, grants, and flexible learning opportunities.

Implement Integration Programs: Develop programs to support the reintegration of displaced populations into the workforce, including credential recognition and language training.

Leverage Digital Tools: Utilize digital platforms and tools to deliver education and training, making them more accessible, especially in conflict-affected areas.

By adopting and adapting these models, Ukraine can build a robust workforce development strategy that supports both immediate recovery and long-term economic resilience.

Keywords: innovations, lifelong learning, model, recovery, strategy, vocational education and training, workforce development.

References

- Center for Public Impact. (2019). *Education reform in Finland and the comprehensive school system*. <https://www.centreforpublicimpact.org/case-study/education-policy-in-finland/>
- Fujimoto, M. (2018). Corporate In-house Education and Training and Career Formation in Japan (Part I): In-house Skills Development. *Japan Labor Issues*, 2(10). <https://www.jil.go.jp/english/jli/documents/2018/010-04.pdf>
- German Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB). (n.d.). *The German Vocational Training System*. [Federal Institute for Vocational Education and Training \(BIBB\) - Germany](https://www.bibb.de/en/federal-institute-for-vocational-education-and-training)
- Government of Canada. (n.d.). *Canadian Immigrant Integration Program*. <http://surl.li/lzcbia>
- International Growth Centre (IGC). (2019). *Rwanda's Recovery: A Blueprint for Success?* [Rwanda | International Growth Centre \(theigc.org\)](https://www.theigc.org/).
- Seth, M. J. (2017). South Korea's Economic Development, 1948–1996. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277727.013.271>
- SkillsFuture Singapore (SSG). (n.d.). SkillsFuture Singapore. Retrieved from. <https://www.skillsfuture.gov.sg/>
- Tomoshige, H., & Glanz, B. (2022). Sustaining Israel's Innovation Economy. <https://www.csis.org/blogs/perspectives-innovation/sustaining-israels-innovation-economy>
- World Bank. (2010). *Poland – Economic transformation at a crossroads*. Washington, D.C. : World Bank Group. <http://surl.li/bwqzbx>

CURRENT TRENDS IN SOCIAL WORK WITH YOUTH IN THE UNITED KINGDOM (BASED ON THE MATERIALS OF BASW)

Oleksandr Lytovchenko

Institute of Problems on Education of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

This publication aims to present current trends in social work with youth in the United Kingdom, drawing upon materials provided by the British Association of Social Workers (BASW, 2022).

Social work in Ukraine is gaining valuable experience in responding to a state of war, which is of interest to specialists in other countries. Simultaneously, it is developing within the context of international social work principles. Therefore, the experience of other European countries, particularly in addressing social issues related to youth, is highly relevant.

This study is based on the provisions of international documents (Global Definition of Social Work and others) and utilizes materials presented in publications on the BASW website and social media platforms.

In the United Kingdom, youth refers to individuals between the ages of 16 and 25. Social work practices are tailored to address the specific needs of this age group, focusing on preventative measures and supportive interventions.

Based on an analysis of BASW documents and publications, the following key trends in social work with youth in the UK have been identified:

In the social work in the United Kingdom, relevant topics are “social work in the conditions of disasters”, “social work in the conditions of emergency situations”. Today, such issues are relevant in the international context, because the events taking place in the world today affect the citizens of every country. Therefore, in the United Kingdom, part of society is also sensitive to negative social processes associated with pandemics, natural disasters, military conflicts and terrorist attacks. The authors of the publication *Social work’s vital role in disaster situations* (Lyn et al., 2023) present a free online training course for social work in disaster situations. The course was developed with key partners of the BASW England Social Work in Disasters Working Group, including social workers with experience of working in disaster settings.

Supporting the mental health of youth is a critical priority. BASW highlights World Mental Health Day (BASW, 2023) with the theme “Mental health is a

universal human right”. Social workers and social care staff around the world play a crucial role in improving mental health services and promoting mental health and well-being for young people. However, years of underinvestment in social services have led to unacceptable working conditions and workforce burnout, which can negatively impact the mental health of social workers themselves.

Poverty remains a significant issue, particularly for young people in the UK. BASW’s “Social Work Stands Against Poverty” campaign raises awareness and advocates for solutions. The campaign materials highlight that 4.2 million children in the UK live in poverty, representing a concerning increase of 600,000 over the past decade. BASW has been campaigning against poverty since the 1970s. Social work aims to help people solve social and practical problems, as well as emotional interpersonal problems.

BASW also addresses a range of other pressing issues that impact youth, including: prevention and counteraction of drug addiction, rising living costs and their impact on young people, self-neglect and the need for intervention services, illegal migration and the support of refugees, etc.

Keywords: British Association of Social Workers, social work in the context of disasters, social work with youth in the United Kingdom.

References

- British Association of Social Workers (BASW). (2023a, April 4). *BASW UK holds ‘Social Work Stands Against Poverty’ event in Parliament*. <http://surl.li/hpuyle>
- British Association of Social Workers (BASW). (2023b, October 10). *World Mental Health Day*. <https://new.basw.co.uk/>
- Lyn, R., Hanley, J. & Stratulis, M. (2023, September 5). *Social work’s vital role in disaster situations*. <https://socialworkwithadults.blog.gov.uk/2023/09/05/social-works-vital-role-in-disaster-situations/>

EVOLVING DYNAMICS OF CREATING THE EUROPEAN LANDSCAPE FOR TEACHER EDUCATION: KEY RESULTS AND RECOMENDATIONS

Liudmyla Puhovska, Dr. Sc., Prof.

Professor of the Department of Philosophy and Adult Education
Central Institute of Postgraduate Education University of Education
Management
Kyiv, Ukraine

The study of evolving dynamics of creating the European landscape for teacher education highlights the significant impact of Europeanization on teacher education, emphasizing the development of a European Teacher Education Area (Pukhovska et al, 2024). It involves integrating national education systems with transnational European standards and practices. The influence of European professional organizations, such as the European Association for Teacher Education (EATE) and the European Association of Educational Researchers (EAER), is critical in driving these changes. These organizations foster cooperation and the exchange of best practices across Europe.

The research identifies various mechanisms and instruments that facilitate the Europeanization of teacher education. It includes thematic networks like the European Policy on Teacher Education and the Thematic Network for Teacher Education in Europe (TNTE). The role of European research projects under the European Commission's auspices is also significant. These projects contribute to the development and implementation of innovative educational practices and policies, including the European Doctorate in Teaching.

The study underscores the importance of lifelong learning (LLL) and continuous professional development for teachers. European policies advocate for a teaching profession characterized by high qualifications, mobility, and partnership-based approaches. Key documents from the European Commission and other European bodies emphasize the need for ongoing professional learning to adapt to changing educational environments and societal needs.

The dynamic nature of European integration poses both challenges and opportunities for teacher education. The integration process requires adapting to new pedagogical phenomena and addressing issues such as digitalization and globalization. The research identifies gaps in current systems

and suggests that addressing these gaps through European cooperation can enhance the effectiveness of teacher training and professional development.

The concept of a “European teacher” is explored in depth. This identity is not about creating a standardized model but developing a new professionalism rooted in European values and perspectives. The European teacher is envisioned as a professional who can navigate and contribute to the evolving European educational landscape, emphasizing cultural and pedagogical diversity.

The key results of the study identify the need to keep developing policy implementation, implement research contributions, and establish collaborative networks. Therefore, the study documents the successful implementation of various *European policies* aimed at enhancing teacher education. The integration of these policies into national systems has led to improved educational outcomes and a more cohesive European educational area. Key policy documents, such as the Recommendations of the European Parliament and the Council of Europe on key competences for lifelong learning, have been instrumental in this process. The study shows that the *European research projects* have made significant contributions to the field of teacher education. These projects provide empirical data and insights that inform policy decisions and educational practices. The study highlights the role of such projects in fostering innovation and improving the quality of teacher education across Europe. Also, the establishment of *collaborative networks* and partnerships has been a cornerstone of the Europeanization process. These networks facilitate the sharing of knowledge, experiences, and best practices among educators and institutions across Europe. The research emphasizes the importance of these networks in supporting continuous professional development and fostering a sense of community among European educators.

As a result, the key recommendations are aimed at strengthening collaboration, LLL enhancing, addressing digitalization trends, promoting mobility, and qualifications recognition, in particular:

To further enhance the European Teacher Education Area, the study recommends strengthening collaboration between national education systems and European institutions. This can be achieved by fostering more robust partnerships and networks that support the exchange of best practices and innovative pedagogical methods.

The importance of lifelong learning should be further emphasized in European educational policies. Providing continuous professional development opportunities for teachers is crucial for maintaining high standards of education and adapting to the rapidly changing educational landscape.

Given the increasing role of digital technologies in education, the study recommends developing comprehensive strategies to integrate digital tools and resources into teacher education. This includes providing training for teachers to effectively use digital technologies in their teaching practices.

Encouraging mobility among teachers and educators within Europe is essential for fostering a more integrated and cohesive educational area. Policies and programs that support teacher exchanges and cross-border collaborations can enhance the professional development of teachers and enrich their educational experiences.

The study suggests the need for a more standardized approach to recognizing pedagogical qualifications obtained through formal, informal, and non-formal education across Europe. This can help ensure that teachers' skills and competencies are acknowledged and valued, regardless of where they were acquired.

By implementing these recommendations, it is possible to build a strong, integrated, and dynamic educational landscape that supports the professional growth of teachers and meets the diverse needs of students across Europe.

Keywords: collaborative networks, European integration, European landscape, national education system, policies, research project, teacher education.

References

- Pukhovska, L., Leu-Severynenko, S., & Marshytska, V. (2024). Creating The European Landscape For Teacher Education: Evolving Dynamics. *Education: Modern Discourses*, 6, 119–129. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-10>

CURRENT STATE OF FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE CONTEXT OF UNPREDICTABLE CHALLENGES

Vyacheslav Sakun

Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine

Kyiv, Ukraine

The aim of the study is to identify the peculiarities of forming student's entrepreneurial competence in modern education in the context of unpredictable challenges.

In today's world, where technologies and labour markets are changing, it is important to develop entrepreneurial skills and competences among young people. This is especially true for high school students who will soon face the choice of profession and admission to higher education institutions. The development of entrepreneurial competence of high school students in educational practice is an urgent and important issue that requires a systematic approach and attention from the pedagogical community.

Entrepreneurship is one of the key life competences of lifelong learning proposed by Ukrainian scientists, the European Parliament and the Council of Europe, as stated in the Concept of the New Ukrainian School (Кабінет Міністрів України, 2016).

Entrepreneurial competence is defined as a set of knowledge, skills, abilities and personal qualities necessary for successful entrepreneurial activity. This includes the ability to work in a team, make decisions, financial literacy, analytical and communication skills, as well as creative thinking and initiative. Thus, the development of high school students' entrepreneurial competence is an important component of their preparation for future professional activities. Today, it is important to study methods and means, techniques that will contribute to the formation of entrepreneurial competence in high school students.

Summary of the main material. Over the past decade, many people have experienced significant changes in their living conditions. The use of the Internet and mobile communications has become widespread, remote work has emerged, and logistics has accelerated. All of this has had an impact on school education.

The COVID-19 pandemic has also had a significant impact on the educational process: online learning has emerged and become a common

practice. Since the beginning of the Russian Federation's aggression against Ukraine, the "distance" between students and schools and teachers has increased.

The COVID-19 pandemic and military aggression have highlighted a number of challenges faced by the general secondary education system in Ukraine and provided an opportunity to draw important conclusions for the future. These are the areas that, if improved, will help strengthen Ukraine's education system, particularly in terms of developing a competency-based approach:

- *Development of digital infrastructure.* One of the main challenges has been the lack of technical equipment and Internet access for schools and students. To overcome this problem, it is necessary to invest in the development of digital infrastructure, especially in rural and remote regions.

- *Professional training of teachers.* The pandemic has highlighted the importance of ongoing professional development for teachers, especially in the field of information technology. Work needs to be done to ensure that teachers have access to up-to-date teaching materials, training and support.

- *Psychological component.* In times of crisis, it is important to provide psychological support to students and teachers. Psychological services should be integrated into the education system and provide regular support.

- *Flexibility of the educational system.* The education system should be flexible and able to adapt quickly to changes. This includes the development of hybrid learning models that combine traditional and distance learning.

Another important area for the formation and development of the competency-based approach is the further integration and unification of Ukrainian educational legislation with the European one.

Regulatory and legislative documents regulate new opportunities for the development and self-realisation of the younger generation, including the Law of Ukraine "On Education" (Закон України «Про освіту», 2017), the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education, the concept of the "New Ukrainian School" (Нова Українська Школа, 2016), the "National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021" (Президент України, 2013), prepared by the Strategic Advisory Group "Education" within the framework of a joint project of the International Renaissance Foundation.

To monitor the implementation of the Association Agreement with the EU, the Cabinet of Ministers of Ukraine publishes analytical data and con-

clusions on the European integration process (Кабінет Міністрів України, 2023). The Pulse of the Agreement is an interesting and well-founded publication that provides information on changes in the main areas of the Agreement (Кабінет Міністрів України, 2021). The section “Education. Training and Youth” section, which shows that the requests of the European community to adapt our education system as of January 2024 have been fulfilled by 94%. Considering the measures that have been implemented since 2016, we can single out those that directly address the issues of teaching high school students and acquiring the soft skills that would allow the future generation to understand and adapt to the new requirements of the modern world, the market, and the demands of the labour market.

It should be noted that the EU’s requirements for Ukraine in terms of education are primarily about increasing opportunities for obtaining blue-collar jobs. It is well known that the Ukrainian nation has always been famous for its labour potential with higher education, mostly in law and economics. At the same time, there is an urgent need in Ukraine for generalists who are able to start their own business. It is advisable to instil in young people knowledge of economics and entrepreneurship, which will provide them with better opportunities in choosing a profession and type of activity in the future.

One of the main components of the New Ukrainian School concept is partnership pedagogy, a pedagogy based on a partnership between a student, teacher and parents (Пригодій, 2023).

First of all, it is necessary to understand that an effective result in terms of developing entrepreneurial competence can only be achieved if three parties are involved.

In our opinion, we can consider several approaches that can be chosen depending on the type of educational institution, its location and student population:

- Theoretical and practical approach. The case when the teacher has experience in entrepreneurship, he or she can deliver the theoretical part and organise the practical part (a real project within the school).
- Game-based learning, which takes place through business games, but is mostly characterised by a practical and theoretical approach (virtual project).
- A purely practical approach, where the teacher encourages, engages and demonstrates how a real business or enterprise works, and practical knowledge and skills are formed on this basis.

In any approach, the role of the teacher is extremely important. A person who is responsible for teaching entrepreneurial competence in an educational institution should have professional skills in education and business. It is desirable to have practical experience in developing and implementing various projects, setting up or directly participating in the work of small and medium-sized enterprises. If there are no teachers with such experience, it is necessary to consider the possibility of involving mentors with similar experience.

In recent years, Ukrainian schools have also been actively introducing new methods and approaches to teaching aimed at developing entrepreneurial skills among students. This includes entrepreneurship projects, participation of students in business project competitions, attending masterclasses from successful entrepreneurs and practice in working with real business scenarios. An important part of this process is also the development of critical thinking and the ability to analyse situations from a market and business perspective.

One of the key initiatives to improve the financial literacy of schoolchildren is the introduction of the Fundamentals of Entrepreneurship subject. It allows students to gain basic knowledge of entrepreneurship, business planning, marketing and other aspects of business.

In addition, emphasis is placed on the practical component of training, which allows students to apply theoretical knowledge in practice through participation in various business projects and competitions.

In particular, new methods of teaching entrepreneurship to schoolchildren include the active use of interactive learning technologies, such as virtual and augmented realities. This allows students to acquire practical skills in a virtual environment, which can be particularly useful for teaching the nuances of entrepreneurship, such as resource management or business strategy development.

It is also important to introduce interactive courses and online platforms on entrepreneurship, which allow students to study the material at their own convenience and receive feedback from teachers and experts in the business field.

At the same time, it should be noted that not all educational institutions have introduced entrepreneurship education subjects, but there are some beginnings of this process in the form of optional classes.

Summing up the above and taking into account the positive changes in the educational process, we state that there are still challenges that need to be overcome to more effectively develop students' entrepreneurial competence:

- Insufficient number of trained teaching staff;
- Lack of standards and methodological materials on entrepreneurship;
- weak support from the government and the business community;
- not a modern technological base for conducting online courses and classes.

Conclusion. The formation of entrepreneurial competence of high school students in educational practice in the face of unpredictable challenges is an urgent and non-trivial task that requires attention from the state, educational institutions, teachers and society as a whole.

The ways to develop this competence should be aimed at practicality, technology, innovation and realisation of student's potential to train qualified and competitive specialists in the future with the obligatory involvement of schools, teachers and business representatives.

Keywords: educational process, entrepreneurial competence, unpredictable challenges.

References

- Алексеева, С.В., Базиль, Л.О., Байдулін, В.Б., Гриценко, І.А., Єршова, Л.М., Орлов, В.Ф., & Сохацька, Г.М. (2021). Основи економічної грамотності та підприємництва: навчальний посібник. Житомир: Полісся.
- Євроінтеграційний портал. (n.d.). *Угода про асоціацію*. <https://eu-ua.kmu.gov.ua/agreement/>
- Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (988-р).
- Президент України. (2013, 25 червня). Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (344/2013). <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
- Пригодій, Т. М. (2023). *Формування ключових компетентностей здобувачів освіти на основі впровадження педагогіки партнерства*: методичні рекомендації. Чернівці.

Пульс Угоди. (2021, 6 квітня). Моніторинг плану заходів з виконання Угоди.

<https://pulse.kmu.gov.ua/>

IMPROVING THE QUALITY OF RESEARCH ACTIVITY: LESSONS FROM THE U.S. UNIVERSITIES

Kateryna Shykhnenko, PhD, Assoc. Prof.

Institute of Public Administration and Research in Civil Protection
Kyiv, Ukraine

Knowledge generation has become complex and multidisciplinary, which puts demands on universities to optimize their research process. The context of American universities demonstrates a prosperous research ecosystem that embodies a strong focus on research excellence and innovation (Heaton et al. 2019).

The purpose of this paper is to investigate the critical aspects that can enhance the effectiveness of research in American universities.

To analyze and explain the factors that influence the effectiveness of research, scholars rely on theories and concepts from such disciplines as organization theory, innovation studies, knowledge management, and science policy.

Some strategies and approaches to support research efficiency in U.S. universities have been identified. First, the main condition for achieving research effectiveness is interdisciplinary cooperation, which promotes the integration of knowledge in various fields and the collaboration of all stakeholders (Clark & Wallace, 2015). The establishment of joint research centers, the development of research projects and the launching of interdisciplinary training programs have demonstrated the importance of overcoming disciplinary barriers for American universities (Reinholz & Andrews, 2019).

Second, funding of research and legal aspects contribute significantly to research performance. Assessing the consequences of changes in funding sources, meeting federal regulations, and providing clarity on how funds are used are crucial to achieving maximum research efficiency. Strategies concerning research funding and legal aspects can provide useful information for advancing research productivity.

Third, the practices and tools of knowledge management facilitate the effectiveness and efficiency of research. Developing complex structures, implementing knowledge management systems, and employing instruments for knowledge generation, dissemination, and retrieval can improve research efforts and results. These practices can be used to develop effective knowledge management strategies in higher education institutions.

In addition, collaboration between higher education institutions, businesses and government agencies is essential for innovation and knowledge production (“Triple Helix” model) (Etzkowitz, 2003). These practices foster entrepreneurship and support innovations, emphasize the importance of cooperation and partnerships, and indicate the active role of universities and government involvement in improving research efficiency and effectiveness.

The role of research administrators and managers in enhancing researchers and managing research projects was also found to be critical to research performance. Conducting training sessions, awareness raising and continuing education activities for research administrators and managers can improve research performance. Strategies that are related to the professional training of research administrators and managers can strengthen their level of expertise so that they can effectively assist researchers taking on the burden of organizational and administrative functions (Smith, 2019).

The results of the study revealed that an emphasis on interdisciplinary collaboration, strong research funding mechanisms, knowledge management approaches, a university environment that fosters collaboration, and training opportunities for research administrators can significantly improve research efficiency and effectiveness.

The introduction of the best practices from the U.S. universities in Ukraine’s higher education institutions has the potential to stimulate cutting-edge research, encourage innovations and promote long-term institutional sustainability. Policy makers, university leadership and researchers can use this knowledge to develop specific strategies and initiatives that align with the goals and priorities of their institutions. By adopting these practices, higher educational institutions can encourage interdisciplinary collaboration, enhance research-funding mechanisms, improve knowledge management, foster innovations, and nurture qualified personnel to manage and administer research, thus, contributing to the quality of university research in Ukraine. Adaptation of these practices, however, needs to take into account specific

contextual, cultural and institutional factors in order to have a positive impact on research findings.

Key words: U.S. universities, research efficiency and effectiveness.

References

- Clark, S. G., & Wallace, R. L. (2015). Integration and interdisciplinarity: concepts, frameworks, and education. *Policy Sciences*, 48, 233–255 <https://doi.org/10.1007/s11077-015-9210-4>
- Etzkowitz, H. (2003). Innovation in innovation: The triple helix of university-industry-government relations. *Social Science Information*, 42(3), 293–337. <https://doi.org/10.1177/05390184030423002>
- Heaton, S., Siegel, D. S., & Teece, D. J. (2019). Universities and innovation ecosystems: a dynamic capabilities perspective. *Industrial and Corporate Change*, 28(4), 921–939, <https://doi.org/10.1093/icc/dtz038>
- Reinholz, D. L., & Andrews, T. C. (2019). Breaking down silos working meeting: An approach to fostering cross-disciplinary STEM–DBER collaborations through working meetings. *CBE—Life Sciences Education*, 18(3), 1–8. <https://doi.org/10.1187/cbe.19-03-0064>
- Smith, S. (2019). *Research administration: The most important job no one knows about*: [Master’s Degree Thesis, Johns Hopkins University]. Baltimore. <http://bitly.ws/BVHG>

INTEGRATING AGENTIC EXPERIENCE OF ECONOMICS STUDENTS INTO THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Maryna Vyshnevskya, Assoc. Prof.

Kyiv National University of Technologies and Design,
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

This paper aims to explore how incorporating economics students’ sense of autonomy and self-efficacy can improve their English language learning. By investigating the relationship between students’ agentic experiences in economics and their engagement and proficiency

in English, this research seeks to identify effective strategies for enhancing language acquisition among this demographic.

In the contemporary globalized world, students of economics cannot afford to neglect the advantages that English fluency confers. It provides access to a vast pool of research, data, and publications in English, empowering them to make informed decisions and analyses and unlocks a world of communication with international colleagues, clients, and partners in business, finance, and trade.

Given the multifaceted goals of economic education, such as fostering individual self-realization, promoting active participation in society, ensuring mobility, and aligning with international standards, it's evident that transforming economics students into entrepreneurial individuals through the cultivation of their agency is imperative. This transformation empowers students to become independent, proactive professionals capable of adapting to dynamic work environments and driving economic progress, thereby enhancing both personal success and national development (Aristova & Vyshnevska, 2024).

Economics students face particular difficulties when learning English, due to the specialized vocabulary and concepts unique to the field it entails. Mastery of English is a prerequisite for accessing international economic literature, participating in global academic discourse, and pursuing career opportunities in multinational corporations or international organizations. However, students of economics may encounter difficulties in adapting to the language demands of their discipline, which often include complex terminology and abstract concepts. Consequently, these students require tailored language support that addresses their specific needs. This may include vocabulary building related to economic concepts, academic writing skills for economic analysis, and communication skills for presenting economic research findings effectively. The integration of economic content into English language instruction can enhance the relevance and motivation of students while addressing the linguistic challenges they face.

In contemporary education, a primary obstacle is ensuring all students have equitable access to opportunities for acquiring the skills and competencies essential for success in the current job market. Recent studies emphasize the significance of professional agency, a concept closely linked to sustainable education principles. Numerous researchers have demonstrated

the pivotal role of agency in fostering personal well-being and cultivating fulfilling career paths (Hooshyar et al., 2023).

Albert Bandura asserts that being an agent entails deliberately shaping one's actions and life circumstances. From this perspective, personal influence becomes intertwined with the underlying causes. Individuals are described as self-organizing, proactive, and capable of self-regulation and reflection. They are not mere spectators of their behavior but active participants in shaping their life circumstances, rather than being solely influenced by them (Bandura, 2006).

From a social psychology perspective, agency refers to an individual's capacity for self-awareness and self-determination, encompassing decision-making, the ability to enact change, and taking responsibility for one's actions (Brown, 2014). Essentially, agentic individuals actively seek to influence the trajectory of their lives, with personal influence being integral to the causal structure (Bandura, 2006). In the context of learning, this entails learners engaging in planning, anticipating outcomes, exhibiting self-regulated behavior, and reflecting on their actions. This means that learners cannot passively observe the learning process – they must actively contribute to it and take responsibility for their learning journey.

Agentic experience refers to an individual's sense of autonomy, self-efficacy, and self-directedness in their actions and decisions. In the realm of education, it encompasses students' perceptions of their ability to exert control over their learning processes and outcomes. This concept is crucial in understanding student motivation and engagement, as it directly influences their willingness to invest effort and persist in challenging tasks. When students perceive themselves as agents capable of influencing their academic success, they are more likely to exhibit intrinsic motivation, take ownership of their learning, and actively engage in educational activities. Thus, fostering agentic experiences in educational settings is essential for promoting students' academic achievement and lifelong learning.

For economics students, the agentic experience plays a key role in increasing the efficacy of language learning. By fostering a sense of autonomy and self-management, agentic experience empowers students to take control of their language learning. With a strong belief in their ability to influence learning outcomes, economic students are more likely to adopt proactive learning strategies tailored to their personal needs and preferences. This

enhanced sense of agency enables them to set specific language learning goals, monitor their progress, and adjust their approach accordingly. Students with agentic experience are also more likely to persevere in the face of challenges and to see setbacks as opportunities for growth rather than obstacles. This proactive mindset not only boosts their confidence in their language skills but also cultivates a lifelong learning orientation that is essential for success in both academic and professional settings. Thus, by fostering agentic experiences, educators can effectively empower economics students to become proficient language learners capable of navigating the complexities of a globalized world.

In conclusion, this paper highlights the critical link between fostering agentic experiences in economics students and enhancing their English language learning. By cultivating a sense of autonomy and self-efficacy, students are empowered to take ownership of their learning journey. This fosters intrinsic motivation, proactive learning strategies, and a growth mindset, leading to increased engagement and ultimately, greater language proficiency. As economic fluency hinges on strong English language skills, integrating agentic principles into language instruction holds immense potential for preparing students to thrive in the dynamic and interconnected global marketplace.

Keywords: agency, agentic experience, economics students, language learning.

References

- Aristova, N. O., & Vyshnevskaya, M. O. (2024). Agentic Approach to the Formation of Agency in Students of Economic Specializations [Translated from Ukrainian]. In *The World of Didactics: Didactics in the Modern World* (pp. 271–274). Kyiv: Lyudmila Publishing.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on psychological science : a journal of the Association for Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>
- Brown, D. N. (2014). Agency and Motivation to Achieve Language-learning Objectives among Learners in an Academic Environment in France. *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 8(1), 101-126. <http://apples.jyu.fi/>

Hooshyar, D., Tammets, K., Ley, T., Aus, K., & Kollom, K. (2023). Learning Analytics in Supporting Student Agency: A Systematic Review. *Sustainability*, 15(18), 13662. <https://doi.org/10.3390/su151813662>

ФІЛОСОФСЬКІ ПІДХОДИ ДО ОБҐРУНТУВАННЯ КУРИКУЛУМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У РОЗВИНЕНИХ АНГЛОМОВНИХ КРАЇНАХ

Наталія Авшенюк, д.пед.н., проф.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

Наукові розвідки порівняльно-педагогічного дослідження щодо трансформації курикулуму підготовки вчителів у розвинених англомовних країнах на рубежі ХХ – ХХІ століть засвідчують актуальність низки важливих питань, пов'язаних із формуванням змісту педагогічної освіти, структуруванням освітніх програм та добором відповідних дисциплін. Вони полягають у з'ясуванні таких суспільних запитів: Яких вчителів потрібно готувати для ефективного функціонування шкіл? Які ключові компетентності й ціннісні орієнтації потрібні сучасному вчителю для повноцінного розвитку учнів? Як різні компоненти курикулуму впливають на професійну підготовку вчителів? Як курикулум підготовки вчителів сприяє розвитку ідентичності майбутніх учителів?

Експерти з педагогічної освіти США зазначають, що американські університети традиційно не приділяють достатньої уваги розробленню й оновленню змісту підготовки вчителів. Це створює серйозну проблему, оскільки освітні програми зокрема, й курикулуми педагогічної освіти є важливими для ефективного навчання і розвитку сучасних педагогів. У своїх дослідженнях науковці пропонують ретроспективний погляд на формування змісту педагогічної освіти упродовж ХХ ст. з оперттям на концептуальні ідеї педагогічної філософії, яка відзначається своєрідністю обґрунтування зв'язків між процесами викладання й навчання, з одного боку, та управління освітнім процесом і освітньою політикою прийняття рішень, з іншого (Kretchmar & Zeichner, 2016).

На наше переконання, осмислення пріоритетних традицій конструювання курикулуму підготовки вчителів на різних етапах еволюції

педагогічної освіти упродовж XX – XXI ст. забезпечить глибше розуміння минулого, увиразнить проблемні питання, стимулюватиме дискусію про походження і мету змісту та сприятиме побудові міцного фундаменту для подальшого розвитку освітньої системи.

У цілому, дослідники виокремлюють чотири групи експертів, які пропонували підходи до розроблення курикулуму для підготовки вчителів, базуючись на різних філософських концепціях та розумінні характеру професії вчителя, а саме: традиціоналісти, інтегратори, техніцисти, романтики. Основне завдання, яке вирішувала кожна група, полягало у віднайденні відповіді на питання: який курикулум слід розробити для майбутніх учителів, базуючись на фундаментальних засадах уявлень про природу засвоєння знань людиною, функції освітніх програм та мету педагогічної і шкільної освіти.

Традиціоналісти взагалі відкидали ідею курикулуму для підготовки вчителів, оскільки не відносили педагогічну діяльності до професії, а сприймали її як хобі чи ремесло. Через таке несприйняття професії вчителя багато елітних університетських коледжів ніколи не запроваджували курикулуми для підготовки вчителів. Єдиним виключенням були програми підготовки вчителів-предметників для середньої школи. Ступені, що виходили за межі вузьких предметних галузей, традиціоналісти не вважали гідними визнання. Метою курикулуму, на їхню думку, було спонукати студентів до роздумів, а не до дії, саме тому представники цієї групи відкидали як професійну, так і практичну компоненту курикулуму підготовки вчителів. Будь-яка спроба професіоналізації викладання мала залишатися поза межами традиціоналістського підходу до формування змісту педагогічної освіти.

Натомість, завданням інтеграторів було поєднати теоретичні знання і практичний досвід, не руйнуючи цінності жодного з них. В основу розроблення курикулуму підготовки вчителів була покладена відмова від розрізнення ліберального (загальноосвітнього) і професійного компонентів курикулуму. Більшість інтеграторів підтримували погляд на природу навчання, згідно з яким діти розвиваються під впливом людського досвіду і якість отриманої освіти може визначити їхню подальшу долю та професійне становлення. Такий погляд базувався на демократичних цінностях і відрізнявся від традиціоналістів, які вважали, що вроджені класові відмінності визначають набуття ролей, які люди повинні виконувати

в суспільстві. Інтегратори вперше сформулювали розуміння курикулуму для вчителів, збалансувавши усі його компоненти: загальноосвітній, професійний, експериментальний. Наприклад, на додаток до ліберальних курсів, інтегратори інституціоналізували історію освіти, філософію освіти, принципи викладання (дидактика), методичні курси викладання дисциплін. Під впливом інтеграторів чимало університетів створили демонстраційні школи у своїх кампусах з метою забезпечення експериментального компоненту курикулуму, адже, на їхню думку, жоден вчитель не повинен починати кар'єру без принаймні одного семестру педагогічної практики. Метою демократичного курикулуму для інтеграторів був розвиток учителів, які одночасно є мислителями і практиками.

Група техніцистів привернула увагу в перші десятиліття ХХ ст., у час перетворення провідних університетів на дослідницько-орієнтовані заклади вищої освіти. Базуючись на результатах позитивістських досліджень, техніцисти покладали свої надії у підготовці вчителів на основну дисципліну – поведінкову психологію (біхевіоризм). Ключовим питанням, на яке вони намагалися відповісти, було: як люди (особливо діти) навчаються? Надаючи детальні відповіді на це питання, техніцисти вірили, що зможуть надати вчителям інформацію, необхідну для удосконалення викладання. Вчителі, на думку представників цієї групи, мають бути контролерами навчального процесу. Вони вважали, що професія вчителя має стати наукою, яка базується на емпіричних методах і може бути застосована до викладання всіх предметів. Тобто, добре підготовлені, технологічно оснащені, кваліфіковані вчителі могли б навчати будь-кого, будь-чому ефективно і без помилок.

Четверта група педагогів-експертів, романтики, не погоджувалася з традиціоналістами, інтеграторами і техніцистами. Вони наголошували на моральному аспекті конструювання курикулуму підготовки вчителів. Романтики вважали, що майбутні вчителі повинні навчитися адаптувати шкільні програми до особливостей навчання дітей на кожному віковому етапі розвитку. На їхню думку, по-справжньому демократичною і професійною може вважатися освітня програма, яка відповідає потребам та інтересам усіх дітей. Романтики вважали, що курси професійної підготовки вчителів повинні зосереджуватися на психології дитячого розвитку. Створення класу щасливих, активних і зацікавлених учнів є ідеалом готовності вчителя до професійної діяльності з романтичної точки зору.

Відтак, найважливішим надбанням для майбутніх учителів було навчитися вирішувати проблеми та адаптуватися до мінливого середовища (Wesley Null, 2007).

Узагальнюючи результати опрацьованої проблеми вважаємо, що: питання конструювання курикулуму підготовки вчителів залишається актуальним для міжнародного науково-педагогічного дискурсу; викладачі педагогічних закладів вищої освіти повинні ретельно обміркувати співвідношення між загальноосвітнім і професійним компонентами курикулуму; очевидним є той факт, що сучасна структура курикулуму підготовки вчителів не уявляється без експериментального компоненту, мета якого полягає не лише у формуванні практичних умінь і навичок викладання, а спонукає до рефлексії власної професійної діяльності та навчальної діяльності учнів і пошуку кращих підходів для удосконалення обох; експериментальний компонент курикулуму ще з початку ХХ ст. заклав підвалини для розвитку дослідницько-орієнтованої професійної підготовки вчителів, цінність якої наразі гостро дебатуюється на міжнародному й національному рівнях; інтеграційний підхід зорієнтовує на розроблення міждисциплінарних освітніх програм, які у сучасних швидкозмінних умовах постійної невизначеності сприяють підготовці вчителів, здатних ефективно працювати в освітньому середовищі, що характеризується багатозадачністю, мультикультурністю, цифровізацією, широкою інклюзією, суттєвим соціально-емоційним навантаженням.

Ключові слова: зміст педагогічної освіти, курикулум підготовки вчителів, розвинені англомовні країни.

Література

- Kretchmar, K., & Zeichner, K. (2016). Teacher prep 3.0: a vision for teacher education to impact social transformation. *Journal of Education for Teaching*, 42(4), 417–433.
- Wesley Null, J. (2007). Curriculum for Teachers: Four Traditions Within Pedagogical Philosophy. *Educational Studies*, 42(1), 43–63.

ЦИФРОВІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ РІШЕННЯ (ШІ) ДЛЯ ОСВІТИ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПЕРМАКРИЗИ

Світлана Алексєєва, д.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Штучний інтелект є одним з найпопулярніших термінів у світі, суть якого визначається розробкою інтелектуального програмного забезпечення та систем, шляхом вивчення закономірностей роботи людського мозку та аналізу когнітивних процесів. Також слід зазначити, що в сучасних умовах для людей характерне відчуття життя в небезпеці й невизначеності протягом тривалого часу, що на думку укладачів словника англійської мови Collins Dictionary визначається терміном «пермакриза» і є головним словом 2022 року. Для світу пермакриза – це занепокоєння на тлі потрясінь, спричинених Brexit, пандемією COVID-19, війною в Україні, політичною нестабільністю, енергетичною кризою, зростанням вартості життя, суворою погодою тощо. Для України пермакриза – це життя в період війни, інфляції та політичної нестабільності, яке порушує не тільки продовольчу безпеку, засоби до існування, соціальну інтеграцію, доступ до освіти, а й визначається депресією, тривожним розладом, посттравматичним стресовим синдромом.

Метою статті є дослідження можливостей штучного інтелекту в освіті в умовах сучасної пермакризи.

Війна в Україні призвела до дестабілізації в багатьох аспектах суспільного життя. Однією з найбільш уразливих галузей стала освіта, яка не встигла стабілізуватися після випробування глобальною пандемією. Заклади освіти, змушені адаптуватися до обмежень та загроз, стикнулися із завданням гарантувати безпеку, надійність та доступність освіти в найскладніших умовах.

Вплив війни на освіту в Україні – це питання, яке потребує аналізу та обговорення, адже від нього залежить культурне майбутнє як країни загалом, так і наступних поколінь. В умовах війни діти мають обмежений доступ до освітнього процесу, потерпають від посттравматичного синдрому, відчувають зниження мотивації та пізнавальних процесів. Діти можуть перебувати у небезпечних умовах або у вимушеній евакуації, де навчання має певні особливості.

Відновлення освітнього процесу в школах офлайн чи у змішаному режимі в умовах війни надзвичайно важливе. Навчання є процесом, який дає учням певну підтримку, відчуття стабільності та безпеки. Разом з тим збереження навчання дітей є гарантією сталого розвитку нашої країни. Тому сьогодні, попри складні умови, важливо підтримувати та намагатися підвищувати якість освіти (Малихін & Арістова, 2023). Організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану активно досліджується науковцями Інституту педагогіки НАПН України. Зокрема, вивчалися методологічні та дидактичні засади компенсації освітніх втрат здобувачів повної загальної середньої освіти (Арістова, та ін. 2023); проблеми сучасного підручника щодо навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу (Топузов & Засєкіна, 2022); організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення освітнього процесу в умовах непередбачуваних глобальних впливів (Malykhin et al., 2022).

Відомо, що використання штучного інтелекту в освіті надає ряд можливостей щодо покращення якості освіти та підготовки учнів до викликів сучасного світу. Штучний інтелект використовується для розвитку інноваційних електронних платформ та систем дистанційного навчання, що уможлиблює отримувати учням якісну освіту в будь-якому місці та часі. Штучний інтелект може сприяти розвитку систем дистанційного навчання та віртуальних класів, коли фізичний доступ до закладів освіти може бути обмеженим. Віртуальні платформи можуть забезпечити навчання учнів, навіть якщо вони знаходяться в евакуаційних таборах чи зоні конфлікту (Топузов & Алексєєва, 2024).

Пріоритетними напрямками використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти є індивідуалізоване навчання. Штучний інтелект може адаптувати навчальні матеріали та завдання до індивідуальних потреб кожного учня. Використання персоналізованих програм може допомогти ефективніше розвивати сильні сторони та підтримувати слабкі. Індивідуалізоване навчання за допомогою штучного інтелекту включає використання технологій для адаптації освітніх процесів до потреб і можливостей кожного учня.

Для забезпечення індивідуалізованого навчання за допомогою штучного інтелекту можуть використовуватися:

- адаптивні платформи – використання адаптивних навчальних платформ, які враховують відповіді та виконані завдання учня для адаптації

рівня складності та стилю викладання. Системи штучного інтелекту аналізують відповіді учнів, їхні досягнення та інші дані, щоб ідентифікувати індивідуальні потреби та рівень розуміння. На основі цього аналізу штучний інтелект пропонує персоналізовані завдання та матеріали для кращого усвідомлення матеріалу;

- персоналізовані навчальні плани – автоматизовані системи можуть аналізувати дані про виконання учня та розробляти персоналізовані навчальні плани, які враховують його сильні та слабкі сторони;

- відстеження прогресу – штучний інтелект дає змогу вчителям та учням в реальному часі відстежувати прогрес у навчанні. Це допомагає вчасно реагувати на труднощі та адаптувати стратегії. Системи штучного інтелекту можуть автоматизувати процес оцінювання завдань та надавати детальні звіти про успішність кожного учня;

- віртуальні наставники та асистенти – використання віртуальних асистентів для надання допомоги та навчання може забезпечити індивідуальний підхід для кожного учня. Використання віртуальних асистентів може допомагати учням з розв'язанням завдань та наданням додаткової підтримки. Це може бути особливо корисним для учнів із специфічними навчальними потребами;

- гейміфікація навчання – використання гейміфікації з допомогою штучного інтелекту може зробити процес навчання більш захопливим та стимулюючим, допомагаючи кожному учневі знайти мотивацію для вивчення;

- автоматизоване оцінювання – штучний інтелект може використовуватися для автоматизації процесу оцінювання, забезпечуючи об'єктивні та швидкі результати, що дає змогу вчителям фокусуватися на індивідуальному розвитку кожного учня;

- аналіз даних та передбачення потреб – штучний інтелект може аналізувати великі обсяги даних, щоб передбачити потреби учнів та розробляти стратегії навчання відповідно до цих потреб. Також штучний інтелект може рекомендувати учням додаткові матеріали, курси або вправи на основі їхніх індивідуальних інтересів.

Використання цифрових інтелектуальних рішень та віртуальної реальності в освіті включає використання інтерактивних програм, штучного інтелекту, віртуальних і аугментованих реальностей для поліпшення освітнього процесу, створення іммерсивного середовища для занурення

в навчальний матеріал та забезпечення доступу до додаткових навчальних ресурсів. Використання інтерактивних програм уможливорює створення занять та навчальних матеріалів на підходах активного навчання. Ці програми включають інтерактивні вправи, ігри, візуалізації та інші засоби створення змістовного навчального середовища, персоналізації навчання, адаптуючи освіту до потреб та індивідуальних особливостей кожного учня. Використання віртуальної та аугментованої реальності в освіті відкриває нові можливості створення іммерсивного середовища навчання. Віртуальна реальність (VR) – середовище де учні можуть відвідувати віртуальні локації. Наприклад, вони можуть відвідати історичні події, простори космосу або внутрішні органи тіла. Аугментована реальність (AR) – середовище де реальний світ доповнюється додатковою інформацією чи об'єктами. Наприклад, учні можуть досліджувати музеї, природні об'єкти, додавши до них інтерактивні відомості або 3D моделі. Використання VR та AR допомагають створювати заняття, які захоплюють та мотивують учнів, сприяють їхньому кращому розумінню матеріалу та розвитку практичних навичок. Крім того, ці технології можуть бути особливо корисними для візуалізації абстрактних концепцій та підтримки персоналізованого навчання.

Зроблено висновок, що загальний вплив впровадження цифрових інтелектуальних рішень в освіту уможливорює покращення якості навчання, стимулювання зацікавленості учнів у навчанні та підготовці їх до майбутніх викликів у цифровому світі. Однак важливо враховувати безпекові аспекти впровадження технологій штучного інтелекту в освітній процес.

Ключові слова: адаптивні платформи, аугментована реальність, віртуальна реальність, технології штучного інтелекту, цифрові інтелектуальні рішення.

Література

- Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Алексеєва, С. В. (2023). Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час: методичні рекомендації. Інститут педагогіки НАПН України. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59>
- Топузов, О. М., & Алексеєва, С. В. (2023). *Розвиток професійної кар'єри в освіті. Робоча програма навчальної дисципліни для здобувачів вищої освіти*

ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739922>

Топузов, О., & Алексеева, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал, (1), 5–12. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11>

Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. Український педагогічний журнал, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>

Шевченко, А. (ред.). (2023). Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні: монографія. ІПШІ. https://doi.org/10.15407/development_strategy_2023

Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary School teachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685>

UNESCO. (2020). *UNESCO survey highlights measures taken by countries to limit impact of COVID-19 school closures*. <https://en.unesco.org/news/unesco-survey-highlights-measures-taken-countries-limit-impact-covid-19-school-closures>

ПРОФІЛЬНА ОСВІТА: НАВЧАННЯ ДЛЯ МАЙБУТЬОГО

Олена Барановська, к. пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

На основі акцентуації “learning for our future, not the past” стаття розглядає важливість орієнтації освітніх систем на майбутнє, відповідно до вимог сучасного світу та технологічного розвитку. Аналізуються ключові аспекти цієї стратегії, включаючи використання новітніх технологій, розвиток критичного мислення та підготовку до змін, необхідних для успішного функціонування в сучасному суспільстві.

Протягом тривалого часу шкільна освіта була орієнтована на набуття знань шляхом повторення та оцінювання вивченого матеріалу. Учні отримували певний обсяг знань, які часто не супроводжувалися практичними навичками. Це призводило до несерйозного ставлення

до навчання та відчуття відсутності зв'язку між тим, що вони вивчають у школі, та їхніми реальними потребами і можливостями. В сучасний час діти поступово переходять від пасивного споживання інформації до активного пошуку відповідей на запитання про своє місце у суспільстві та світі, а також про те, ким вони хочуть стати в майбутньому. За результатами досліджень PISA біля половини 15-річних підлітків хочуть обирати технологічну освіту. Все важливішим для них стає розвиток навичок критичного мислення та саморефлексії, спрямування навчальних зусиль на підготовку до активної участі в сучасному світі. Саме розвиток *soft skills* (гнучких навичок), зокрема: критичного мислення, креативності, вміння працювати в групах та команді тощо є пріоритетним напрямком навчання. Проте, аналіз креативності та творчого потенціалу старших підлітків, згідно з результатами моніторингів, свідчить про те, що вони досягають менших успіхів у порівнянні з десятилітніми дітьми.

Андреас Шлейхер, директор з питань освіти та компетенцій Організації економічного співробітництва та розвитку, почесний професор Гейдельберзького університету, почесний професор Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, засновник PISA в онлайн-лекції «Освіта заради майбутнього» (*Educating for Tomorrow's World*), відзначає необхідність «розумної освіти» на сучасному етапі, яка інтегрує потенціал нових технологій у навчальний процес. Зокрема, він підкреслює, що саме технології можуть створити інші взаємини з сучасною освітою. Наша школа – це майбутнє економіки і «компас навчання», де керівництво навчальним процесом повинне бути націлене на використання технологій та забезпечення взаємодії школи з науковими, бізнесовими та виробничими сферами (Schleicher, 2024).

На дводенному форумі «Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї)», який було організовано за підтримки Швейцарсько-український проєкт DECIDE, було озвучено важливі напрямки організації та розвитку профільної освіти (Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї), 2024). Спікери форуму зосередилися на практичній інформації щодо організації профільної освіти. Зокрема, вони розповіли про концепцію реформи профільної освіти, поділилися досвідом організації профільного навчання в своїх країнах, обговорили методи персоналізації освітньої траєкторії учнів, розкрили сутність кар'єрного консультування та способи його організації, а також

проаналізували можливості співпраці між школами та вищими навчальними закладами. Французькі колеги розповіли про свій досвід проведення в ліцеї Ярмарки професій, яка спрямована на надання учням можливостей вибору майбутнього професійного шляху, а також на задоволення потреб роботодавців у фахівцях з конкретних напрямків. У ліцеї передбачено можливість зміни обраного профілю протягом першого року профільного навчання, а також відстеження результатів вибору випускників. Німецькі колеги підкреслювали актуальність тези сучасності, що не всі випускники вищих навчальних закладів є успішнішими та продуктивнішими порівняно з тими, хто не має вищої освіти. Для учнів важливими вважаються можливості свободи маневру, мотивації та постійного розвитку навичок протягом життя. Колеги зі Швеції презентували роботу учнів ліцею з персональними (особистими) проєктами, які стають кроком на шляху підготовки ліцеїстів до вступу до університету. Захист проєкту вважається досягненням достатнього рівня знань та розвитком навичок академічного та наукового письма і досліджень. У сучасних умовах воєнних конфліктів особливого значення набувають дві ключові навички для молоді на майбутнє: наукове мислення та розвиток емпатії.

Виходячи з озвученого практичного досвіду ліцеїв Європи, можна виокремити найбільш важливі вимоги до профільного навчання: інклюзивність: підтримання різноманітності учнів, створення умов для навчання всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, потреб, здібностей, гендерної приналежності, багатства чи бідності, забезпечення дітям однакового доступу до освітніх можливостей; потреби економіки регіону: врахування вимог та очікувань, які ставляться перед випускниками освітніх закладів з боку підприємств, фірм, індустрій та роботодавців; забезпечення відповідності навчальних програм потребам ринку праці; імерсивність: створення занять та середовищ, що повністю занурюють учнів у вивчену тему або предмет за допомогою інтерактивних вправ, використання віртуальної реальності або інших інноваційних методів, що стимулюють активну участь та глибоке засвоєння матеріалу; міждисциплінарність: підхід, який дозволяє учням отримувати комплексне розуміння теми та розвивати навички, які можуть бути застосовані в різних контекстах; гнучкість: можливість адаптувати навчальні програми та методи до змінних потреб учнів та економіки, що дозволяє швидко реагувати на зміни у суспільстві, технологічні новації та вимоги ринку праці;

стажування: можливість отримати практичний досвід роботи в реальних умовах економічного середовища через партнерство з підприємствами, стажування чи практику відповідно до профільної спеціалізації. О. Локшина зауважує, що базовою характеристикою шкільної освіти в країнах ЄС визнано справедливість, яка визначається автором як система, що поєднує в собі інклюзивний підхід та принципи чесності та рівності (Локшина, 2024).

Важливими факторами ефективності профільного навчання в старшій школі України мають стати: адаптованість змісту навчання до нагальних потреб сучасного суспільства та особистих уподобань учня; врахування сучасних тенденцій та потреб ринку праці; створення чіткої системи допрофільного та профільного навчання в основній школі, профорієнтація; індивідуалізація та диференціація навчання; розвиток та модернізація форм і методів профільного навчання (Барановська, 2021; Baranovska, 2024).

Зроблено висновок, що навчання має сприяти постійному розвитку випускника та його адаптації до потреб реальності та реалізації власного життєвого проекту.

Ключові слова: профільна освіта, профільне навчання, старша школа.

Література

- Барановська, О. В. (2021). *Індивідуалізація навчання: здобутки, труднощі, перспективи. Innovative technologies in science and education. Abstracts of IX International Scientific and Practical Conference* (pp. 159–164). Jerusalem, Israel. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724265>
- Локшина, О. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 7–8 листопада 2023 р.*, 255–256. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739696>
- Реформування старшої профільної середньої освіти (академічні ліцеї). (2024). <https://www.youtube.com/watch?v=8MrxvU22us&list=LL&index=33>
- Baranovska, O. (2024). The didactic system of profile studies in senior school: the path to self-determination of the individual. *Perspectives of contemporary science: theory and practice. Proceedings of the 2nd International scientific and practical*

conference. SPC “Sci-conf.com.ua”. Lviv, Ukraine. 419–425. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740191>

Schleicher, Andreas. (2024). Educating for Tomorrow’s World. <https://www.youtube.com/watch?v=c1ysVZYSDm8&list=LL&index=29&t=5808s>

ПОЛІТИКИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ ОСВІТЯН ДО ПАРТНЕРСТВА З СІМ’ЄЮ ТА ГРОМАДОЮ У США

Ірина Білецька, д.пед.н., проф.

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

З кожним роком у США зростає кількість досліджень і практик щодо взаємодії школи, сім’ї та громади у процесі навчання та виховання підростаючого покоління. Цю тенденцію можна пояснити низкою факторів як соціального, так і політичного характеру. Якими б не були причини, освітяни та соціальні науковці стали більше усвідомлювати важливість залучення батьків та громади для ефективної діяльності школи та успішності учнів. Паралельно з цією метою існує усвідомлення того, що школи не існують і не функціонують у вакуумі, що сім’ї та громади повинні стати партнерами в освітньому процесі.

Важливе значення у ході реалізації такого завдання, на думку представників різних американських професійних організацій, має спеціальна підготовка у коледжах та університетах майбутніх учителів та шкільних адміністраторів до здійснення взаємодії з батьками та громадськістю. Серед таких організацій найбільш впливовою є Рада з акредитації підготовки педагогів (Council for the Accreditation of Educator Preparation) (CAEP, 2020), яка переглянула свої стандарти акредитації закладів освіти, що готують учителів та адміністраторів, щоб з 2022 року включити в них питання залучення сім’ї до партнерства. Це було зроблено з тією метою, щоб програми, які прагнуть отримати акредитацію CAEP, відповідали державним, професійним та інституційним стандартам щодо партнерства з сім’єю та громадою. Крім того, CAEP на допомогу вчителю пропонує три безкоштовні онлайн-модулі з налагодження співпраці з сім’єю, наприклад, як встановити перший телефонний або електронний контакт із батьками, а також як провести батьківські збори.

У деяких американських штатах учителі, адміністратори, консультанти та інші працівники галузі освіти, щоб отримати ліцензію штату, повинні володіти знаннями та навичками партнерства. У збірнику Національної асоціації взаємодії сім'ї, школи та громади (National Association for Family, School, and Community Engagement) (NAFSCE, 2019) подано інформацію про стан справ щодо стандартів і вимог до компетентностей учителів та адміністраторів у питаннях партнерства школи, сім'ї та громади у 50 штатах. Звіт показує, що 46 з 50 штатів і округ Колумбія посилаються на співпрацю та партнерство у стандартах ліцензування вчителів, а 43 – у стандартах ліцензування адміністраторів.

На рівні штатів можна спостерігати значні відмінності у стандартах, у тому, чи проводиться оцінювання, як воно здійснюється, чи організовано керівництво штату для забезпечення безперервного професійного розвитку всіх освітян, а також в інших аспектах. Тим не менш, державні ліцензійні вимоги до вчителів та адміністраторів можуть впливати на вимоги до акредитації коледжів та університетів, які готують майбутніх учителів та адміністраторів, і навпаки.

Окрім стандартів, більшість штатів вимагають від учителів та адміністраторів складати національні іспити (наприклад, Praxis), щоб отримати посаду в школах. Кандидати можуть обирати іспити для різних шкільних рівнів, предметів або спеціальностей. Іспити з практики зосереджені на знанні змісту навчальної дисципліни. Два інші іспити – «Освітнє лідерство» та «Принципи навчання і викладання» – включають питання щодо співпраці зі стейкхолдерами та зв'язків із громадою, зокрема з родинами. Ці й інші іспити для вчителів та адміністраторів мінімально зосереджені на специфіці залученні сім'ї та громади у життєдіяльність школи. Самі по собі вони не впливають на те, щоб коледжі та університети включали в навчальні програми для майбутніх учителів, консультантів чи адміністраторів теми, пов'язані із партнерством школи, сім'ї та громади.

У документах, рекомендаціях та на веб-сайтах ряду інших американських організацій також наголошується на важливості володіння освітянами компетентностями щодо взаємодії з сім'єю та громадою. Так, Рада керівників шкіл штатів (Council of Chief State School Officers) (CCSSO, 2018) серед компетентностей, якими мають володіти всі вчителі та адміністратори, виокремлює вміння будувати відносини з сім'ями та громадськими групами задля ефективного навчання та виховання учнів.

Комісія з питань освіти штатів проаналізувала, чи сприяє партнерство школи та сім'ї зміцненню психічного здоров'я учнів і якщо так, то яким чином. Заяви про важливість залучення сім'ї, зроблені національними, державними, регіональними та місцевими організаціями з акредитації, ліцензування та тестування, носять загальний і бажаний характер. В цілому не вимагається від коледжів забезпечити викладання таких спеціальних курсів чи передбачати відповідні кредити в освітніх програмах для майбутніх учителів, консультантів чи адміністраторів. Однак такі зусилля потенційно важливі для заохочення професорів педагогіки сприяти формуванню компетентностей з питань партнерства у ході викладання навчальних дисциплін, щоб повністю підготувати майбутніх учителів і адміністраторів до професійної діяльності. Наприклад, протягом багатьох років Національна рада професійних стандартів викладання (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS, 2021) визначає знання і вміння взаємодіяти з сім'єю та громадою як одні з основних для практикуючих педагогів, які планують подати заявку на сертифікацію як лідерів освіти.

Національні, регіональні та спеціалізовані акредитаційні організації, а також державні департаменти освіти можуть у своїх стандартах і вимогах до акредитації та ліцензування впливати на коледжі та університети, щоб вони включали питання партнерства зі школами, сім'ями та громадами у свої програми підготовки майбутніх учителів та адміністраторів. Перспективним проєктом є багаторічна ініціатива Національної асоціації взаємодії сім'ї, школи та громади разом з іншими освітніми організаціями, керівниками департаментів освіти семи штатів і викладачами державних коледжів та університетів, що мають програми підготовки вчителів, у контексті якої Консорціум із залучення сім'ї до роботи в школі розробляє рамки, що визначатимуть зміст курсів і практичну підготовку майбутніх учителів і адміністраторів з метою вдосконалення умінь та навичок щодо залучення до освітнього процесу сім'ї з урахуванням її культурних особливостей.

Можна зробити висновок, що у США все ще існують серйозні проблеми та прогалини у напрямку переходу від рекомендацій національної, державної та регіональної акредитації і ліцензування до конкретних дій, які б сприяли формуванню та розвитку у молодих і досвідчених учителів та адміністраторів компетентностей взаємодії з сім'єю і громадою. Тим не менш, акцентування уваги професійних організацій є кроком уперед щодо вирішення цього питання.

Ключові слова: громада, освітні організації, партнерство, сім'я, США, школа.

Література

Council for the Accreditation of Educator Preparation. (2020). Building relationships to enhance education. <https://caepnet.org/>

Council of Chief State School Officers. (2018). States are Leading to Deliver a High-Quality Education to Each and Every Child. Together, CCSSO and state chiefs are committed to each child – across all backgrounds – graduating ready for college, careers, and life. <https://ccsso.org/>

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2023). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>

National Association for Family, School, and Community Engagement. (2021). State policies and frameworks on school, family, and community engagement. Alexandria, VA: National Association for Family, School and Community Engagement. <https://nafsce.org/page/StatePolicy>

National Board for Professional Teaching Standards. (2021). National Board Certification <https://www.nbpts.org/>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІМ ЗАСОБАМИ ІКТ

Катерина Бровко, PhD

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Метою дослідження є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення ІМ засобами ІКТ.

Задля підвищення ефективності процесу оволодіння студентами університету іноземною мовою (далі ІМ), важливим є створення в освітньому середовищі університету сприятливої, дружньої, довірливої атмосфери.

Створюючи сприятливу атмосферу та застосовуючи творчі методи у викладанні ІМ, можна досягнути не лише високого рівня освіченості студентів, а й допомогти їм підготуватися до життєвих викликів, бути здатними до креативного мислення під час виконання робочих завдань працюючи в команді, а також набути організаторських та лідерських навичок, мотивувати себе та інших, висловлювати власну думку та вміти приймати думки інших.

Успішність визначеного процесу залежить від організаційно-педагогічних умов і принципів його здійснення. Тому, дотримуючись поставлених цілей дослідження, доцільним є обґрунтування організаційно-педагогічних умов формування пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення ІМ засобами ІКТ.

Оскільки, аналіз наукової літератури показав, що єдиного підходу до визначення поняття «організаційно-педагогічні умови» немає, узагальнюючи наукові підходи дослідників ми розглядаємо організаційно-педагогічні умови як систему певних форм, методів, матеріальні умови та певні ситуації, які створені природним або штучним шляхом для досягнення окремої мети (Бровко, 2017).

Так, на думку дослідників (M. Garcia, A. Johnson, T. Nguyen, J. Smith) до основних організаційно-педагогічних умов, що сприяють ефективному формуванню пізнавальної спрямованості студентів університету в процесі вивчення ІМ засобами ІКТ, відносяться:

- організація продуктивної внутрішньо групової та між групової навчальної діяльності на основі діалогової взаємодії, орієнтованої на вивчення ІМ;
- перехід від стихійності навчальної діяльності студента до створення індивідуальної освітньої траєкторії;
- забезпечення формування у студентів навичок роботи з сучасним технологічним цифровим оснащенням у рамках інтерактивного спілкування у процесі спільного пізнання;
- розвиток рефлексивної готовності студентів до використання інтерактивних технологій у ході вивчення іноземної мови в рамках самоосвіти;
- використання суб'єктного досвіду студентів з метою формування у них психологічної установки на успіх при вивченні ІМ;
- забезпечення умов для творчої діяльності студентів при вивченні ІМ та на цій основі їх саморозвитку та самоактуалізації (Garcia & Nguyen, 2024; Smith & Johnson, 2023).

Розглядаючи освітні аспекти педагогічного потенціалу ІКТ та медіа дидактичного супроводу пізнавальної спрямованості студентів університету до вивчення ІМ, слід зазначити, що вони містять такі важливі сутнісні моменти: сприяють комплексному вирішенню завдань мовної освіти; створюють сприятливе середовище навчання; створюють режим інтенсифікації процесу навчання; дають можливість індивідуалізувати процес навчання; розвивають самостійність та ініціативність студентів; підвищують можливість розвитку пізнавальної спрямованості студентів; сприяють розвитку творчих здібностей; спрямовані на створення реальних умов для іншомовного спілкування; підвищують якість учіння іноземної мови; створюють умови для самоосвіти; забезпечують високі показники успішності студентів; сприяють розвитку стійкої мотивації до оволодіння ІМ.

З урахуванням вивчених теоретичних аспектів використання ІКТ та медіа дидактичного супроводу пізнавальної спрямованості в контексті навчання ІМ студентів університету пропонуємо авторське бачення комплексу організаційно-педагогічних умов, як от:

- організація продуктивної внутрішньо групової та між групової навчальної діяльності на основі діалогової взаємодії, орієнтованої на навчання ІМ (передбачає організацію інтерактивної форми навчання з метою підвищення мовної ініціативи студентів на основі їх діалогової взаємодії при вивченні іноземної мови);
- перехід від стихійності навчальної діяльності студента до створення індивідуальної освітньої траєкторії (забезпечення розвитку у студентів вміння фіксувати свій пізнавальний досвід на основі своїх освітніх досягнень з метою побудови ними власної освітньої програми для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії);
- забезпечення формування у студентів навичок роботи із сучасним технологічним цифровим оснащенням у рамках інтерактивного спілкування у процесі спільного пізнання (сприяє підвищенню рівня продуктивної взаємодії викладача та студентів на основі включення їх у різні види інформаційної діяльності);
- розвиток рефлексивної готовності студентів до використання ІКТ в процесі вивчення ІМ в рамках самоосвіти (передбачає підтримку студентів у їх апробації своїх способів вивчення мов; у їх мотивації на постійний аналіз власної пізнавальної діяльності на основі самооцінки власного цілепокладання, потреби в самонавчанні та розвитку мовних компетенцій);

- використання суб'єктного досвіду студентів з метою формування у них психологічної установки на успіх при вивченні ІМ (акцентування уваги студента на самовизначення у ході пізнання навколишньої дійсності, зокрема, на основі вибірковості до вивчення мов, формування мотивації вчення та створення власної класифікації цінностей успіху);
- забезпечення умов для творчої діяльності студентів при вивченні ІМ мови та на цій основі їх саморозвитку та самоактуалізації (передбачає підвищення у студентів власної продуктивності щодо ІМ на основі їх саморозвитку та самоактуалізації) (Palamar et al., 2023).

Так, в ході використання ІКТ у контексті навчання ІМ, а також організації та здійснення комунікації іноземною мовою у студентів університету формуються такі необхідні мовні компетенції: лінгвістична компетенція (володіння мовними знаннями та відповідними навичками, пов'язаними з мовою: граматику, фонетику, лексику тощо); компенсаторна компетенція.

Ключові слова: ІКТ, ІМ, пізнавальна спрямованість, студенти, університет.

Література

- Бровко, К. А. (2017). Організаційно-педагогічні умови формування корпоративної культури студентської молоді. Сучасні технології розвитку професійної майстерності майбутніх учителів: збірник матеріалів І міжнародної Інтернет – конференції, 26 жовтня 2017 р. Умань: Уманський державний пед. ун-т імені Павла Тичини, 52–57.
- García, M., & Nguyen, T. (2024). Improving Cognitive Orientation Through Organizational Practices: A Case Study of High Schools in California. *Journal of Educational Administration*, 61(4), 312–326.
- Palamar, S., Brovko, K., & Semerikov, S. (2023). Enhancing foreign language learning in Ukraine: immersive technologies as catalysts for cognitive interest and achievement. *X International Conference «Information Technology and Implementation»*. ICon-MaSTEd2023. November 20–21, Kyiv, Ukraine, (pp. 69–81).
- Smith, J., & Johnson, A. (2023). Enhancing Cognitive Orientation: The Role of Organizational Pedagogical Strategies. *Journal of Educational Psychology*, 45(2), 123–137.

СКЛАДОВІ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

Михайло Бурда, д.пед.н., проф.,

академік НАПН України

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Мета дослідження – з'ясувати з урахуванням результатів вітчизняних і зарубіжних досліджень загальні дидактико-методичні засади, дотримання яких в процесі навчання сприятиме ефективній шкільній математичній освіті.

Основні результати дослідження. Визначено складові процедури дослідження змісту практико-орієнтованої математичної освіти: з'ясовуються фактори відбору змісту (методологічні знання, які окреслюють межі пошуку змісту і впливають на його відбір); розробляються пріоритети відбору, спрямовані на досягнення сучасних цілей математичної освіти; створюються методичні засади та критерії відбору змісту.

1. Фактори: значення математичної освіти у розвитку особистості, повноцінній діяльності в різних сферах суспільного життя; врахування соціальних потреб суспільства і цілей, які воно ставить перед математичною освітою; відображення компонентів математичної науки в змісті шкільної математики як діяльності через методологічні знання, методи та способи діяльності, що відповідають логіці пізнання в математиці; урахування основних видів діяльності людини, структури і особливостей цієї діяльності; роль математики в техніці, виробництві, управлінні, в суспільних процесах; впровадження у школах рівневої і профільної диференціації.

2. Пріоритети: соціальної ефективності; розширення функцій математичної освіти; науковості та прикладної реалізованості; розвивальної функції навчання; диференційованої реалізованості; наступності змісту і вимог щодо його засвоєння; модульний принцип добору змісту; фузіонізму і концентризму.

3. Методичні вимоги до відбору змісту. Збільшення у змісті математичної освіти питомої ваги прикладного компонента. Інформація, яку потрібно засвоїти, має подаватися укрупнено. Рекомендується не віддаляти в навчальному часі вивчення аналогічних, схожих, контрастних понять, взаємно обернених тверджень і операцій. Інтеграція змісту – важлива вимога до

навчання математики. Наразі суттєве посилення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Візуалізація навчальних текстів, що передбачає використання комп'ютерних презентацій, додатків, програмних засобів різного навчального призначення. Реалізація метапредметного підходу, спрямованого на вироблення загальних методів, прийомів діяльності, які застосовуються як при вивченні математики, так і інших шкільних предметів, в різних галузях діяльності.

Висновок. Урахування складових практико-орієнтованого навчання сприяє набуттю учнями математичної компетентності, як ключової, і покращує, тим самим, математичну підготовку учнів.

Ключові слова: математика, методика, пріоритети, фактори.

КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ БІОЛОГІЇ ЯК КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Лідія Ващенко, к.пед.н., ст.наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виокремлення основних професійних компетентностей сучасного вчителя біології, на основі яких можна сформувати критерії оцінювання рівня професійної діяльності.

Провідною ідеєю сучасної педагогічної освіти є формування педагога-професіонала, який відзначатиметься компетентністю та мобільністю, самостійністю й ініціативністю, нестандартним мисленням і творчим підходом до роботи, індивідуальним методичним стилем і вмінням організувати навчальний процес з урахуванням потреб та особливостей кожного учня. (Нагорна & Дану, 2016). Сфера застосування оцінювання педагогічної діяльності вчителя досить широка, вона використовується для розв'язання таких питань, як: підбір і розстановка нових працівників; кар'єрне зростання; раціоналізація засобів і методів роботи, управлінських процедур; удосконалення організації праці; побудова ефективної системи мотивації трудової діяльності; оновлення структури управління школою; оцінювання ефективності навчання працівників; модернізація планів і програм підвищення кваліфікації (Панченко, 2012).

На основі педагогічної практики та аналізу педагогічних досліджень ми виокремили компетентності вчителя біології (табл. 1), наявність яких, на нашу думку, забезпечують необхідний рівень професіоналізму та можуть бути використані для розроблення критеріїв оцінювання рівня професійної діяльності педагогів. Відповідно до Державного стандарту (Кабінет Міністрів України, 2020) завданням вчителя природничих наук є формування компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності.

Таблиця 1

Складові компетентності вчителів біології

Компетентності	Їх сутність
Організаційна	Знання вчителем своєї предметної галузі, уміння спланувати і провести урок, організувати проектну і дослідницьку діяльність учнів, уміння оцінити освітнє середовище класу.
Управлінська	Уміння приймати рішення у різних ситуаціях, встановлювати контакти з учнями різного віку, їх батьками та колегами.
Предметна	Знання провідних ідей, на яких ґрунтується вивчення біології. Це біорізноманіття та еволюція органічного світу; біологічна і соціальна сутність людини; рівні організації живого; зв'язок між будовою організмів та умовами навколишнього середовища; сутність життя та загальні властивості живих організмів; виникнення життя на землі та закони його розвитку та інші. Уміння навчити школярів таких мисленнєвих операцій як аналіз, синтез, порівняння, розуміння та виокремлення причинно – наслідкових зв'язків. Формування уміння бачити і розуміти оточуючий світ, використовувати біологічні знання у практичній діяльності людини.
Комунікативна	Володіння способами конструктивного спілкування з учасниками навчального процесу, здатність аналізувати результати діяльності учнів.

Інформаційна	Володіння навичками продуктивної роботи з великою кількістю інформації. Уміння працювати у галузі ІК – технологіями.
Креативна	Проявляти в педагогічній діяльності творчість та оригінальність
Рефлексія	Уміння бачити та оцінювати процес і результат власної педагогічної діяльності, постійно здійснювати самооцінку, визначати траєкторію розвитку своєї майстерності.

Отже професійна компетентність вчителя біології охоплює теоретико-методичні знання предметів біологічного циклу, педагогіки, психології, методики вивчення біології, володіння сучасними інформаційними технологіями. Пріоритетними для вчителя біології є організаційні вміння, пов'язані з особливості викладання біології – організації та проведення дослідницької діяльності. Методичні уміння забезпечують вибір ефективних форм і методів навчання, впровадження інноваційних педагогічних технологій. Важливими натеper є проектні уміння вчителя біології, які забезпечують стратегічні цілі педагогічної діяльності. Особлива роль належить особистісно-рефлексивним умінням вчителя біології, які впливають на ефективність виконання педагогічної роботи, оцінювання процесу і результату власної педагогічної діяльності.

Ключові слова: критерії оцінювання рівня професіоналізму, професійна компетентність вчителя біології.

Література

- Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти (898). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- Нагорна, Н. В., & Дану, А. А. (2016). Основні вимоги до сучасного вчителя біології. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики, 28, 151–155. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_016_2016_28_34.
- Панченко, А. Г. (2012). Оцінювання педагогічної діяльності вчителя в ЗНЗ: історія, реалії та перспективи. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, 17, 212–214. http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_17_32

ОГЛЯД СУЧАСНИХ ЗАКОРДОННИХ ПУБЛІКАЦІЙ ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ УМІВ МАТЕМАТИЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В УЧНІВ

Вікторія Волошена, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Аналіз закордонних публікацій дозволяє стверджувати, що проблема формування та розвитку вмінь математичного моделювання – одна із найбільш всесвітньо визнаних проблем у дослідженнях математичної освіти. Найбільш вагомими аргументами для такого висновку вважаємо:

Міжнародний конгрес з математичної освіти (ICME) проводиться раз в чотири роки під егідою Міжнародної комісії з математичної освіти (ICMI). Актуальність застосувань та моделювання набула розвитку після ICME 3, який відбувся у Карлсруе (Німеччина) у 1976 році. З того часу ICMI вивчає моделювання та застосування в навчанні математики та показує міжнародний розвиток у цій галузі.

Починаючи з 1983 року (Ексетер, США), з періодичністю кожні два роки, проводиться Міжнародна конференція з викладання та вивчення математичного моделювання та застосувань (IKTMA). На конференції у формі міжнародної дискусії обговорюються стан та проблеми з навчання учнів або студентів математичному моделюванню. Тези виступів на цій 99 конференції регулярно публікуються у серії «Перспективи Springer» щодо викладання та навчання математичного моделювання.

Пошукова система Springer, одного із найпрестижніших закордонних видавництв наукової літератури, видала 70235 результатів пошуку за запитом «Математичне моделювання в середній школі». Причому це публікації останніх десятиліть, які стосуються розгляду проблеми формування та розвитку вмінь математичного моделювання.

У дослідженнях американських вчених (Zbiek et al., 2024) розглянуто питання використання практико-орієнтованих завдань під час уроків математики з метою навчання побудові математичних моделей реальності. У роботі автори показали, що мотивація до вивчення математики може бути сформована у школярів у процесі модельної діяльності. Зазначається, що застосування різних розділів математики мають бути продемонстровані у навчанні іншим дисциплінам. Дослідники показа-

ли, що навчання математичному моделюванню сприяє розвитку математичного мислення.

Наприклад, у стандарті середньої школи США з геометрії є розділ «Моделювання за допомогою геометрії». Таким чином, в освітніх стандартах з математики в США питання моделювання виділені концептуально в окремий стандарт, а також включені до всіх інших стандартів.

Питання, пов'язані з практичними застосуваннями математики і побудовою математичних моделей, були введені в шкільну програму в Сінгапурі на всіх щаблях ще у 2003 році. Там вважають важливим, щоб учні застосовували математичні навички та вміння розмірковувати на вирішення різноманітних проблем, зокрема реальних. Однак в дослідженнях інших науковців наголошується, що включення практико-орієнтованих задач до змісту уроків у Сінгапурі йде з труднощами, пов'язаними з відсутністю відповідних рекомендацій для вчителів щодо навчання методу математичного моделювання. Також необхідно, щоб сюжети завдань, які вирішуються цим методом, сприяли набуттю школярами досвіду застосування математики у реальному світі.

Велику увагу в низці європейських досліджень приділено питанням навчання математичного моделювання школярів, причому ці питання вивчаються з різних точок зору – педагогічної, психологічної, математичної та ін. Розглянемо низку наукових праць В. Блюма (університет Касселя, Інститут математики) (Blum, 2015) та його співавторів (Kaiser & Brand, 2015). Зазначимо, що цей учений входив до складу експертної групи PISA з математики у період з 2000 до 2012 року. Він підготував важливу теоретичну основу для розробки групою експертів з математики (MEG), необхідних завдань, більшість яких була заснована на його дослідницькому досвіді навчання школярів математичного моделювання. Зазначимо, що у багатьох дослідженнях має на меті навчання побудови математичних моделей реальної ситуації.

У статті «Порівняння знань німецьких та тайваньських середніх шкіл щодо розв'язування задач з математичного моделювання, що вимагають припущень» (Chang et al., 2020) зазначається, що неадекватні припущення в задачах з моделюванням призводять до неадекватної ситуаційної моделі та до неадекватної математичної моделі проблемної ситуації. Автори стверджують, що сучасні дослідження, які порівнюють ефективність умінь моделювання між західними та незахідними учнями, не враховують відмін-

ностей у знаннях учнів. Результати дослідження показали, що тайванські учні старшої школи володіють значно вищими математичними знаннями, ніж німецькі учні старшої стосовно понятійних знань чи процедурних знань.

Ряд досліджень Ж. Релленсманна (Rellensmann et al., 2020) присвячений предметній підготовці школярів до зображення фігур під час розв'язання геометричних задач, а саме, відзначається, що учні, які мають здібності до малювання, краще освоюють геометрію. А розвитку таких здібностей, у свою чергу, сприяє навчання елементам математичного моделювання в ході розв'язання практико-орієнтованих задач.

Узагальнюючи результати досліджень вчених різних країн, відзначимо загальні тенденції, що дозволяють зробити висновок про використання практико-орієнтованого навчання математики. У більшості досліджень розглядаються питання навчання математичному моделюванню, як методу опису та дослідження реальності.

Аналізуючи результати розгляду нормативних документів, що регламентують шкільну математичну освіту Сінгапуру, Німеччини та США зазначимо, що в кожному з них приділено особливу увагу навчанню математичного моделювання. Виділено спеціальні вміння школярів відповідно до етапів математичного моделювання, наведено приклади реальних ситуацій, з якими можна познайомити школярів.

Математичне моделювання виступає основним змістовним компонентом практико-орієнтованого навчання математики у школі. Аналіз наукових досліджень низки країн показав доцільність навчання математичного моделювання на уроках математики.

Найважливішими проблемами навчання математики в школі є проблеми, пов'язані з усвідомленим засвоєнням навчальної інформації та застосуванням вивченого.

На вирішення цих проблем спрямовано системно-діяльнісний підхід, покладений в основу стандартів загальної освіти в Україні, які, зокрема, забезпечують не лише активну навчальну діяльність школярів щодо досягнення предметних результатів, а й діяльність, що застосовується до конкретних, реальних життєвих ситуацій.

Можливість працювати з реальними даними та використовувати математичні інструменти для аналізу даних має бути частиною вивчення математики на всіх рівнях. завдання «на моделювання» дозволяють вивчити весь процес побудови математичної моделі реальної проблеми Ці пробле-

ми можуть бути відкритими, неструктурованими та складними. Учні також повинні бачити дійсний, а не надуманий зміст вирішення цих проблем.

Ключові слова: інтеграція, математика, математичне моделювання, математична модель, прикладні задачі.

Література

- Blum, W. (2015). Quality teaching of mathematical modelling: What do we know, what can we do? In S. J. Cho (Ed.), *The Proceedings of the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 73–96). Cham: Springer International Publishing.
- Chang, Y.-P., Krawitz, J., Schukajlow, S., & Yang, K.-L. (2020). Comparing German and Taiwanese secondary school students' knowledge in solving mathematical modelling tasks requiring their assumptions. *ZDM Mathematics Education*, 52, 59–72.
- Kaiser, G., & Brand, S. (2015). Modelling competencies: Past development and further perspectives. In G. A. Stillman, W. Blum, & M. S. Biembengut (Eds.), *Mathematical modelling in education research and practice. Cultural, social and cognitive influences* (pp. 129–149).
- Rellensmann J. et al. (2020). Measuring and investigating strategic knowledge about drawing to solve geometry modelling problems. *ZDM Mathematics Education*, 52, 97–110.
- Zbiek, R., Peters, A., Galluzzo, B. (2024). Secondary mathematics teachers learning to do and teach mathematical modeling: a trajectory. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 27, 55–83. <https://doi.org/10.1007/s10857-022-09550-7>

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЄКТІВ ППП: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Дар'я Вороніна-Пригодій

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування тенденцій підготовки викладачів професійної освіти до реалізації проєктів публічно-приватного партнерства.

Публічно-приватне партнерство (ППП) набуло значного поширення у сфері професійної освіти в Європі. Ця співпраця спрямована на подолання розриву між рівнем професійної підготовки здобувачів освіти та потребами виробництва. Викладачі професійної освіти відіграють вирішальну роль в успішній реалізації проєктів PPP, виступаючи посередниками між системою освіти та виробництвом. Їхній педагогічний досвід та галузеві знання є безцінними для ефективного виконання навчальних планів, спрямування здобувачів професійної освіти та забезпечення відповідності навчання конкретним вимогам підприємств-партнерів (Вороніна-Пригодій, 2022).

Встановлено, що основними обов'язками викладачів професійної освіти в проєктах PPP є (Public-private partnerships for skills development, 2021):

1. Розробка навчальних програм. Співпраця з галузевими партнерами для розробки та впровадження навчальної програми, яка відповідає потребам галузі та професійним стандартам. Розробка навчальних програм викладачами професійної освіти для проєктів PPP є ключовим етапом у забезпеченні ефективного співробітництва між урядовими органами, приватним сектором і освітніми установами. Ці програми повинні відповідати конкретним потребам та цілям проєктів, а також враховувати сучасні тренди та вимоги ринку праці. Результатом цього процесу мають стати інноваційні та адаптивні навчальні програми, які ефективно відповідають потребам учасників проєктів PPP та сприяють досягненню їхніх цілей.

2. Викладання. Ефективна реалізація навчальної програми PPP з використанням різноманітних методів навчання, включаючи практичні заняття та приклади, що стосуються галузі. Освітня діяльність викладачів професійної освіти в межах проєктів PPP є важливою складовою успішної реалізації таких проєктів, оскільки вона забезпечує якісну підготовку учасників та сприяє їхньому подальшому професійному розвитку. Також викладачі повинні ретельно аналізувати потреби учасників проєктів та враховувати їх у процесі планування та реалізації навчальних програм. Це може включати адаптацію змісту, методів навчання та організації занять з урахуванням специфіки проєкту та потреб його учасників. Викладачі повинні використовувати різноманітні інтерактивні методи навчання, такі як дискусії, групові вправи, кейси та практичні завдання. Це допомагає активізувати пізнавальну діяльність учасників до освітнього процесу, стимулює їхнє активне мислення та сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Використання сучасних технологій навчання,

таких як онлайн-платформи, відеоуроки, інтерактивні програми тощо, може значно підвищити доступність навчального матеріалу та зробити процес навчання більш ефективним. Викладач забезпечує систему оцінки успішності здобувачів освіти та зворотний зв'язок щодо їхнього прогресу. Це допомагає ідентифікувати слабкі місця та забезпечити додаткову підтримку, якщо це потрібно.

3. Профорієнтація здобувачів освіти. Профорієнтаційна діяльність викладача професійної освіти у межах проєкту ППП відіграє важливу роль у підготовці здобувачів професійної освіти до вибору кар'єрного шляху та їхньому успіху на ринку праці. Основними аспектами цієї діяльності є: інформування здобувачів освіти про різноманітні можливості кар'єрного розвитку в обраній ними галузі; консультування та наставництво; організація кар'єрних заходів (кар'єрні ярмарки, презентації компаній, круглі столи та інші заходи); проведення професійних тренінгів та семінарів (з розвитку м'яких навичок, підготовки до співбесіди та інші теми); співпрацювати з представниками публічного та приватного секторів, щоб зрозуміти потреби ринку праці та підготувати здобувачів до цих вимог.

4. Співпраця з партнерами. Викладачі можуть працювати разом з партнерами ППП для розробки навчальних програм і курсів, що відповідають сучасним потребам ринку праці. Вони здійснюють консультування з питань професійної експертизи, надаючи свої знання та досвід у розробці курсів, вирішенні проблем, що виникають у процесі навчання, а також у підготовці здобувачів освіти до конкретних професійних викликів. Викладачі організовують стажування та практики для здобувачів освіти у партнерських компаніях, допомагаючи їм отримати практичний досвід у реальних умовах роботи. Вони можуть брати участь у спільних дослідницьких проєктах з партнерами ППП для розробки нових технологій, методів або продуктів, що мають значення для обох сторін. Усі ці форми співпраці сприяють зміцненню зв'язків між освітою та ринком праці, підвищують якість освіти та забезпечують здобувачам професійної освіти практичний досвід, необхідний для побудови успішної кар'єри.

5. Професійний розвиток. Викладачі повинні розуміти сутність та переваги проєктної методики навчання. Це може включати ознайомлення з принципами проєктного менеджменту, методами розв'язання проблем та іншими аспектами, які стануть основою для реалізації ППП. Важливо, щоб викладачі мали практичний досвід у своїй галузі, оскільки це надає

їм важливу експертизу для належної підготовки здобувачів професійної освіти до реальних ситуацій у професійному житті. Можливість стажування в успішних проєктах ППП або під керівництвом досвідчених викладачів може значно підвищити кваліфікацію викладачів та дати їм практичний досвід роботи з цією методикою. Розвиток комунікаційних навичок сприяє ефективному спілкуванню зі здобувачами професійної освіти, партнерами з підприємств та іншими зацікавленими сторонами. Професійний розвиток викладачів професійної освіти є ключовим аспектом для їхньої підготовки до реалізації проєктів ППП.

У країнах Європейського Союзу велика увага приділяється підготовці викладачів для реалізації проєктів ППП. Вони проходять спеціалізовані курси та семінари, де ознайомлюються з концепціями та практичними аспектами публічно-приватного партнерства. Ці курси включають в себе вивчення правових, фінансових та організаційних аспектів ППП, а також методики управління проєктами.

Підготовка викладачів до реалізації проєктів ППП у Європі є складним та багатогранним процесом, що ґрунтується на комплексному підході. Цей підхід включає в себе не лише теоретичні знання, але й активний вплив практичного досвіду та розвиток ключових навичок, необхідних для успішної реалізації таких проєктів (Radkevych, 2023).

Важливою складовою підготовки викладачів до реалізації ППП є ознайомлення з теоретичними засадами та концепціями партнерства. Вони повинні розуміти сутність і принципи публічно-приватного партнерства, його основні етапи та методики впровадження. Це дозволяє їм краще адаптуватися до специфіки таких проєктів та ефективно керувати ними.

Практичний досвід є не менш важливим аспектом підготовки викладачів професійної освіти. Вони мають можливість брати участь у реальних проєктах ППП або стажуватися у підприємствах та організаціях, що здійснюють партнерську діяльність. Це дозволяє їм отримати цінний практичний досвід та навички у взаємодії з партнерами з різних секторів економіки.

Розвиток ключових навичок також відіграє важливу роль у підготовці викладачів до реалізації ППП. Це включає в себе навички управління проєктами, комунікації та співпраці, а також аналітичні та проблемно-орієнтовані навички. Викладачі професійної освіти повинні вміти ефективно працювати в команді та розв'язувати складні завдання, що виникають у процесі реалізації партнерських проєктів.

Зроблено висновок, що підготовка викладачів професійної освіти до реалізації проєктів ППП у Європі базується на комплексному підході, що поєднує теоретичні знання, практичний досвід та розвиток ключових навичок. Цей підхід сприяє підвищенню ефективності партнерських відносин у сфері освіти та забезпеченню якості навчання.

Ключові слова: партнерство (ППП), педагог професійної освіти, професійна освіта, публічно-приватне підготовка викладачів.

Література

- Public-private partnerships for skills development.* (2021). Publications Office of the EU. <https://data.europa.eu/doi/10.2816/422369>
- Radkevych, V. (2023). Public-private partnership in vocational education of European countries: leading development trends. *Professional Pedagogics*, 2(27), 14–28. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.14-28>
- Voronina-Pryhodii, D. A. (2022). Yevropeyskyi dosvid derzhavno-pryvatnoho partnerstva zi stvorennia prohram pratsevlashtuvannia ta zainiatosti molodi. *Innovatsiina profesiina osvita*, 1(2), 50–52. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733359>

РОЛЬ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ НАЦІОНАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Людмила Гапон

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Метою дослідження є докладний аналіз стану і тенденцій розвитку освіти протягом життя за кордоном, а саме у державах-членах ЄС, та визначення ролі освіти протягом життя у забезпеченні національних інтересів цих держав у гуманітарній, соціальній та економічній сферах. Крім того, будуть запропоновані заходи для розвитку системи безперервної освіти в Україні.

Усвідомлення важливості освіти протягом життя для людського розвитку призвело на початку XXI століття до модернізації європейської політики у сфері освіти. Лісабонський саміт Ради Європи у березні 2000

року прийняв «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning) (Commission of the European Communities, 2000). В Меморандумі підкреслюється, що безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Також у Меморандумі було визначено шість принципів безперервної освіти.

Принцип 1 – нові базові знання і навички для всіх – гарантує загальний неперервний доступ до освіти для отримання й поновлення навичок, необхідних для включення людини в інформаційне суспільство. Підсумкові документи Лісабонського саміту відносять до таких навичок комп'ютерну грамотність, іноземні мови, технологічну культуру, підприємництво та соціальні навички.

Принцип 2 – збільшення інвестицій в людські ресурси – має на меті значно збільшити інвестиції в людські ресурси для підняття пріоритету найважливішого надбання Європи – її людей. В останніх документах ЄС пропонується підвищувати капіталовкладення в людські ресурси, діючи на основі соціального партнерства і поширюючи досвід передових компаній.

Принцип 3 – інноваційні методики викладання й навчання – включає розробку нових методологій навчання для системи безперервної освіти протягом життя. З розвитком інформаційного суспільства освітні технології стають усе більше орієнтованими на користувача. Методи навчання як у формальній, так і в неформальній системі освіти повинні орієнтуватися на користувача, змінюватися в напрямку особистісної мотивації, критичного мислення й уміння навчатись.

Принцип 4 – нова система оцінки отриманої освіти – пропонує докорінну зміну підходів до розуміння і визнання навчальної діяльності та її результатів, особливо у сфері неформальної та інформальної освіти. Визнання такої освіти допоможе підвищити мотивацію до безперервної освіти. Актуалізується потреба у розробці якісної системи «Акредитації попередньої і неформальної освіти» (Accreditation of Prior and Experiential Learning – APEL).

Принцип 5 – розвиток наставництва й консультування – зобов'язує забезпечити кожному протягом усього життя вільний доступ до інформації про освітні можливості та до необхідних консультацій і рекомендацій. Має бути створена постійна консультаційна служба, яка надаватиме рекомендації в сфері освітнього, професійного та особистісного розвитку і буде орієнтована на інтереси та потреби активного користувача.

Принцип 6 – наближення освіти до місця проживання – переконує наблизити освітні можливості до місця проживання споживачів за допомогою мережі навчальних та консультаційних пунктів і використання інформаційних технологій. Маючи свободу пересування люди не повинні, однак, бути змушеними залишати своє рідне місто чи село для отримання якісної освіти.

Серед загальноосвітніх тенденцій розвитку суспільства, що обумовлюють поширення в розвинених країнах концепції «освіта протягом життя», для України особливо актуальними є такі (National Institute for Strategic Studies, 2015):

Зростання ролі людського капіталу у природі національного багатства. Людський капітал у національному багатстві світового співавторства складає 64 %, природний капітал – 20 %, а фізичний лише 16 %. Питома вага людського капіталу у розвинених країнах (Фінляндія, Швейцарія, Німеччина, Японія, США) становить до 80 % їхнього національного багатства. Основний приріст національного багатства визначається сьогодні, передусім, умовами, створеними для розкриття людського потенціалу. Однією із найважливіших умов такого розкриття, беззаперечно, виступає освіта.

Несприятливі демографічні тенденції. Зниження народжуваності та старіння населення в викликає потребу у створенні умов для навчання людей зрілого і старшого віку. Освіта дорослих стає сьогодні важливим чинником соціально-економічного розвитку.

Прискорення темпів оновлення професійних знань. Нині щорічно оновляється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США – період «напіврозпаду» компетентності, тобто зниження її на 50 % внаслідок появи нової інформації, показує, що за багатьма професіями цей період настає менш ніж через 5 років, тобто стосовно вітчизняної системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання. Вирішення проблеми полягає в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти і організується не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент для подальшого навчання.

Утвердження в європейському освітньому просторі концепції «освіти протягом життя». Навчання протягом життя передбачає зростання інвестицій у людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Мета

полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти – воно також є критичним фактором у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності (European Commission, 2001).

Національна безпека Української держави в гуманітарній, соціальній, економічній сферах вимагає знаходження адекватних відповідей на ці виклики. Проблематику безперервної освіти можна умовно розділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з побудовою системи безперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект безперервної освіти). Друга із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду. Саме тому у сфері освіти дорослих проголошено сполучення принципу безперервності освіти із принципом навчання протягом життя і формуванням суспільства знань. Тим самим зроблена спроба закріпити в суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів (National Institute for Strategic Studies, 2015).

Як висновок, навчання має відповідати різноманітним інтересам і можливостям громадян, органічно вписуватися в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту й навіть окремих груп населення. Освіта протягом життя покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній діяльності країни. Більше того, вона вносить вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяє посиленню позиції людини в професійній діяльності.

Необхідність у розробці теоретично обґрунтованих, практично значимих і переконливих концептуальних підходів до організації системи неперервної освіти в Україні досі існує. Навчання протягом життя на національному рівні має бути визначене як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю й перевірки якості та забезпеченням визнання різноманітних форм освіти. Державою мають визнаватися всі можливі форми, формати й методи навчання, а не тільки формальна освіта. Важливо, щоб Україні сформувалася загальна культура навчання – щоб навчання цінувалося, заохочувалося й було доступним всім бажаним, стало невід'ємною частиною трудових відносин.

Ключові слова: безперервна освіта, країни ЄС, освіта протягом життя, тенденції.

Література

Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

European Commission. (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*. <http://ec.europa.eu/education/>

National Institute for Strategic Studies. (2015). *Osvita protiahom zhyttia yak chynnyk liudskoho rozvytku*. Analitychna zapyska. <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhyttya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvytku>

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ В УКРАЇНІ

Оксана Глушко, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виокремлення ключових євроінтеграційних тенденцій розвитку шкільної освіти в Україні.

З'ясовано, що система шкільної освіти України характеризується євроінтеграційними тенденціями, це напряму корелюється з державною політикою, дотриманням європейських цінностей, спрямованістю на інтеграцію в європейський і світовий освітній простори.

Одним із ключових принципів освітньої політики України визнано інтеграцію України в міжнародний освітній простір (Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016); Закон України «Про освіту» (2017); Дорожня карта європейської інтеграції держави у сферах освіти і науки до 2027 року (2023)). Отримання Україною статусу кандидата на вступ до ЄС (2022) передбачає виконання Копенгагенських критеріїв, гармонізацію законодавства України, з законодавством Європейського Союзу. Зокрема Копенгагенські критерії включають такі вимоги, як: наявність розвинених демократичних інституцій, верховенство права, дотримання та повага до прав людини тощо.

У сфері освіти курс на євроінтеграцію передбачає наближення законодавства та практик України до європейських стандартів, урахування стратегічних орієнтирів і тенденцій освітньої політики ЄС, ознайомлення із кращими світовими освітніми практиками.

Визначено ключові євроінтеграційні тенденції розвитку шкільної освіти України, а саме:

1. Децентралізація та посилення автономії навчальних закладів. Впроваджувались реформи, що делегували більше повноважень місцевим громадам у управлінні освітою.

2. Гармонізація системи оцінювання та сертифікації знань учнів відповідно до європейських практик.

3. Оновлення навчальних програм та планів, наближення їх до європейських вимог (Глушко, 2017).

4. Перехід до компетентнісного підходу в освіті. Навчальні плани та стандарти були переорієнтовані на формування ключових компетентностей учнів, необхідних для життя і роботи в сучасному світі. Акцентуація на розвиток в учнів крім ключових компетентностей, також і наскрізних (трансверсальних) компетентностей (Глушко, 2022; Локшина, 2019).

5. Цифровізація освітнього процесу. Активне впровадження новітніх педагогічних та ІКТ-технологій (цифрових та дистанційних форм навчання), інноваційних методик та освітніх підходів. Використання ШІ при навчанні, гейміфікації та ігрового навчання.

6. Розвиток STEM-освіти. Особлива увага приділяється впровадженню навчальних програм з акцентом на природничі та технічні дисципліни, що відповідає пріоритетам і освітнім практикам країн Європейського Союзу.

7. Створення сучасної системи допрофільного та профільного навчання в основній школі. Осучаснення змісту навчання з урахуванням викликів і нагальних потреб сучасного суспільства (Ляшенко & Топузов 2021).

8. Інтернаціоналізація та академічна мобільність. Активізація академічної мобільності педагогічних працівників та вчителів, участь у спільних міжнародних освітніх проектах. Впровадження різноманітних програм вивчення іноземних мов.

Ці тенденції демонструють прагнення України інтегруватись до європейського освітнього простору, підвищити якість шкільної освіти та її відповідність сучасним вимогам. Таким чином, можна сказати, що трансформації в шкільній освіті України здійснюються в контексті

загального курсу на європейську інтеграцію та адаптацію до стандартів ЄС. Це є важливим кроком на шляху вдосконалення національної системи освіти. Зроблено висновок, що процес інтеграції національної освіти в освітній європейський простір визначено одним із пріоритетних принципів сучасної освітньої політики України. Загалом, євроінтеграція спрямована на підвищення якості, конкурентоспроможності та відкритості української освіти до світових стандартів.

Ключові слова: євроінтеграція, Європейський освітній простір, тенденції, Україна, шкільна освіта.

Література

- Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український Педагогічний журнал, (4), 5–11. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>
- Глушко, О. (2022). Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. Український Педагогічний журнал, (4), 45–58. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58>
- Локшина, О. (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/ukrpi_2019_3_5
- Ляшенко, О., & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. Український Педагогічний журнал, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
- Міністерство освіти і науки України. (2023, 11 грудня). *Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року* (№ 1501). <http://surl.li/tjjac>

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ

Микола Головко, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення європейського досвіду функціонування профільної школи та окреслення можливостей його використання в Україні.

Важливим етапом реформи загальної середньої освіти в Україні є обґрунтування, розроблення та реалізація моделей профільної школи, а також створення відповідних передумов для їх реалізації. Як показує досвід європейських країн, профільна освіта є динамічною системою, спрямованою на максимальне забезпечення варіативності освітніх траєкторій та врахування запитів здобувачів освіти.

Важливою умовою ефективного функціонування профільної школи є якісна базова середня освіта. Тому розвиток профільної освіти визначається модернізаційними змінами освітнього процесу в школі другого ступеня. Наприклад, у Франції реформа базової освіти розпочалася ще в 2015 році та передбачала формування оновленого змісту в пріоритетах очікуваних результатів і способів їх досягнення (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2015).

Нового імпульсу цей процес отримав у 2023 році у контексті результатів міжнародного порівняльного дослідження (PISA-22: «PISA-шок»). Головним орієнтиром став перехід від цілей навчання у межах циклу до річних цілей, діагностика досягнення яких та коригування методів навчання має забезпечити якість навчання для кожного учня (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023a).

Результатом цих трансформацій має стати підготовка випускників середньої школи до продовження в старшій профільній – професійному та загальноосвітньому.

Навчання у професійному ліцеї передбачає здобуття сертифікату професійної придатності (якщо навчання триває 2 роки), що дає можливість працювати кваліфікованим робітником чи службовцем і охоплює понад 200 спеціальностей, або диплому професійного бакалавра (термін навчання 3 роки), що засвідчує можливість здійснювати висококваліфіковану

професійну діяльність за однією із 75 спеціальностей та вступу до вищої технічної школи й здобуття інженерної освіти. У професійному лицейі технологічні та професійно орієнтовані курси складають від 40 до 60% загального обсягу навчального навантаження. Передбачені теоретичні заняття в аудиторії та практичні заняття в лабораторії, майстерні, на будівництві. Також учні вивчають такі загальноосвітні предмети, як французька мова, математика, історія, географія, природознавство, англійська мова тощо.

Загальноосвітній лицей пропонує різноманітні курси, які учні вибирають відповідно до своїх уподобань. Вони забезпечують базову загальнонаукову та загальнокультурну підготовки випускників відповідно до викликів сучасного світу. Профілізація забезпечується спеціальними предметами, які доповнюються факультативними курсами. Важливе місце відводиться підготовці до вибору майбутньої професії і вступу до університету. Навчання здійснюється за такими спеціалізаціями: геополітика та політичні науки; гуманітарні науки, література та філософія; іноземні мови, літератури та культури; математика; цифрові та комп'ютерні науки; науки про життя та землю; інженерні науки; економічні та соціальні науки; хімічна фізика; мистецтво; біологія та екологія; фізкультура, спорт і культура.

Навчання триває три роки та завершується іспитом, що дає можливість вступити на бакалаврат. Упродовж першого року учні вивчають загальні предмети та визначаються з напрямом подальшого навчання (загальним або технологічним), яке розпочинається на 2 році. На початку другого року учні складають іспити на рівень володіння французькою мовою та математикою. Загальний напрям передбачає вивчення курсів, які забезпечують загальнокультурний розвиток, а також спеціальні предмети, що вивчаються поглиблено. Випускники цього напрямку мають можливість продовжити подальше навчання в університеті, підготовчому відділенні або спеціалізованих школах (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2023b).

Важливою особливістю профільної освіти Франції є широкий спектр напрямів і спеціалізацій, які можуть обиратися здобувачами, можливість зміни спеціалізації упродовж перших років навчання в межах профілю, а також міжпрофільна інтеграція. Вивчення досвіду формування напрямів і поєднання спеціалізацій є актуальним у контексті розбудови вітчизняної профільної школи та становлення мережі академічних і професійних лицейів.

Ключові слова: європейський досвід, ліцей, профільна освіта, старша школа.

Література

- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2015). *Au BO spécial du 26 novembre 2015: programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*. <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023a). *Choc des savoirs : une mobilisation générale pour élever le niveau de notre École*. <https://www.education.gouv.fr/choc-des-savoirs-une-mobilisation-generale-pour-elever-le-niveau-de-notre-ecole-380226>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2023b). *Le lycée d'enseignement général et technologique*. <https://www.education.gouv.fr/reussir-au-lycee/le-lycee-41642>

ЗАРУБІЖНІ ТРЕНДИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАЦІЙ В ОСВІТІ

Наталія Головка

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування зарубіжних тенденцій та визначення перспектив використання технологій штучного інтелекту як інструменту вдосконалення комунікацій в освіті.

Розвиток технологій штучного інтелекту спричинив появу цифрових освітніх платформ, які полегшують та урізноманітнюють освітній процес. Вони дають змогу краще планувати час для виконання домашніх завдань, отримувати оперативні фідбеки на свої роботи, швидко знаходити необхідні дані, не опрацьовуючи великі масиви зайвої інформації, а також навчатися самостійно. Своєю чергою, педагоги мають можливість за допомогою штучного інтелекту організувати проведення уроків, зокрема створювати цікаві завдання для своїх учнів, оцінювати та перевіряти їхні роботи на

плагіат. З огляду на це, освітні платформи на основі штучного інтелекту активно застосовуються в освітньому процесі як учнями, так і вчителями.

З'ясовано, що на сьогодні в Європі та Америці серед здобувачів освіти та педагогів найбільш популярними є освітні платформи на основі технологій ШІ, які допомагають планувати та організовувати навчальний процес, опановувати новий матеріал, а також оцінюють роботу перед здачею її на перевірку:

- ClickUp – це цифровий інструмент, який є передусім засобом управління проектами, однак має також й інші корисні функції. За допомогою цієї платформи можна ділити складні завдання на покрокові етапи, ранжувати їх на основі терміновості та важливості та розподіляти між учасниками групи відповідно до їхніх здібностей та вмінь. Учасники мають змогу разом працювати в режимі реального часу, обговорювати роботу над проектом у спеціальному чаті, вносити правки та залишати свої коментарі завдяки розширеним функціям Clickup (ClickUp, 2024a). Нейромережа аналізує продуктивність команди та пропонує план для оптимізації спільної роботи учнів, а також може створювати розклад для кожного учасника з метою оптимізувати продуктивність його навчального процесу. Окрім того, нейромережі AI Writer і AI Knowledge Manager від ClickUp можуть допомогти учням з пошуком та узагальненням інформації щодо теми, над якою вони працюють.

- Knowji – цей застосунок на основі штучного інтелекту для збільшення лексичного запасу, який пропонує здобувачам унікальний досвід навчання мови. Він поєднує в собі інтерактивний інтерфейс і багатий візуальний та звуковий вміст. Завдяки адаптивності, яку контролює штучний інтелект, а також використання техніки мнемоніки, систематичного повторення та надання контексту у вигляді речень з використанням активної лексики, учень менше втомлюється, краще засвоює матеріал та не втрачає мотивації.

- Quillbot – це інструмент штучного інтелекту, створений для покращення якості письма користувачів. Завдяки простому інтерфейсу та вдосконаленим алгоритмам він став популярним серед здобувачів освіти, які прагнуть навчитися писати якісні тексти. Нейромережа може як перевіряти написаний текст та давати поради щодо його вдосконалення, так і допомагати в процесі написання, опрацьовуючи масиви інформації та створюючи нотатки, аналізувати структуру, виправляти граматичні,

лексичні та логічні помилки (ClickUp, 2024b). Завдяки цьому Quillbot став популярним інструментом серед учнів та студентів.

Педагоги послуговуються технологіями ШІ для уникнення монотонної роботи, пов'язаної з оцінюванням домашнього завдання, планування уроків та розроблення завдань. Серед них, зокрема, такі:

- Eduaide.Ai – цей інструмент розроблення уроків за допомогою технологій штучного інтелекту надає вчителям доступ до різноманітних ресурсів для створення навчальних матеріалів. За його допомогою педагог може створювати навчальні плани, плани освітніх програм, писати електронні листи та генерувати конструктор оцінювання учнівських робіт (George Lucas Educational Foundation, 2023). Eduaide.AI може також бути асистентом для вчителя, даючи йому поради та підказки, крім того, у вигляді чат-бота забезпечується зворотній зв'язок.

- Quizizz – цей інструмент дає змогу створювати персоналізовані тести, які на основі відповідей учня визначають для нього навчальний план. Окрім того, вчителі можуть використовувати Quizizz для розроблення уроків. Зокрема, неймережа може коригувати складність завдань, перевіряти їх на лексичні та граматичні помилки, за потреби вдосконалювати їхнє формулювання, а також змінювати план уроку так, щоб його було можливо провести в умовах обмеженого часу та ресурсів.

- OpenAI – це платформа, яка має чимало різноманітних функцій, зокрема можливість складання планів уроків, тестів, підготовки навчальних матеріалів за допомогою неймережі ChatGPT. Також є функція перекладу текстів іноземними мовами, даючи педагогам змогу навчати здобувачів освіти, які не володіють англійською. Окрім того, педагог може розвивати в учнів навички критичного мислення, здійснюючи разом з ними аналіз відповідей ChatGPT. 2023 року для вчителів було створено путівник з порадами щодо використання платформи OpenAI у навчальному процесі (OpenAI, 2023).

Зроблено висновок, що технології штучного інтелекту активно використовуються в освітньому процесі зарубіжжя як здобувачами, так і педагогами. З кожним роком з'являється все більше платформ, які пропонують користувачам різноманітні послуги від допомоги до повноцінної участі в освітньому процесі. Більше того, ці тенденції з часом поширюватимуться в міру того, як неймережі розвиватимуться та навчатимуться.

Ключові слова: освітній процес, технології ШІ, ChatGPT.

Література

ClickUp. (2024a). *10 Best AI Tools for Note Taking in 2024*. <http://surl.li/qvseie>

ClickUp. (2024b). *10 Educational AI Tools for Students in 2024*. <http://surl.li/cortiu>

George Lucas Educational Foundation. (2023). *7 AI Tools That Help Teachers Work More Efficiently*. <http://surl.li/mlayad>

OpenAI. (2023). *Teaching with AI*. <https://openai.com/index/teaching-with-ai/>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Світлана Головка, к.іст.н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників та його актуалізація в контексті модернізації освітньої системи в Україні.

Одним із ключових чинників, що впливають на якість загальної середньої освіти, є професійна діяльність педагогів, від ініціативності та наполегливості яких залежить результативність освітнього процесу. З огляду на це, проблема її оцінювання є актуальною як для вітчизняної, так і зарубіжних освітніх систем. У цьому контексті цікавим є європейський досвід, врахування якого сприятиме удосконаленню процедур внутрішнього та зовнішнього оцінювання шкільної освіти в Україні.

Зокрема, у Франції процедури оцінювання професійної діяльності педагогів регулюється освітнім кодексом (JORF, 2024). Згідно з ним, загальне оцінювання якості шкільної освіти здійснює Генеральна інспекція у взаємодії з адміністративними відомчими, академічними, регіональними службами національного оцінювання, яка готує щорічний звіт, що оприлюднюється. Особлива увага приділяється освітньому досвіду з використання інноваційних практик. Перевірка та оцінювання закладів освіти здійснюється генеральними інспекторами освіти, директором національної служби освіти, національними інспекторами освіти,

членами ради національної освіти, міським головою та муніципальними департаментами народної освіти.

Оцінювання приватних закладів освіти здійснюється виключно таких аспектів освітнього процесу, як його відповідність Конституції, законодавству про обов'язкову освіту, виконання ними обов'язків, визначених освітнім кодексом, дотримання моральних і санітарно-гігієнічних норм, а також відповідності задекларованій директором програмі під час відкриття закладу. Всі інші аспекти регулюються внутрішніми процедурами.

Застосовується практика так званих кар'єрних зустрічей, що передбачають як оцінку професійних якостей педагогів, так і професійну співбесіду з керівником закладу, в якому вони працюють. Оцінювання професійної діяльності керівника закладу освіти здійснює інспектор.

Оцінюється виконання педагогом функцій щодо організації освітнього процесу, підтримки навчання, управління та координації; досвід діяльності за наявності економічних, соціальних, освітніх труднощів.

Перелік конкретних виробничих функцій, які враховуються під час оцінювання професійної діяльності педагогів, встановлюється наказом міністра, відповідального за національну освіту.

Оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників як державних так і приватних закладів освіти здійснює професійна інспекція, за функціонування якої повністю відповідає держава. Її результати є основою для просування педагога в таблиці професійного розвитку, якій відповідає шкала винагороди праці (своєрідний аналог вітчизняної системи присвоєння педагогічним працівникам відповідних категорій).

Умовою остаточного затвердження на посаді, що класифікується як вища в таблиці кар'єрного просування та передбачає підвищення оплати праці, він має пройти випробувальний термін, встановлений міністерством освіти (як правило, один навчальний рік). Умовою кар'єрного просування асистентів та помічників учителів є наявність п'ятирічного педагогічного стажу.

Якщо випробувальний термін педагога не було визнано задовільним, йому може бути дозволено пройти новий випробувальний термін тривалістю один навчальний рік, після закінчення якого він або остаточно зараховується до нової позиції шкали заробітної плати, або повертаються до початкової (попередньої). На кожний навчальний рік створюється

окремий список кар'єрного просування педагогів закладу освіти, що визначає перелік посад та кількість претендентів.

Для проходження професійного оцінювання, що передбачає просування за шкалою винагороди, педагогічні працівники приватних закладів освіти мають бути працевлаштовані станом на 30 червня навчального року, що передує тому, в якому воно заплановане.

Зауважимо, що в цілому процедури оцінювання професійної діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти у Франції суголосні тим, що здійснюються в Україні. Разом із тим, аналіз нормативної бази, що регулює відносини суб'єктів освітнього процесу в цій країні одним із ключових чинників, що мотивує педагогічних працівників до кар'єрного зростання та підвищення рівня професійної діяльності, є динамічна шкала винагороди праці вчителя.

Ключові слова: кар'єрний прогрес, оцінювання якості освіти, професійна діяльність педагога, якість освіти.

Література

Journal officiel de la République française (JORF). (2024). *Code de l'éducation*. <https://www.legifrance.gouv.fr/codes/id/LEGIARTI000027760346/>

МОВЛЕННЄВІ СИТУАЦІЇ В КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 7–9 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

Ігор Горошкін, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасна освітня парадигма передбачає не тільки засвоєння учнями іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування. Державний стандарт базової середньої освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання, індикатором яких є сформованість ключових та предметної компетентностей учнів (Кабінет Міністрів України, 2020). Компетентісно орієнтована освіта зумовлює зміну мети, змісту, технологій навчання іноземних мов. У попередніх публікаціях ми акцентували:

«Традиційна тріада знання-вміння-навички, сукупність яких упродовж тривалого часу була визнана результатом навчання, сьогодні не є кінцевою метою і системоутворювальним чинником, оскільки оволодіння іноземною мовою є важливою умовою залучення особистості до світової культури, розширення можливостей для саморозвитку та зростання як особистості» (Горошкін, 2021).

Реалізація мети навчання іноземної мови потребує від учителя розроблення й застосування системи вправ і завдань, спрямованих на ситуаційне спілкування, що наближене до природніх умов застосування іноземної мови, уможливорює показ конкретних ситуацій застосування здобутих знань. У цьому контексті важливим складником сучасного уроку іноземних мов стають мовленнєві ситуації – комунікативні завдання, що моделюють різноманітні життєві обставини й передбачають залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності. Вони потребують від здобувачів освіти наявності відповідного рівня знань іноземної мови, низки сформованих умінь. Тому вчитель, пропонуючи мовленнєві ситуації в освітньому процесі, має враховувати рівень іншомовної підготовки здобувачів освіти, їхній іншомовний комунікативний досвід. Ми вважаємо, що мовленнєва ситуація повинна бути адекватною реальному спілкуванню, зрозумілою і цікавою учням, мотивувати їх до навчання, показувати умови застосування іноземної мови за межами уроку, сприяти формуванню в здобувачів освіти ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Завдання, спрямовані на ситуаційне спілкування, можуть бути реалізовані в різних видах, адже учнів можна залучати як до монологічного, так і діалогічного мовлення. За спостереженням педагогів і психологів, учнів 7–9 класів доцільно спонукати до проєктної роботи, дидактичної гри, що привчають працювати в команді, відповідно до змодельованої ситуації виконувати різноманітні соціальні ролі.

Важливо, щоб мовленнєві ситуації були запропоновані в певній системі, що зумовлена вимогами чинної програми, віковими особливостями здобувачів освіти, урахуванням соціокультурних реалій тощо.

Ми розуміємо під системою мовленнєвих ситуацій сукупність змодельованих в освітньому процесі ситуацій, максимально наближених до життєвих реалій, задля розвитку в учнів та учениць певного рівня умінь і навичок у різних видах іншомовної комунікативної діяльності та формування в них низки ключових компетентностей, визначених

державними документами. Кожна мовленнєва ситуація має враховувати особистісний потенціал дитини, розширювати її соціокультурні знання, сприяти формуванню однієї або кількох ключових компетентностей і наскрізних умінь.

У процесі розроблення системи мовленнєвих ситуацій важливими є висновки психологів, що період 7–9 класів є таким, під час якого відбувається перехід від предметного сприймання до складніших форм у зв'язку із засвоєнням абстрактних відомостей. Учителі мають враховувати й той факт, що в цьому віці активно формується диференційоване ставлення до предметів: одні для них є потрібними і важливими, інші – неважливими, у підлітків пізнавальні й соціальні мотиви розвиваються в єдності, починають формуватися професійні інтереси. Переваги цього віку полягають у здатності підлітків синтезувати інформацію, здобуту в різний спосіб, готовності учнів самостійно шукати способи розв'язання проблем

Прикметною ознакою системи мовленнєвих ситуацій у 7–9 класах є здатність їх спонукати учнів до самостійного пошуку інформації, аналізу її, логічних висновків, роботи в команді, дискусій, замислитися про вибір майбутньої професії.

Отже, навчально-розвивальний потенціал мовленнєвих ситуацій полягає передусім у їхній спрямованості на розвиток освітнього досвіду учнів, їхніх особистісних якостей, ключових компетентностей і наскрізних умінь.

Ключові слова: іноземна мова, компетентнісно орієнтоване навчання, система мовленнєвих ситуацій.

Література

Горошкін, І. (2021). Система мовленнєвих ситуацій у компетентнісному навчанні іноземних мов учнів 5–6 класів. Педагогічна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 1(30), 157–166. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725493>

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Державний стандарт базової середньої освіти (898). http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP200898.html.

ПРОБЛЕМА ПАРАЛЕЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ ЗА КОРДОНОМ: ПЕРЕДУМОВИ І ВИКЛИКИ

Антоніна Гривко, к.пед.н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

За час від повномасштабного вторгнення росії в Україну з'явилися деякі аналітичні дослідження на міжнародному так і на національному рівнях щодо аналізу ситуації з інтеграцією українських учнів у національні системи освіти різних країн (Chovhan, 2023; Mützelburg & Krawatzek, 2023; Pyżalski et al., 2022 та ін.). Первинний аналіз наукових публікацій і звітів за результатами досліджень поточної ситуації з українськими школярами, які виїхали з України у пошуках безпеки, дав змогу ідентифікувати проблему, яка досі не поставала й, відповідно, не була дослідженою: подвійне паралельне навчання дітей у двох школах (далі – паралельне навчання) – у країні перебування та в українській школі.

Через рік після повномасштабного вторгнення Міністерство освіти і науки України видало Методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (МОНУ, 2023). У цих рекомендаціях визначено різні варіанти здобуття освіти для учнів, які на цей час вимушено перебувають за кордоном: навчання тільки в закладі освіти України (дистанційно); навчання тільки в закладі освіти країни перебування за очною формою; поєднання навчання в закладі освіти країни перебування за очною формою і в закладі загальної середньої освіти України за однією з форм (дистанційною, сімейною, екстернатною). Перший варіант не підходить для українських школярів, які знаходяться в країнах, за законодавством яких усі діти шкільного віку мають відвідувати школу в обов'язковому порядку. Інші варіанти передбачають зарахування українським закладом освіти результатів навчання (оцінок), які дитина здобула в школі країни вимушеного перебування, що можливо лише для тих предметів, які відповідають предметам української типової освітньої програми. На практиці через відмінності в навчальних програмах, системах оцінювання й документування навчальних досягнень учнів, як і в регламентних

процедурах (місцеві правила регулювання оформлення та прийняття довідок) у більшості випадків цей варіант теж залишається недостатньо дієвим. У разі повернення в українську систему освіти діти, які не вивчали предмети, передбачені українськими освітніми програмами, мають пройти відповідне оцінювання (МОНУ, 2023). Можна припустити, що ця норма також спонукає продовжувати навчання в українській школі одночасно із навчанням у місцевій школі тих українських батьків і учнів, які планують повертатися в Україну.

Неможливість точно спрогнозувати, коли це буде можливим для них, змушує батьків своєрідно консервувати майбутнє своїх дітей, зберігаючи за ними місце в українських школах. Так, опитування проведене у Польщі (Chovrap, 2023), показало, що значна кількість респондентів не поспішає відраховувати дітей із українських шкіл саме через невизначеність їхнього статусу: на момент опитування таких було 58%, а 41% заявили про намір продовжувати навчатися дистанційно в Україні в майбутньому. Окрім того, на думку батьків, враховуючи недостатньо глибоке володіння польською мовою, деякі предмети краще вивчати рідною мовою, що забезпечує розуміння і засвоєння навчального матеріалу, а відтак і конкурентоспроможність навчальних досягнень дітей у майбутньому. Отже, батьки пов'язують паралельне навчання з майбутніми перспективами своїх дітей.

Опитування батьків у Німеччині (Chovrap, 2023) показало, що 71% дітей паралельно навчаються дистанційно в українських школах України. Як і у Польщі, для того, щоб не втрачати навчальний рік (роки), а також через невизначеність свого становища в Німеччині, батьки обирають для своєї дитини вищезазначений вектор освіти. Крім того, кожен із п'яти респондентів вказав, що його дитина займається з репетитором або відвідує курси німецької мови. 17% додали, що їхня дитина має репетитора з деяких предметів. Лише 4,6% відповіли, що їм байдуже, як навчаються їхні діти, і вони вважають виживання головною проблемою.

Дослідники Mützelburg & Krawatzek (2023) крім того, що визначили узагальнену причину рішення продовжувати українську освіту (бажання зберегти українську ідентичність та мову, страх втрати дитиною майбутніх перспектив без української освіти), зауважують про важливість для української держави утримання українських дітей залученими до національної навчальної програми, щоб збільшити вірогідність їх

повернення. Автори також звертають увагу на те, що рішення батьків залежить від їхнього соціально-економічного статусу, що відтворює соціально-економічну нерівність у країні походження (Україні) і в країні тимчасового перебування (Німеччина). Ще одним можливим чинником паралельного навчання автори визначають низьку оцінку респондентами програми навчання та якості викладання в німецьких школах.

Таку ж причину паралельного навчання визначили реципієнти зі Швеції. Відповідно до опитування (UNHCR, 2023), батьки описали шведську навчальну програму як надто легку порівняно з українською, яку вони вважають змістовнішою або більш поглибленою. Батьки висловили стурбованість тим, що їхнім дітям доведеться повторно відвідувати певні класи, якщо вони повернуться в Україну.

За проаналізованими працями можна узагальнити причини рішень батьків про паралельне навчання дітей у двох школах: намагання збереження місця в українській школі; страх/небажання повторення року (років) навчання; збереження національної ідентичності; слідування освітній політиці України, спрямованій на утримання українських учнів у своїй системі освіти; суб'єктивна оцінка батьками якості навчання в країні перебування (сприймання місцевої навчальної програми як надто легкої); відсутність гарантій зарахування українськими школами результатів навчання в закордонних школах; перспективи здобуття вищої освіти в Україні.

Проаналізовані дослідження є здебільшого фактологічними, не виявляють певних закономірностей і не передбачають науково-обґрунтованих висновків. Водночас вони дають змогу констатувати наявність явища паралельного навчання українських учнів за кордоном, а отже і проблем, які з ним пов'язані (хоча підґрунтям для виникнення цього явища є позитивні наміри і бачення батьками/учнями його переваг). Насамперед, це надмірне навчальне навантаження, академічний стрес та наслідки його як для фізичного здоров'я, так і для соціально-психологічного благополуччя українських дітей. По-друге, відкритим залишається питання освітніх втрат, оскільки дистанційне навчання дітей в українських школах за умови очного відвідування школи в країні перебування, є більш формальним, ніж змістовним, та здебільшого якісно відрізняється за навчальними досягненнями дітей, які очно відвідують українські школи.

Причиною існування явища паралельного навчання та розвитку пов'язаних із ним проблем може бути погана поінформованість шкільних акторів (батьків, вчителів, адміністративних працівників шкіл, як і працівників освітньо-політичних структур) як про причини, умови і наслідки цього явища, так і про альтернативні шляхи вирішення проблем, пов'язаних із ним. Наприклад, дослідження, проведене у Польщі (Pyżalski et al., 2022), показало, що половина опитаних вчителів (50,3%) не знають, чи їхні учні з України навчаються одночасно в польській та українській системах. Дослідники висловлюють думку про доцільність прийняття або розроблення чіткої структури інформування педагогічної ради про те, які учні беруть участь лише в польській системі освіти, а які – в обох, щоб педагогічний колектив міг враховувати навантаження на учнів.

На нашу думку, для вирішення проблем, пов'язаних із паралельним навчанням, потрібні чіткі скоординовані дії шкільних акторів на всіх рівнях (на індивідуальному (родинному) рівні (мікрорівень), на рівні школи (мезорівень), громади, країни (макрорівень)). Для цього насамперед необхідно дослідити проблему в аспекті викликів/перспектив у взаємопов'язаних площинах «соціальні потреби», «психологічні потреби» та «освітні потреби» учнів та провести інформаційні заходи для залучення усіх зацікавлених сторін до розроблення рекомендацій щодо профілактики та/або подолання можливих негативних наслідків явища паралельного навчання українських школярів.

Ключові слова: батьки, вчителі, освітні перспективи, паралельне навчання, учні.

Література

- Міністерство освіти і науки України. (2023, 15 травня). Методичні рекомендації щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (563).
- Chovpan, G. (2023). How various adaptation schemes in the education systems of European countries affect the inclusion of refugee children from Ukraine in their educational system, 30 May 2023, PREPRINT (Version 2) available at Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2581955/v2>

- Mützelburg, I., & Krawatzek, F. (2023). Education and Displacement: Ukrainian Families in Germany: ZOIS Report 1/2023. https://en.zois-berlin.de/fileadmin/media/Dateien/3-Publikationen/ZOIS_Reports/2023/ZOIS_Report_1_2023.pdf
- Pyżalski, J. et al. (2022). Together in the classroom. Children from Ukraine in Polish schools. Potentials and challenges in building multicultural schools in the context of the war in Ukraine. Teachers' Perspective. Research Report. *Education: Modern Discourses*, 5, 19–63. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-02>
- UNHCR. (2023). *Dialogue with refugees from Ukraine in the Nordic Countries: Findings of Focus Group Discussions in Denmark, Finland and Sweden*, UNHCR Representation for the Nordic and Baltic Countries. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2023/05/2023-Dialogues-with-Refugees-print.pdf>

ЗАПИТАННЯ ПІДРУЧНИКА У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СЕМИКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Нестор Гупан, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Одним із завдань Нової української школи є формування та розвиток в учнів умінь критичного мислення, що реалізовується поетапно впродовж всього навчання. Такий процес має здійснюватися з урахуванням вікових особливостей дітей та специфіки шкільних предметів, зокрема й «Історії України». Для забезпечення системної роботи вчителя і учнів над формуванням і розвитком критичного мислення необхідними є: постановка і опрацювання запитань різних типів, виконання учнями спеціальних пізнавальних завдань, сформульованих з урахуванням мисленневих операцій (зокрема вищого рівня), котрі потрібні для їхнього розв'язання, запровадження спеціальних стратегій/технік, які фокусуються на активізації мислення учнів (Пометун & Гупан, 2021). Саме такі інструменти були використані у розробці підручника з історії України для 7 класу Нової української школи (Пометун та ін., 2023).

Основою для запровадження у підручнику системи запитань стали дві класифікації їх типів: закриті й відкриті запитання та ієрархія запитань за таксономією Б. Блума.

Якщо закриті запитання потребує однозначної короткої відповіді або відтворення інформації попереднього тексту (вже наявних в учнів знань чи уявлень), то відкритим вважається запитання, яке передбачає кілька «правильних» відповідей (іноді навіть й суперечливих одна одній). Закриті запитання мають дещо обмежені можливості для використання у навчальній книзі. Вони вміщуються переважно наприкінці теми чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат, термінів, назв, прізвищ та ін. Переважають відкриті запитання, що спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, котрі найчастіше не мають єдиного «правильного» розв'язання, та обговорювати їх. Саме такі запитання найкращим чином сприяє розвитку мислення й інших пізнавальних здібностей учнів (Пометун & Гупан, 2021). Оскільки навчання учнів критичного мислення потребує формування в них розумових операцій вищого рівня: аналізу, синтезу і оцінки, то відкриті запитання можуть бути спрямовані на розв'язання цих завдань, якщо використовувати їх спираючись на такий інструмент як таксономія навчальних цілей і результатів Б. Блума (Bloom & Krathwohl, 1956).

Розглянемо, яким чином цей підхід реалізований у створенні системи запитань у названому вище підручнику (Пометун та ін., 2023). Кожен з типів запитань знаходить «своє» місце у підручнику під різними рубриками, які відображають діяльність учнів на тому чи іншому етапі уроку/пізнавальної діяльності. Так, на початку кожного параграфу під рубрикою «Обговоріть в класі» містяться закриті запитання, що передбачають колективне «згадування» (актуалізації опорних знань і уявлень) учнями вже відомої для них інформації. Наприклад у параграфі «Східнослов'янські племена та їхні сусіди» на початку заняття учням пропонується пригадати: «Що таке Велике переселення народів? Які відомі вам народи/племена переселялися? Що називають Великим розселенням слов'ян? Де вони розселилися?».

Перед кожним фрагментом авторського тексту під рубрикою «Поміркуйте» вміщені запитання, над якими учні мають працювати під час його читання. Тут поєднуються як закриті, так і відкриті запитання, наприклад: Якими були суспільство і влада за часів Русі? Які верстви населення існували? Чим вони відрізнялися? Чому виникла потреба в писаних законах? або «На основі тексту зробіть висновки: чому і як в Русі-Україні було запроваджено християнство? Яке це мало значення для подальшого розвитку держави?» Запитання цієї рубрики привертають увагу учнів до головної думки тексту,

важливих деталей, теоретичних положень, що містяться в тексті (частина закритих запитань) і формулюванню первинних умовиводів учнів у процесі знайомства з новою інформацією (відкриті запитання).

У рубриці «Дослідіть» містяться відкриті запитання для колективної чи індивідуальної роботи з осмислення матеріалу уроку. На початку параграфа запитання цієї рубрики використовуються для мотивації уваги й інтересу учнів до нової теми, зазвичай запрошуючи учнів до висловлення передбачень і формулювання гіпотез щодо майбутнього розвитку подій чи явищ, наприклад: починаючи вивчення відносин Русі-України з половцями, учні мають подумати я: «Чому було можливим вторгнення половців на руські землі? Чи завжди руські князі воювали з половцями?»

У тексті параграфів під рубрикою «Дослідіть» містяться відкриті запитання, що орієнтують на роботу з різноманітними джерелами писемними та візуальними, аналіз та обговорення їх учнями в групах. Такі запитання є складними і подаються в певній системі, здебільшого по 3–4 запитання. Наприклад: «Як у документі описано заснування Києва? За світлинами на с. 19 поміркуй, як нині вшановують пам'ять про засновників Києва. Чому це важливо?» або «На основі ілюстрацій визначте, як населення сплачувало данину за часів княгині Ольги. Як було впорядковано збір данини та що це дало державі?»

Рубрика «Перевір себе» містить запитання різних типів для підсумків уроку, які діляться на дві частини: спочатку подано простіші, а потім (позначені курсивом) – складніші). Перша частина – закриті запитання, які відтворюють матеріал уроку, друга – це відкриті запитання – для осмислення й узагальнення вивченого на уроці матеріалу. Наприклад у першій частині цієї рубрики на вступному уроці вміщено запитання: «Які хронологічні межі середньовіччя в Європі та Україні? На які періоди поділяється історія України середніх віків?» Відкриті запитання цієї рубрики розраховані за своєю складністю на більш підготовлених учнів, наприклад: «Які пам'ятки та символи ти пов'язуєш з добою середньовіччя в Україні? Що, на твою думку, нині можна вважати спадщиною середньовічної історії України? У чому полягає її значення для сучасної людини?»

Використано у підручнику (Пошетун та ін., 2023) й класифікація запитань відповідно таксономії Б. Блума. Запитання вищих рівнів мислення зібрані в рубриці «Дослідіть» і «Перевір себе» (друга частина), бо їхнє розв'язання передбачає попереднє опанування учнями історичних знань.

Системне застосування цього підходу використовується у підручнику через постановку низки запитань від нижчого рівня до вищого до певного тексту чи візуального джерела. Ось наприклад, якою є в рубриці «Дослідіть» система запитань до документу представленого фрагментом із «Повісті минулих літ» в темі «Київська держава за часів Володимира Великого»: «На основі документа поясніть, хто ініціював хрещення киян та в який спосіб воно відбулося. Як ставилися мешканці Києва до хрещення? Чому? Чи помітили ви в тексті літопису якісь протиріччя щодо ставлення киян до хрещення? Які саме?» Продовженням дослідження цієї теми у тій же рубриці з використанням різнорівневих запитань спостерігаємо і в опрацюванні візуального джерела (П. Андрусів. Хрещення Русі-України (сучасне зображення)). До неї поставлені учням запитання: «Як художник зобразив важливу релігійну подію? Які емоції виявляють герої картини? Який їй загальний настрій?»

Поєднання запитань нижчих і вищих рівнів використано і у рубриці «Перевір себе». Наприклад у тій самій темі подана така система запитань: «З якими подіями пов'язані дати: 980–1015 рр.; 988 р.? Які зміни відбулися в Русі за Володимира? Коли і як було прийнято християнство в Русі-Україні? Схарактеризуй внутрішню та зовнішню політику Володимира. Визнач причини й суть запровадження християнства як державної релігії Київської держави. У чому, на твою думку, полягає значення прийняття Руссю християнства»

Таким чином, досвід розпрацювання підручників з історії й відповідні дослідження, зокрема й опитування вчителів, які пілотували підручник протягом 2023/2024 навчального року засвідчують, що використання в методичному апараті навчальної книги системи запитань, побудованої на описаному підході не лише забезпечує досягнення учнями результатів за Державним стандартом базової середньої освіти, а й сприяє розвитку їх критичного мислення.

Ключові слова: запитання, критичне мислення, навчання історії, підручник.

Література

Пометун, О.І., & Гупан, Н.М. (2021). Відкриті та закриті питання розвитку критичного мислення учнів на уроках історії. Матеріали І Міжнародної науково-

практичної конференції «Теорія і практика науки: ключові аспекти» (19- 20.02.2021, Рим, Італія), 42, 385–393. <https://lib.iitta.gov.ua/724335/>

Пометун, О., Дудар, О., & Гупан, Н. (2023). Історія України. Підручник для 7 класу закладів заг. сер. освіти. Видавничий дім «Освіта».

Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners*. Handbook I: Cognitive Domain. NY: Longmans, Green. <http://surl.li/kybnxi>

РОЛЬ «STANDARDS FOR SEXUALITY EDUCATION IN EUROPE» У ПІДГОТОВЦІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО СТВОРЕННЯ СІМ'Ї СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Наталія Демчик

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

Метою роботи є з'ясування ролі нормативного документу «Стандарти сексуальної освіти в Європі» у підготовці учнівської молоді до створення сім'ї скандинавських країн (Данія, Швеція, Норвегія, Фінляндія).

Наразі Європейське співтовариство стикається з безліччю проблем у сфері сексуального здоров'я молоді, порушень у сексуальному розвитку, збільшення кількості випадкових статевих зв'язків та ін. Все це породжує проблему психологічної й моральної підготовки учнівської молоді до сімейного життя та відповідального батьківства. В результаті цього виникла необхідність в організації цілісного виховання учнівської молоді, що є ключовою умовою зміцнення їх репродуктивного здоров'я.

Виходячи з того, що одним з ефективних шляхів поліпшення ситуації, що виникла в молодіжному середовищі країн європейського макрорегіону, є введення цілісної системи сексуальної освіти школярів, складовою якої є підготовка учнів до створення сім'ї Європейське регіональне бюро Всесвітньої організації охорони здоров'я (WHO) спільно з Німецьким Федеральним Центром освіти в галузі здоров'я (м. Кельн) під керівництвом Федерального центру просвіти в сфері охорони здоров'я (ФЦПСЗ) розробило і опублікувало рекомендовані «Стандарти сексуальної освіти в Європі» (“Standards for sexuality education in Europe”), що містять деталь-

ні інструкції щодо забезпечення дітей та молоді науково обгрунтованою, відповідно до їх віку інформацією про підготовку молоді до сімейного життя (Standards for Sexuality Education in Europe, 2010).

Встановлено необхідність у розробці нових Стандартів у підготовці молоді, як відповідь на потребу в стандартах такої освіти, але не було зроблено жодної спроби впровадити такі стандарти на рівні європейського регіону. Віднедавна така потреба стала очевидною, так як у більшості західноєвропейських держав розроблені тільки національні керівні принципи або мінімальні стандарти такої освіти, а документ «Стандарти сексуальної освіти в Європі» є першим кроком у досягненні цієї мети на рівні загальноєвропейського освітнього простору. Доктор Гунта Лаздане (Gunta Lazdane), регіональний радник ВООЗ із сексуального та репродуктивного здоров'я, яка координувала розробку цього документу, зауважує: «Важливою відмінною рисою нового керівництва є те, що в ньому підкреслена необхідність, поряд із сексуальним вихованням, формування навичок підготовки до майбутнього сімейного життя. В документі зазначається й навички, які повинні набувати підлітки, та які установки повинні формуватися в певні вікові періоди» (IPPF, 1996).

Існуючі програми підготовки молоді до створення сім'ї та сексуального виховання, як правило, приділяють увагу здебільшого біологічним аспектам, але, як зазначає Г. Лаздане (G. Lazdane), «цього недостатньо, додаючи, що необхідний новий підхід до виховання молоді в даній сфері, і в цьому основа нового керівництва, де фактичні відомості подаються в контексті знань, цінностей, життєвих навичок тощо» (BZgA/WHO, 2006).

Розробка такого рамкового документу – це реакція європейської спільноти на потребу в стандартах сексуальної освіти, зосереджуючи увагу й на підготовці учнів до створення сім'ї, що стала очевидною, так як такі Стандарти ґрунтуються на досвіді європейських країн і в яких традиції проведення такої освіти зародилися набагато раніше, об'єднуючи напрацювання європейських фахівців ряду країн (в тому числі й скандинавських, досвід яких є неоціненний та вартий уваги) в цій сфері, надають важливу інформацію у розробці подібних програм.

В основу нового документу, як зазначають експерти, покладено позитивне уявлення про сексуальність як частину фізичного і психічного здоров'я, а такі питання, як дошлюбне виховання, підготовка молоді до створення сім'ї та відповідальне батьківство, в центрі якого – виховання

соціальної самостійності й відповідальності людини за себе та інших людей. Таким чином, запропоновані нові Стандарти стали першим кроком до створення нормативів сексуальної освіти та підготовки молоді до створення сім'ї, що підходять для всього європейського регіону.

З'ясовано, що над рамковим документом працювала група експертів із дев'яти західноєвропейських країн, що представляли різні галузі знань – від медицини та психології до суспільних наук, які володіли обширним теоретичним та практичним досвідом у сфері сексуальної освіти та дошлюбного виховання. Представники урядових та неурядових, міжнародних організацій і наукова спільнота брала активну участь в обговоренні цього документу, узгоджуючи сучасні стандарти сексуальної освіти, які використовуватимуться країнами в якості керівних принципів при розробці програм цілісної сексуальної освіти. Розроблені стандарти, наголошують експерти, пропонують практичну допомогу в розробці або удосконаленні існуючих навчальних планів та програм, використовуватися для підтримки інформаційно-пропагандистської діяльності у разі необхідності впровадження цілісної сексуальної освіти в конкретній країні.

При спробі з позиції вітчизняного дослідника проаналізувати рамковий документ «Стандарти сексуальної освіти в Європі», метою якого є сприяння поширенню цілісної системи сексуальної освіти та надання дітям та молоді об'єктивної, науково достовірної інформації про всі аспекти сексуальності, дошлюбного виховання, підготовки до життя в сім'ї, що, в свою чергу, сприятиме розвитку навичок їхньої поведінки, сформованих на одержаних ними знаннях і цінностях, Зроблено висновок, що європейські стандарти сексуальної освіти можуть бути цінним інструментом як для більш розвинених, так і менш розвинених країн за межами Європи. Багато з країн звертають свій погляд на Європу, як на цінне джерело інформації та накопиченого досвіду, а багато європейських урядів та неурядові організації безпосередньо підтримують такі країни в розробці цілісної системи сексуальної освіти. Для правильного розуміння документу, вважають експерти, необхідно, насамперед, враховувати різні соціальні, культурні, релігійні та інші чинники, які домінують під час цього процесу.

При використанні нових стандартів у розробці чи вдосконаленні існуючих навчальних планів для закладів освіти цей документ необхідно адаптувати до суспільних потреб та соціальної політики конкретної країни, для визначення наступних кроків при досягненні цілісного підходу в

сексуальній освіті та дошлюбному вихованні, пропонуючи спеціальні керівні принципи визначення результатів такої освіти.

Ключові слова: відповідальне батьківство, дошлюбне виховання, підготовка молоді до створення сім'ї, скандинавські країни, Стандарти сексуальної освіти в Європі.

Література

BZgA/WHO Regional Office for Europe. (2006). *Country paperson youth sexeducation in Europe*. Cologne. <http://www.sexualaufklaerung.de/cgi-sub/fetch.php?id=489>

IPPF. (1996). *Charter on Sexual and Reproductive Rights*. London. <http://www.ippf.org/NR/rdonlyres/6C9013D5-5AD7-442A-A435-4C219E689F07/0/charter.pdf>

Standards for Sexuality Education in Europe. (2010). *WHO Regional Office for Europe and BZgA*. Federal Centre for Health Education, BZgA, Cologne. <https://www.icmec.org/wp-content/uploads/2016/06/WHOStandards-for-Sexuality-Education-in-Europe.pdf>

ДО ПИТАННЯ ПРО ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ДОШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Аліна Джурило, к.пед.н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Визначено, що інтеграція дітей дошкільного віку – це важливе питання, що вивчається в контексті розвитку освіти та виховання дітей раннього шкільного віку, а в більшості країнах ЄС спостерігається тенденція до їх поетапної інтеграції в загальну систему освіти. Цей процес включати різні моделі, такі як дитячі садки, які функціонують разом з загальноосвітніми школами, або програми передшкільної освіти, які інтегруються в початкову школу. Основна мета полягає у створенні сприятливого середовища для розвитку дитини, що охоплює як навчання, так і догляд (Локшина, 2009).

У Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Efficiency and Equity in European Education

and Training Systems» (8 вересня 2006 р.) наголошується на важливості посилення зв'язку між дошкільною та початковою освітою; підкреслюється, що участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви у майбутньому. У документі зазначається, що школярі, які були охоплені дошкільним вихованням, демонструють вищі академічні досягнення та краще соціалізуються у середній школі. Крім того, відзначається, що дошкільна освіта, яка зорієнтована на дітей змалозабезпечених верств населення та мігрантів, а також з особливими потребами, має високу соціально-економічну віддачу.

Встановлено, що цей процес вимагає ретельного планування, співпраці між різними рівнями управління освітою, а також залучення зацікавлених сторін, таких як батьки, педагоги та інші фахівці. В рамках ініціативи «Європейський освітній простір» держави-члени ЄС через Раду ЄС погодили мету, щоб до 2030 р. щонайменше 96% дітей у віці від 3 років до віку початку обов'язкової початкової освіти були охоплені дошкільною освітою та доглядом за дітьми раннього віку.

З'ясовано, що у травні 2019 р. Рада ЄС ухвалила Рекомендацію щодо високоякісних систем дошкільної освіти та догляду (*Council Recommendation on high-quality ECEC systems*), схвалену міністрами освіти держав-членів ЄС. Рекомендація Ради ЄС підтримує держави-члени в їхніх зусиллях щодо покращення доступу до освіти та догляду за дітьми дошкільного віку та підвищення їхньої якості. Зміст і структура національних систем дошкільної освіти та виховання залишаються в компетенції відповідних національних органів влади. Рекомендація Ради включає в себе Рамки якості, в яких визначено 5 ключових компонентів якісної системи: доступ до дошкільної освіти та догляду; підготовка та умови праці персоналу, відповідального за дошкільну освіту та догляд; визначення відповідних навчальних програм; управління та фінансування; моніторинг та оцінка систем.

Рамка якості вже підтримала реформи в багатьох країнах і допомогла покращити пропозицію дошкільної освіти та догляду. Наприклад, цільовий показник на рівні ЄС – 95% дітей віком від 4 років, які відвідують заклади дошкільної освіти та догляду, вже досягнуто.

У програмах «Education and Training» (2020, 2023) незмінно наводяться показників, що охоплюють усі рівні освіти від дошкільної до освіти дорослих, що забезпечує цілісність освітньої стратегії ЄС (освіта дітей раннього та дошкільного віку; особи, які зарано залишили навчання;

отримання вищої освіти; участь дорослого населення у різних формах навчання) (Локшина, 2022).

Зроблено висновок, що інтеграція шкільної освіти в Європейському Союзі – це процес, що спрямований на створення спільної освітньої системи серед країн-членів ЄС. Основні цілі полягають у поліпшенні якості освіти, забезпеченні рівних можливостей для всіх учнів та сприянні міжкультурному розумінню.

Програми інтеграції включають в себе обмін досвідом, розробку спільних методик і стандартів, а також зближення навчальних програм. Це сприяє створенню спільного простору для навчання, де учні можуть отримати доступ до різноманітних ресурсів та можливостей для саморозвитку.

Європейська комісія активно підтримує ініціативи з інтеграції освіти в рамках програми «Еразмус+», яка надає фінансову підтримку для проєктів співпраці між установами освіти з різних країн ЄС.

Цей процес також спрямований на впровадження інноваційних методик навчання, використання новітніх технологій та розвиток ключових навичок, необхідних для успішного функціонування в сучасному світі.

Ключові слова: інтеграція; інтегративний підхід в освіті; євроінтеграція.

Література

- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.). СПД Богданова А.М., 127–128. https://lib.iitta.gov.ua/5435/1/Zmist_shkilnoi_osvity.pdf
- Локшина, О. І. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український педагогічний журнал, 4, 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>

ВІД СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ – ДО ІНКЛЮЗІЇ: ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ (КОМПАРАТИВІСТСЬКИЙ АСПЕКТ)

Оксана Джус, д.пед.н., проф.

Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ, Україна

Метою дослідження є компаративістське розкриття організаційно-теоретичні засад, методів, форм і засобів підготовки фахівців у сфері спеціальної освіти та інклюзії у закладах освіти України та Польщі, визначення можливості використання позитивного досвіду країни-сусідки у теорії та практиці формування кваліфікованих працівників у сучасній Україні.

Розкрито зміст, методи, форми і засоби професійної підготовки в закладах освіти Польщі задля використання їх позитивних аспектів у практичній діяльності освітніх інституцій сучасної України.

Виявлено й охарактеризовано соціально-економічні, політичні, культурно-освітні передумови зародження, становлення й розвитку інституцій із спеціальної освіти Польщі й України. Простежено генезу й особливості функціонування теорії і практики спеціальної освіти та інклюзії на кожному з етапів її становлення упродовж ХІХ – початку ХХІ століття.

Зроблено висновок, що найсуттєвіші освітні ініціативи, форми і засоби організаційно-практичної діяльності фахівців та інституцій, які реалізовували освітню політику в теорії та практиці спеціальної освіти України та Польщі, змінювалися під впливом світоглядних переконань, які, своєю чергою, зазнавали впливу з боку соціально-політичних, економічних, духовно-ціннісних детермінант розвитку суспільства на кожному етапі.

Вважаємо, що поширення й реалізація ідеї інклюзії, інклюзивного навчання корелюється з досвідом, набутим під час становлення і розвитку спеціальної освіти в Україні та Польщі, оскільки ідеї та практичні здобутки у цій сфері можуть бути адаптовані в сучасних умовах.

Стверджуємо також ретрансляцію спеціальноосвітніх здобутків Польщі як держави, що входить до складу Європейського Союзу, у сучасний контекст національної української дійсності, позначений процесами глобалізації та зумовленими нею змінами і новими пріоритетами освіти України.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивне навчання, професійна підготовка, спеціальні заклади освіти, спеціальна освіта.

ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ВІДКРИТОГО ДОСТУПУ ДО ДОСЛІДНИЦЬКИХ ДАНИХ У НАУКОВИХ УСТАНОВАХ

Ірина Драч, д.пед.н., проф.,

Ольга Петроє, д. держ. упр., проф.,

Олександра Бородієнко, д.пед.н., проф.

Інститут вищої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

Забезпечення відкритого доступу до дослідницьких даних є одним серед ключових завдань та засадничих принципів розвитку відкритої науки в наукових установах України, визначених «Національним планом щодо відкритої науки» (Кабінет Міністрів України, 2022). Імплементация стандартів відкритої науки з метою збереження/відновлення дослідницького потенціалу наукових установ, підвищення ефективності їх досліджень за рахунок зменшення дублювання та витрат на створення, передачу та повторне використання даних набуває особливого важливого значення в умовах викликів, спричинених триваючою військовою російською агресією та в контексті завдань інтеграції до Європейського дослідницького простору (European Research Area, ERA) та сприяння виконанню Україною зобов'язань країни кандидата на вступ до ЄС (Драч, 2023).

Відповідно до “Directive (EU) 2019/1024 of the European Parliament and of the Council of 20 June 2019 on open data and the re-use of public sector information (recast)” (2019), національні політики країн-членів та інституційні політики наукових установ повинні бути спрямовані на забезпечення відкритого доступу до результатів досліджень та наукових даних, на яких вони ґрунтуються. Науковими даними, згідно ст. 10 цієї Директиви, є статистичні дані експериментів, вимірювань, спостережень, польових робіт, даних опитувань, записів інтерв'ю та зображень, а також метаданих, специфікацій та інших цифрових об'єктів.

Відкритими є наукові дані, які відповідають певним технічним та юридичним вимогам:

- технічно відкриті – забезпечені технічним (онлайн) доступом до даних, що лежать в основі наукових результатів (рецензованих публікацій), а також інших наборів даних;
- юридично відкриті – доступні за відкритою ліцензією, яка дозволяє будь-кому вільно отримувати доступ, повторно використовувати і поширювати дослідницькі дані – за умови дотримання вимог авторського права та/або ліцензії спільного використання даних (Open Data, Software and Code Guidelines, n.d.).

Доступ до дослідницьких даних не в усіх випадках може бути відкритим. Обмеження такого доступу може виникати у зв'язку з захистом прав інтелектуальної власності, захистом персональних даних і конфіденційності, забезпечення національної безпеки, захисту законних комерційних інтересів тощо. У цьому контексті, обов'язкові практики відкритого доступу до публікацій і відкритого доступу до дослідницьких даних забезпечуються з дотриманням принципу: «відкриті настільки, наскільки можливо, закриті настільки, наскільки необхідно» (Directive (EU) of the European Parliament and of the Council on open data and the re-use of public sector information (recast), 2019).

Імплементация стандартів відкритого доступу до дослідницьких даних наукових установ потребує впровадження інституційних політик з управління дослідницькими даними (Core Requirements for Data Management Plans. n.d.) щодо:

1. Створення та забезпечення дослідникам доступу до баз даних, електронних реєстрів наукової установ, галузевих та міжгалузевих репозитаріїв даних, необхідних для їх використання в дослідницькій діяльності на всіх етапах життєвого циклу та без будь-яких фінансових, юридичних і технічних перешкод.

2. Зобов'язання щодо збереження даних, необхідних для перевірки результатів, представлених у наукових публікаціях, в інституційному, національному чи інших надійних сховищах, які забезпечують надійний довгостроковий доступ до керованих цифрових ресурсів, проходять регулярні оцінки відповідно до набору правил, наприклад, визначених Data Seal of Approval (DSA) або TRAC (ISO 16363).

Europe Research Council (ERC) рекомендує використання таких репозиторіїв: Europe PMC – у сфері наук про життя; OPEN library – репозитарії

академічних книг, головним чином у сфері соціальних і гуманітарних наук; CORE – репозиторій для гуманітарних наук, Zenodo, Figshare та HAL – для збору, розповсюдження та збереження цифрових результатів досліджень у тому випадку, якщо немає відповідного доменно-спеціального сховища, і вони не мають доступу до будь-якого інституційного сховища.

4. Надання науковим даним постійних ідентифікаторів (PID): для вчених (ORCID; ResearcherID; Scopus IDs); для публікацій, грантів та наборів даних (Digital Object Identifier, DOI); для наукових установ (Research Organization Registry, ROR; для дослідницьких проектів (RAiD) тощо.

5. Забезпечення збору та обробки даних відповідно до принципів FAIR (Findable, Accessible, Interoperable, Reusable), що забезпечують зручність пошуку, доступність, функціональну сумісність і придатність для повторного використання дослідницьких даних.

6. Дотримання науковою установою юридичних та етичних обмежень щодо відкритого доступу до дослідницьких даних. У всіх випадках, коли дані не можуть бути відкритими через юридичні причини, проблеми конфіденційності чи інші проблеми, повинні надаватися метадані, які гарантують можливість їх пошуку.

7. Підготовка дослідниками Планів управління даними (Data Management Plan, DMP) на кожному етапі наукових досліджень. Подання дослідниками інформації про ліцензії, інструменти щодо авторського права та доступ до спільного використання дослідницьких даних (копіювання, розповсюдження, редагування, реміксування і братися за основу) у відповідності до законодавства про авторське право. Наприклад, Creative Commons пропонує шість типів ліцензій: CC BY – із зазначення авторства; CC BY-SA – із зазначенням авторства та поширення на тих самих умовах; CC BY-ND – із зазначенням авторства без похідних; CC BY-NC – із зазначенням авторства – некомерційна; CC BY-NC-SA – із зазначенням авторства – некомерційна – поширення на тих самих умовах; CC BY-NC-ND – із зазначенням авторства некомерційна – без похідних тощо (Creative Commons, 2017).

8. Забезпечення сталого доступу до даних упродовж певного періоду (наприклад, мінімальна тривалість архіву даних досліджень становить 10 років після призначення постійного ідентифікатора).

Ключові слова: відкрита наука, відкритий доступ, дослідницькі дані наукові установи.

Література

- Драч, І. (2023). Політика і процедури імплементації концепції «Відкрита наука» в університетах. У В. Луговий, І. Драч, О. Петроє (ред.), *Теоретичні та методичні основи модернізації механізмів підвищення дослідницької спроможності університетів України у контексті імплементації концепції «Відкрита наука» та повоєнного відновлення України як сильної європейської країни*: монографія. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України. 18–32. <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-61-2-2023>
- Кабінет Міністрів України. (2022, 8 жовтня). Національний план щодо відкритої науки (892-р.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/892-2022-%D1%80#Text>
- Creative Commons. (n.d.). *Про Ліцензії*. <https://web.archive.org/web/20200617132043/https://creativecommons.org/licenses/?lang=uk>
- Core Requirements for Data Management Plans. (n.d.). *Template from the Science Europe Practical Guide to the International Alignment of Research Data Management*. <https://scienceeurope.org/media/urspcz0a/se-rdm-template-1-core-requirements-for-data-management-plans.docx>
- Directive (EU). *2019/1024 of the European Parliament and of the Council of 20 June 2019 on open data and the re-use of public sector information (recast)*. PE/28/2019/REV/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32019L1024>
- Open Data, Software and Code Guidelines. (n.d.). *Open Research Europe. Research and Innovation*. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/about/policies#>

ВІДРОДЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ, ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ У ПЕРІОД ВІЙНИ ТА МИРНИЙ ЧАС

Оксана Жизномірська, к.психол.н.

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

Метою дослідження є з'ясування тенденцій змін щодо відродження національно-патріотичних почуттів, цінностей у сучасної молоді у період війни та мирний час, цілісне усвідомлення особистісних прагнень, почуттів, уподобань, потреб та можливостей до самореалізації.

Цьогорічна ситуація війни дедалі більше «загострюється», стає «тривалою», непередбаченою, вона слугує певним випробуванням для усіх громадян України, світової спільноти, а також молодій людині, яка має швидко проявляти стресостійкість та розуміти труднощі складного життя. Незважаючи на усі виклики війни та навчальні прогалини (розриви), особистість педагога постійно «тримає на пульсі» різні реформи, зміни, нововведення та намагається їх втілити у реальному часі з дітьми; дорослі (вчителі, батьки) прагнуть «правильно» морально виховувати учнівську молодь; здійснювати «патріотичний» супровід; формувати національно-патріотичні почуття; відроджувати традиції, звичаї, фольклор, українську культуру, музику; формувати адекватне розуміння власного «Я», власної ідентичності, самобутності, життєстійкості. Якщо аналізувати процес сприймання та реагування молоді на патріотизм, до війни, то можна стверджувати про «легку», помірну тенденцію до згасання, затримування, занепаду національно-патріотичного духу, однак на державні, релігійні свята, молодь «згадувала» про національно-патріотичне виховання, національну гідність та життя в незалежній країні. Проте із початком кривавої війни, ситуація кардинально змінилася, набула зовсім іншого спрямування і мети, вірніше спостерігається «картинка» піднесення, возвеличення, де починаючи від маленького громадянина (дошкільного віку) проявляється відчуття власного, гордого, сміливого «Я», коли дитина пишається своїми батьками, братами, сестрами, дідусями, які гідно, впевнено відстоюють інтереси нашої держави, продовжують боротися за волю, територіальну цілісність та незалежність. У мирний час ми не задумувалися про питання національно-патріотичного виховання сучасної молоді (прикладний аспект спілкування та викладання), а здебільшого звертали увагу на навчання, здобуття освіти, професії та швидкої, успішної самореалізації, самоствердження в соціальному просторі. Сьогодні, спільнота педагогів у складні часи державності та війни, у черговий раз, організовує цікаві, ресурсні, патріотичні зустрічі для батьків (опікунів), учнів різного віку (від молодшого шкільного до юнацького віку), де вони мають можливість бачити себе самодостатніми, помічати інших в розрізі актуальних питань життєвих цінностей, духовної культури, музики, національно-патріотичного виховання, гідності українця.

З'ясовано, що національно-патріотичні почуття та цінності в період війни зазнали не лише негативних, але й позитивних змін, а саме учні

беруть активну участь у різноманітних заходах національного та духовного спрямування освітнього закладу; є ініціаторами різних соціальних проєктів, квестів, фестивалів, тренінгів, майстер-класів тощо, що значно підсилює власну свідомість та свідомість інших соціальних груп та співтовариств.

Варто наголосити, що із проголошенням незалежності України, реформуванням системи освіти виникла нагальна потреба у формуванні нової аксіологічної парадигми на засадах сталої, перевіреної власною історією національно-патріотичної системи цінностей (С. Бричок, О. Вишневський, І. Горячева, М. Закович, М. Карп'юк, Л. Кириченко, Н. Коляда, С. Кузьміна, Н. Сейко, І. Сіданіч). Ініціативна група «Першого грудня» (об'єднання моральних та духовних авторитетів нації) 8 грудня 2012 року представила Українську Хартію вільної людини – систему цінностей, які пропонуються авторами для ідентифікації сучасного українця в сучасному світі. Автори Хартії пропонують 10 орієнтирів (цінностей): бути вільною людиною, бути українцем, бути активним громадянином, любити, мислити, бути господарем, бути лідером, бути відкритим для суспільства, бути успішною державою, бути учасником демократичної спільноти народів (The values of the Ukrainian Charter..., 2022).

У контексті аналізу програми «Нова українська школа» та тексту Української Хартії вільної людини (УХВЛ) можна з упевненістю сказати, що цінності УХВЛ прописані в новій освітній парадигмі: 1) цінність «Бути вільною людиною – це насамперед, брати на себе відповідальність» перегукується з основними засадами «педагогіка партнерства». 2) цінність «Бути українцем означає усвідомлювати свою причетність до України і розвивати інтелектуальну, духовну, та політичну україноцентричність ... володіти українською мовою» цілком і повністю перегукується із Концепцією розвитку громадянської освіти в Україні та документами про національно-патріотичне виховання дітей і молоді. 3) цінність «Бути активним громадянином означає не усуватися від політичного життя, а робити політичний вибір, навіть обираючи між недосконалими політичними силами, втім діючи за совістю і дбаючи про зміни в житті країни». 4) цінності «Любити означає бажати ближньому добра», то вона відповідає ключовому принципу НУШ: повага до особистості, основним засадам сучасного особистісно-орієнтованого навчання та Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, адже з тексту УХВЛ зрозуміло, що ця цінність вкладає в себе багато понять: від толерантності до вшану-

вання історії свого народу; «любити» – ключова християнська цінність, яка набуває популярності сьогодні. 5) цінність «Мислити», насамперед подолати вузькість світогляду, не шукати простих відповідей, рухатися вперед, вміти долати труднощі, створювати центри сучасної культури. 6) цінність «Бути господарем» – це особистість має вільно господарювати, гідно поводитися на своїй землі, дотримуватися прав, обов'язків, принципів, діяти згідно закону нашої держави. 7) цінність «Бути лідером» об'єктивно ідентична із основним принципом «педагогіки партнерства» – розподілене лідерство. 8) Цінність «Бути відкритим суспільством» є в програмі НУШ та в Концепції розвитку громадянської освіти і окреслюється як повага до особистості інших, доброзичливість і відкритість, вміння переймати досвід інших людей та інших націй. 9) цінність «Бути успішною державою... В Україні має бути реалізований базовий принцип: держава не заважає своїм громадянам, створює вільні умови для тих, хто працює та захищає «найбідніших» як і основні концепти громадянського та національно-патріотичного виховання стверджує, що держава починається з кожного і лише від нас тут і зараз залежить майбутнє нашої країни. 10) цінність «Бути учасником демократичної спільноти народів» очевидно проводить паралелі із євроінтеграцією українського освітнього процесу (Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2020).

Нами було проведено бліц-опитування серед педагогічних працівників Тернопільської області щодо питань основних пріоритетів, цінностей для учнів (згідно УХВЛ), де ми отримали наступні відповіді за рангуванням: «бути українцем»; «бути вільною людиною»; «бути господарем»; «бути активним громадянином»; «бути лідером»; «бути відкритим для суспільства»; «мислити»; «любити»; «бути успішною державою»; «бути учасником демократичної спільноти народів». Зазвичай, сучасні учні разом зі своїми однокласниками, батьками, родиною з нетерпінням очікують на перемогу нашої країни, широко моляться за мир, спокій, настання добрих, благодатних часів та «спокійного» навчання без тривоги і страждань. Водночас особистість педагога має перебувати в ресурсі, позитивному мисленні, енергії, щоб вчасно реагувати на виклики учнів та миттєво їм допомагати.

Якщо ретельно проаналізувати статтю відомого психіатра, президента Української конфедерації психоаналітичних психотерапій, завідувача кафедри психології і психотерапії Українського католицького університету Романа Кучера, то виокремлення ним актуальних фраз щодо війни та їх

викликів тісно взаємопов'язана із власною сутністю особистості. Насамперед, «ситуація війни – це ситуація розщеплення людських стосунків, ревізія серед друзів»; «люди у сильних емоціях погано розрізняють мотиви інших»; «психічно травмована людина замикається в собі»; «для виживання треба більша кількість міцних контактів»; «українці мають добре розгалужене громадянське суспільство»; «завдання суспільства – нікого не загубити по дорозі»; «людина не повинна втратити здатність мріяти». Словами цього психоаналітика, особистість дорослого не повинна займатися «простим» роздумуванням щодо закінчення війни, бо ніхто відповіді не знає, а плануванням сьогоденного, завтрашнього, найближчої часової перспективи (Терещук, 2022).

Зроблено висновок, що зважаючи на травмоване українське суспільство війною, сучасна молодь має міцно зберігати внутрішній дух моралі, патріотизму, честі, справедливості, життєвих цінностей, пріоритетів, національної гідності та свідомості. «Тривожне» або «стресове» навчання учнів під час війни має і свої переваги: вони можуть швидше подорослішати; збагнути переваги своїх потенціалів; здійснити переоцінку особистісних прагнень, бачень, можливостей, ресурсів; краще зрозуміти позиції інших; намагаються гідно самостверджуватися у різних соціальних спільнотах; публічно проявляти себе впевнено, сміливо, гідно, гордо; відбувається цілісна та позитивна комунікація із дорослими (вчителями, батьками). Більше того, спостерігається тенденція до швидкого «вирівнювання» прогалин щодо національно-патріотичних почуттів, цінностей, рівнів свідомості, самосвідомості та презентування позитивного власного «Я» серед інших.

Ключові слова: війна, національно-патріотичні почуття, сучасна молодь, тенденції, цінності.

Література

- Козловський, І. (2022). Наше суспільство травмоване війною – ворог робить це свідомо. Радіо Україна. <https://radioukrajina.cz/novyny/godyna-z-soneu-kosk-nou/gor-kozlovs-kyj-nase-sysp-l-stvo-travmovane-v-jnou>
- Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. (2020). Українська Хартія вільної людини – ціннісний базис для національної концепції «Нова українська школа». <http://surl.li/tqeru>

Тернопільська обласна рада. (2020). Обласна Програма впровадження Української Хартії вільної людини в освітніх закладах Тернопільської області на 2021–2024 роки. <http://surl.li/tqevg>

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. (2022). Цінності Української Хартії вільної людини як орієнтири освітнього закладу в умовах війни (за підсумками роботи круглого столу). <http://surl.li/ipbgkp>

Терещук, Г. (2022). Війна і ревізія людських стосунків. Чому ми втрачаємо друзів? Радіо Свобода. <https://www.radiosvoboda.org/a/viy-na-depresiya-hore-vtoma-vysnazhennya/31892673.html>

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРІЮ ТА МЕТОДОЛОГІЮ ОСВІТИ

Юлія Захарченко

Полтавський базовий медичний фаховий коледж
м. Полтава, Україна

Методологія – це термін, що використовується як система ідей, які працюють в межах певного наукового напрямку. Так, методологія освіти включає конкретні засоби впорядкованої діяльності викладачів та студентів (учнів), які мають за мету досягнення певних освітніх цілей, отримання високого освітнього результату. Зрозуміло, що загальною метою освітнього процесу є високий рівень знань, розвиток як теоретичних, так і практичних навичок студентів, виховання творчих особистостей. За цими досить об'ємними завданнями – кропітка праця педагога з кожною особистістю для максимального розкриття її потенціалу.

У вітчизняному науковому дискурсі метадологію найчастіше визначають як: вчення про наукові методи пізнання й перетворення світу; систему знань про теорію науки, як теорію методів дослідження, як систему наукових принципів пізнання, або як вчення про наукові методи пізнання. Саме на цих засадах визначається вибір оптимальних методів досягнення навчальних цілей, а також змісту, структури та основних теоретичних положень освітнього процесу. Все це є методологічною основою освітньої системи. Відповідно до моделей розвитку науки (класична, некласична, постнекласична) існує багато методологій у науковому дискурсі. Це включає такі теми, як діалектична методологія, методологія дослідження замкнених

динамічних систем, методологія Гегеля; жорстка системна методологія; м'яка системна методологія.

Особливо необхідно звернути увагу на питання теоретичних положень освіти, які досить активно розроблялися фахівцями протягом останнього сторіччя, адже саме теорія освіти вивчає основні закономірності, які обумовлюють якість та результати освітнього процесу, виявляють оптимальні методи, що забезпечують досягнення високих освітніх та виховних завдань. Іншими словами, основні критерії освітнього процесу – формування бази знань, навичок, інтелектуальний творчий та фізичний розвиток особистості аналізуються за допомогою дидактичних методів досліджень, які надають можливість коректувати зміст навчальних планів, об'єм та структуру курсів, вдосконалювати методи та організаційні форми освітнього процесу.

Саме теорія освіти надає можливість визначити основні напрями контролю в освітньому процесі, стимулювання вирішення найамбітніших завдань на всіх вікових етапах освіти, та з успіхом впроваджувати базові освітні цінності – співпрацю, гуманізм, толерантність, самовдосконалення, самореалізацію, виховання гармонійної професійної особистості з високим творчим потенціалом.

Ключові слова: методологія, освіта, освітні цінності, теорія освіти.

СПЕЦИФІКИ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ВСТУПУ ДО ЗВО ЗІ СПЕЦІАЛЬНІСТЮ ТУРИЗМ

Богдан Здольник

Приватний заклад вищої освіти
«Київський міжнародний університет»
м. Київ, Україна

В італійських ЗВО крім традиційної процедури вступу є низка ключових особливостей, що пов'язана зі вступними випробуваннями для абітурієнтів. Таку процедуру здійснює централізована установа виключно для університетів державної форми власності – Міжвузівський консорціум інтегрованих систем доступу (Il Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso, CISIA), який був створений у 2005 році з метою верифікації права здобувати освітні послуги у відповідних ЗВО

(Il Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso). Нині в CISIA входить 61 університет, з-поміж яких Римський університет Ла Сapiєнца (SAPIENZA Università degli Studi di Roma “La Sapienza”), Університет Генуї (Università degli studi di Genova), Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia) (CISIA, 2024b).

Римський університет Тор Вергата (Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”) і Катанійський університет (Università degli Studi di Catania) проводять вступні випробування за власними розробками з урахуванням наявних можливостей їхньої академічної автономії.

Наріжною особливістю вступу до ЗВО державної форми власності в Італії є процедура тестування TOLC – CISIA Online Test, який розроблений фахівцями цього консорціуму та використовується в університетах – підписантах (CISIA, 2024a). Можна висловити припущення щодо ототожнення цього тесту з українськими ЗНО/НМТ, ЄДКІ (з урахуванням КРОК), оскільки тестування TOLC є галузевим, тобто передбачає конкретну орієнтацію, на кшталт економічного спрямування, фармацевтичного тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація за напрямами вступного тесту TOLC – CISIA Online Test

№	TOLC	Опис вступного тесту
1	TOLC-I	Для вступу на інженерні, технічні та наукові напрями (Per l'accesso ai corsi di INGEGNERIA e ad alcuni corsi di ambito tecnico e scientifico)
2	TOLC-E	Для вступу на економічний, статистичний напрями та соціальні науки (Per l'accesso ai corsi di ECONOMIA e ad alcuni corsi di ambito statistico e delle scienze sociali)
3	TOLC-F	Для вступу на фармацевтичний та хіміко-фармацевтичний напрями (Per l'accesso ai corsi di FARMACIA E TECNOLOGIA FARMACEUTICHE e ad alcuni corsi in ambito tecnico, scientifico e delle scienze motorie)
4	TOLC-S	Для вступу на напрям наукових розвідок (Per l'accesso ai corsi di SCIENZE)
5	TOLC-B	Для вступу на біологічний напрям (Per l'accesso ai corsi di BIOLOGIA)
6	TOLC-SU	Для вступу на гуманітарний напрям (Per l'accesso ai corsi di STUDI UMANISTICI)

7	TOLC-AV	Для вступу на сільськогосподарський і ветеринарний напрями (Per l'accesso ai corsi di studio di durata triennale dell'area di AGRARIA E VETERINARIA)
8	TOLC-PSI	Для вступу на психологічний напрям (Per l'accesso ad alcuni corsi dell'area di PSICOLOGIA)
9	TOLC-LP	Для вступу на професійно-орієнтовані напрями (Per l'accesso ai corsi di laurea a ORIENTAMENTO PROFESSIONALIZZANTE)
1	TOLC-SPS	Для вступу на політико-соціальний напрям (Per l'accesso ai corsi di laurea di SCIENZE POLITICHE E SOCIALI)

Джерело: складено автором на основі: TOLC (CISIA, 2019, June 26)

У зазначених вище трьох ЗВО для вступу на ОКР бакалавр за спеціальністю туризм необхідно здавати вступний тест TOLC-SU (Per l'accesso ai corsi di STUDI UMANISTICI), який зорієнтований саме для гуманітарного напрямку відповідно до назв освітніх програм університетів. Зокрема, незважаючи на те, що Університет Перуджі має економічний вектор ОП, все ж загальний акцент спеціальності є гуманітарний.

Вступний тест TOLC-SU передбачає виконання близько 50 завдань, розподілених на блоки (CISIA, 2023):

- Розуміння прочитаного та знання італійської мови (Comprensione del testo e conoscenza della lingua italiana),
- Знання та вміння набуті під час навчання (Conoscenze e competenze acquisite negli studi),
- Логічне міркування (Ragionamento logico).

Крім того, наприкінці тесту є окремий додатковий блок завдань, що стосується знання англійської мови (Inglese) і налічує 30 завдань із загальною кількістю 80 питань (табл. 2) (Struttura della prova e syllabo).

Таблиця 2

Блоки завдань з вступного тесту TOLC-SU (Per l'accesso ai corsi di STUDI UMANISTICI)

№	Блоки завдань	Кількість питань	Відведений час
1	Розуміння прочитаного та знання італійської мови (Comprensione del testo e conoscenza della lingua italiana)	30	60 хв.

2	Знання та вміння набуті під час навчання (Conoscenze e competenze acquisite negli studi)	10	20 хв.
3	Логічне міркування (Ragionamento logico)	10	20 хв.
РАЗОМ		50	100 хв.
4	Англійська мова (Inglese)	30	15 хв.
РАЗОМ з англійською мовою		80	115 хв.

Джерело: складено автором на основі: Struttura della prova e sillabo. Struttura del TOLC-SU (CISIA, 2023).

Важливим аспектом проходження вступних іспитів є нарахування балів, що є досить тривіальним: 1 бал – за кожну правильну відповідь, 0 балів – за кожну ненадану відповідь, а також система штрафування за надання неправильної відповіді в 0,25 бали. У випадку з блоком завдань з англійської мови схема тотожна, за єдиним винятком – відсутністю штрафних балів за неправильну відповідь (CISIA, 2023).

Попри це, університети-підписанти угоди з CISIA мають право інтерпретувати результати тестування через власні системи оцінювання та відповідно, вказуючи власний прохідний бал чи бар'єр для вступників, що підтверджує широкі можливості автономії відповідних ЗВО Італії (CISIA, 2020).

Отже, італійська модель вступу до ЗВО має низку особливостей, які заслуговують на увагу та їх використання в українському освітньому просторі:

- італійська система вищої освіти передбачає проведення тестування відразу за профільними напрямками, що передбачає відповідне змістовне наповнення завдань;
- вступ до італійських ЗВО зі спеціальності туризм вимагає верифікації відповідних навичок та знань з метою подальшого успішного набуття професійних компетентностей;
- наявність широкої автономії ЗВО Італії у зв'язку з можливістю самоінтерпретації отриманих результатів тестування та встановлення відповідного вступного бар'єру на вступ тощо.

У майбутніх наукових дослідженнях варто приділити увагу питанням кореляційної вступних іспитів та їхньої змістовної наповненості в Італії та Україні, а також використати італійські напрацювання для українських ЗВО зі спеціальністю Туризм.

Ключові слова: вступний іспит, ЗВО, туризм.

Література

- CISIA. (2019, June 26). *TOLC*. <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-cisia/home-tolc-generale/>
- CISIA. (2020, April 1). *Valutazione TOLC-SU*. <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-studi-umanistici/valutazione-della-prova/>
- CISIA. (2023, February 20). *Struttura della prova e syllabo. Struttura del TOLC-SU*. <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-studi-umanistici/struttura-della-prova-e-sillabo/>
- CISIA. (2024a, February 7). *Cos'è il TOLC e come funziona - test d'ingresso all'università*. <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-tolc-cisia/cose-il-tolc/>
- CISIA. (2024b, March 18). *Finalità e statuto*. <https://www.cisiaonline.it/area-tematica-cisia/chi-siamo/finalita-e-statuto/>
- How to Apply to a University in Italy*. (2023, September 20). <https://www.masters-portal.com/articles/1615/how-to-apply-to-a-university-in-italy.html>
- Il Consorzio Interuniversitario Sistemi Integrati per l'Accesso (CISIA) (n.d.). <https://www.cisiaonline.it/>
- Sapienza Università di Roma. (2024). *Facoltà di Lettere e Filosofia*. https://corsidilaurea.uniroma1.it/sites/default/files/documenti_ufficiali/2022/169/14621_i.pdf

МОДЕЛІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ ТА ПОЛЬЩІ

Ірина Іванюк, к.пед.н.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Під час повномасштабного вторгнення більше 6 мільйонів українців, переважно жінки та діти, виїхали за кордон. Згідно з даними УВКБ

ООН, кількість українських біженців у Європі на кінець 2023 року оцінювали в 5,954 млн, а загалом у світі – у 6,357 млн. Згідно з даними Євростату, на кінець 2023 року основними країнами Європейського Союзу, що прийняли одержувачів тимчасового захисту з України, були Німеччина (1 млн 251,25 тис. осіб), Польща (954,80 тис. осіб) і Чехія (373,04 тис. осіб) (Інтерфакс-Україна, 2024). Українські діти зайшли в освітні системи зарубіжних країн і мали пройти процес культурної адаптації, як діти вимушених мігрантів. Освітня політика країн Європейського Союзу має багаторічний досвід з використання моделей полікультурної освіти в закладах загальної середньої освіти. Полікультурна освіта – це організація навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, спрямованого на набуття відповідних знань, на формування в учнів здатності жити та взаємодіяти в полікультурному середовищі, на виховання в них поваги до інших культур, національностей, віросповідань та головним завданням якої є формування в учнів полікультурної компетентності (Іванюк, 2018).

Розглянемо дві моделі полікультурної освіти, що були розроблені та застосовуються в освітніх закладах Німеччині та Польщі. В обох країнах спочатку всі діти мігрантів потрапляють в так звані інтеграційні класи, де головною метою є навчання дітей державній мові країни, в якій вони перебувають, щоб надалі вони змогли опанувати навчальну програму разом зі своїми ровесниками. Тривалість навчання у такому класі залежить від рівня володіння учнем мови, як свідчить практика, після року навчання, дітей переводять у звичайні класи. Для того, що полегшити процес адаптації та інтеграції дітей мігрантів у нове освітнє середовище, а також допомогти налагодженню процесу комунікації та взаємодії з ровесниками, педагогам пропонують проводити заняття за спеціально розробленими моделями, що представляють собою методику роботи з дітьми в культурно різноманітних групах. Розглянемо, в чому полягають теоретичні та практичні підходи моделей полікультурної освіти WISE (Польща) та KIWI (Німеччина).

Модель полікультурної освіти WISE розроблена психологами на основі багаторічного досвіду роботи з багатокультурними класами (Pięgat-Kaczmarszyk & Reimer, 2023). Назва моделі англійською мовою означає «мудрий», це аббревіатура ключових понять у роботі з цією моделлю: W – Współzależność (взаємозалежність), I – Integracja (інтеграція), S – Sukces (успіх), E – Edukacja – (освіта). Взаємозалежність – під час роботи з дітьми педагоги створюють ситуацію, в якій всі учні залежать один

від одного, бо мають співпрацювати і підтримувати один одного для виконання завдань. Метою цих завдань є дати учням відчуття, що всі вони є бажаними і потрібними, та водночас кожен має унікальні таланти і навички. Інтеграція між учнями у багатокультурному класі є одним з основних завдань, яке ставить собі педагог, коли дає можливість дітям познайомитись і включитись до міжкультурного діалогу. Метою цих завдань є створення в учнів відчуття, що всі є однією командою, одним класом, що складається з унікальних і цікавих у своїй різноманітності особистостей. Досягнення успіху є важливим аспектом освітньої діяльності при роботі з дітьми з міграційним досвідом, які часто стикаються з мовним бар'єром та рідко можуть відчувати себе успішними в польській школі. Метою є зміцнення самооцінки та самоефективності дітей. Під час проведення освітніх заходів за моделлю WISE вчитель одночасно виконує основну навчальну програму і завдання, що допомагають в інтеграції та полікультурному вихованні учнів. Метою такої діяльності є усвідомлення учнями важливості співпраці, бо тоді вони навчаються швидше та ефективніше.

Визначено чотири основних принципи роботи за моделлю WISE: учні працюють в групах; у групах вони виконують завдання, пов'язані з темою уроку; групи заробляють бали за виконання завдань і згаджену роботу; групи отримують від вчителя зворотний відгук щодо того, чому вони здобули саме таку кількість балів за співпрацю у виконанні завдань. Переваги використання моделі WISE відчувають як діти, так і вчителі. Учні помічають, що досягають більше, коли співпрацюють; діти будують більш позитивні стосунки; кожна дитина відчуває, що її цінують, помічають, приймають; мотивація вчитися зростає, бо наступного разу діти будуть хотіти проявити себе. Переваги вчителів полягають в тому, що вони бачать видимі результати праці, а тому отримують задоволення від своєї роботи; вони виконують основну навчальну програму та впроваджують модель полікультурної освіти одночасно, а тому мають відчуття професіоналізму та ефективності.

Модель полікультурної освіти KIWI розроблена в межах проєкту фундації Care Deutschland для транскультурного та соціального навчання в середніх школах Німеччини в 2015 році (Braukhaus et al., 2020). Назва моделі KIWI – це абревіатура ключових напрямів роботи за цією моделлю: K – Kultur (культура), I – Inklusion (інклюзія), W – Werte (цінності), I – Initiative (ініціатива). Завданнями моделі є: посилення можливості для

соціальної участі дітей та молоді, які мають досвід міграції та перебувають у несприятливому становищі; посилення педагогічного персоналу, орієнтуючи вчителів на різноманітність та інклюзії; зниження рівня дискримінаційної поведінки дітей та молоді; сприяння організації освітнього процесу таким чином, щоб учні мали можливість брати в ньому участь і займати власну позицію, навчаючи емпатії, саморефлексії та самоефективності, а також розумінню дискримінації; підтримка класного колективу через зміцнення їхньої згуртованості та визнання різноманітності.

Модель KIWI побудована на таких принципах: унікальність кожної людини визнається і заохочується, так само як і різноманітність учнів та професіоналів у галузі освіти; замість інтеграції та адаптації: інклюзія та участь; ми живемо в постмігрантському суспільстві, а це означає, що наше суспільство формується під впливом цього досвіду і перебуває в процесі перегляду позицій, доступу, ресурсів і норм; транскультурний процес є завданням для суспільства в цілому. Базується модель KIWI на таких підходах: чутливі до розмаїття – це означає, що цінуються відмінності та розуміється, що різні форми дискримінації впливають одна на одну; орієнтовані на потреби – це означає, що всі дії відбуваються за участі цільових груп, враховуючи їх потреби; орієнтовані на процес і дії – це означає зосередження на підходах до навчання, які базуються на досвіді, обміні та навчанні за принципом «рівний-рівному»; інтерактивні та вдячні – це означає, прагнення до конструктивної трансформації конфліктів.

KIWI – це багаторівнева модель полікультурної освіти, що включає в себе розроблення навчально-методичних матеріалів і підручників, підготовка тренерів (шкільних мультиплікаторів), тренінги та семінари для педагогічних працівників та учнів, фінансова підтримка проєктів, що орієнтовані на учнів, системне впровадження моделі в роботу певних шкіл, визначених Міністерствами освіти федеральних земель Німеччини. Розроблено два пакети навчально-методичних матеріалів для вчителів: для початкової та середньої і старшої школи. Модулі, що опрацьовуються на заняттях з дітьми початкової школи, мають такі теми: ідентичність, цінність і емоції, різноманітність родин і ритуалів, «незнайомці» та громада, вирішення конфліктів, права дітей, воркшоп майбутнього, участь. Модулі, за якими працюють з дітьми середньої та старшої школи, включають в себе такі теми: культура, цінності та права людини, моя ідентичність, превенція насилля, участь і компетентність, моє майбутнє.

Огляд двох моделей полікультурної освіти свідчить, що кожна країна розробляє та використовує таку модель, яка найбільш ефективна для впровадження в системі загальної середньої освіти.

Ключові слова: зарубіжний досвід, моделі полікультурної освіти, полікультурна освіта.

Література

- Braukhaus, C., Dörsing, S., Grell-Becker, A., Hanraths, L., Knoll, T., Kutz, L., Lorenzen, F., Minas, M., Paetz, L., Sahm, L.S., Schlüter, H., Wicke, M., & Worm, M. (2020). *Unterrichtsmaterial KIWI ein methodenhandbuch zum interkulturellen und sozialen lernen*. <https://www.care.de/media/websitedateien/projekte-in-deutschland/materialeseite/kiwi-materialien/KIWI-Handbuch/kiwi-handbuch-2020-neu.pdf>
- Interfax-Ukraine. (2024). *Kilkist bizhentsiv z Ukrainy zi statusom tymchasovoho zakhystu v YeS u hrudni zrosla na 37,6 tys*. <https://interfax.com.ua/news/general/965933.html>
- Ivaniuk, I.V. (2018). *Etapy rozvytku kompiuterno oriientovanoho navchalnoho seredovyshcha v umovakh polikulturnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu. Pedagogy and psychology, 1, 40.*
- Piegat-Kaczmarczyk, M., & Reimer, Z. (2023). *Model edukacji międzykulturowej WISE*. Warszawa.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ 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 (Державна служба якості освіти, 2022). Тому важливо 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 (Софій та ін., 2018) 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 наявним досвідом 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) (Бібік, 2017). 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 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, панічному нападі, апатії, гніву, злості, агресії та ін.). Необхідно щоб педагоги могли дієво використати різноманітні прийоми, зокрема, такі як відволікання і заземлення при допомозі іншим учасникам освітнього процесу або ж надати 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, 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

Бібік, Н. М. (ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».

Державна служба якості освіти. (2022, 28 березня). Як вчителю організувати свою роботу під час війни: рекомендації Державної служби якості освіти. <https://sqe.gov.ua/yak-vchitelyu-organizuvati-svoyu-robotu-p/>

Софій, Н., Найда, Ю., Маланчій, В., Семко, О., Малікова, О., Солнцева, О., Дементієвська, Н., Мельник, І., Шевчук, І., Боднар, І., & Гніда, Т. (2018). Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів: навч.-метод. посіб. Київ.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАПОБІГАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Марія Корман, к.іст.н., доцент

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

Метою дослідження є виявлення причин емоційного вигорання педагогів під час війни та з'ясування залежності рівня емоційного інтелекту педагогів і їх емоційної саморегуляції.

Однією з проблем в Україні є обмежена обізнаність та розуміння емоційного вигорання серед педагогів в умовах військової агресії. Багато педагогів та працівників навчальних закладів не повністю усвідомлюють згубний вплив війни на самопочуття викладачів. Як наслідок, ця проблема часто ігнорується або не вирішується належним чином, залишаючи педагогів без необхідної підтримки та ресурсів для подолання емоційних викликів, з якими вони стикаються (Павелкін, 2023).

Багато досліджень показують, що ключову роль в синдромі «вигорання» відіграють емоційно ускладнені або напружені стосунки в системі «людина-людина», тому він найбільш характерний для представників комунікативних професій, чия діяльність неможлива без спілкування – педагогів, зокрема.

Виявлено, що у мирний час основними причинами емоційного вигорання відзначали: високу конкуренцію; швидкий ритм життя; напружену роботу в режимі постійного цейтноту; прагнення зробити якомога більше справ одночасно; підвищені вимоги часу, відповідно – збільшення нервово-психічних та інформаційних навантажень. На сьогодні,

коли усі люди нашої країни, в тому числі, і педагоги, і учні, перебувають у стані перманентного стресу, до цих причин додалися (з'ясовано під час індивідуальних консультацій): тривога за власне життя і життя своїх рідних, за близьких, які у лавах ЗСУ; переживання за відповідність (доречної/недоречної) реакції на новини про втрату на війні батьків учнів, відповідна підтримка, підбір потрібних слів; невизначеність щодо майбутнього – загалом.

Процес вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» і розвивається поступово. Спочатку у «вигораючого» починає зростати напруга у спілкуванні, далі емоційна перевтома переходить у фізичну, людина не відчуває в собі сил для виконання навіть дрібязкових справ, доводиться докладати багато зусиль, щоб примусити себе приступити до роботи. Така втома може провокувати стан пригніченості, апатію, спалахи роздратування, відчуття постійної напруги, дискомфорту – емоційне виснаження. У зарубіжній літературі цей синдром відомий як “burnout”. Термін був введений і описаний американським психіатром Дж. Фрейденбергом в 1974 р. Синдром емоційного вигорання є результатом інтеграції фізичного, емоційного та когнітивного виснаження або стомлення, при якому головним чинником виступає емоційне виснаження (Freudenberge, 1974).

Виявлено, що низький рівень емоційної саморегуляції особистості є показником схильності до емоційного вигорання. Відтак, саме емоційний інтелект лежить в основі стійкої емоційної саморегуляції, а високий рівень емоційного інтелекту дає можливість розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоційною сферою. Емоційний інтелект допомагає приймати рішення на основі відображення і осмислення емоцій, які мають для особистості певний зміст. Емоційний інтелект складається з вміння свідомо керувати емоціями, розуміти емоції, асимілювати емоції в мислення, розрізняти та виражати емоції. Тобто спостерігається пряма залежність перебігу стресових реакцій від емоційного сприйняття, емоційної регуляції, емоційного пізнання (Корман, 2012).

З'ясовано, що кращими педагогами у будь-які часи, особливо у важкі часи, завжди будуть емоційно інтелектуальні особистості, які володіють відповідними характеристиками емоційного інтелекту та навиками, саме вони вселяють впевненість у своїх учнів, є їх надійною підтримкою і прикладом стійкості та віри у краще (табл. 1).

Таблиця 1

Складові емоційного інтелекту і відповідні компетенції

Складові емоційного інтелекту	Відповідні компетенції	
Самоусвідомлення		Аналіз власних емоцій і усвідомлення їх впливу на власну особистість; Розуміння власних сильних сторін і меж своїх можливостей; Почуття власної гідності і адекватна самооцінка своїх здібностей.
Самоконтроль	Особистісні навички	Вміння контролювати деструктивні емоції; Прояв чесності, прямоти і надійності; Гнучка пристосовуваність до змін і визначення перепон; Стійке бажання покращувати ефективність заради відповідності внутрішнім стандартам якості; Готовність до активних дій і вміння не упускати можливостей; Вміння позитивно дивитись на речі.
Соціальна чутливість		Вміння прислухатися до почуттів інших, розуміння їх позиції і активний прояв співучасті до їхніх проблем; Розуміння поточних подій, ієрархії відповідальності; Здатність визнавати і задовольняти потреби підопічних.
Управління відносинами	Соціальні навички	Вміння вести за собою; Володіння різноманітними тактиками переконання; Заохочення розвитку здібностей учнів; Здатність ініціювати нововведення, вдосконалювати методи навчання і виховання і вести учнів у потрібному напрямку; Врегулювання конфліктів і суперечок; Підтримка і культивування соціальних зв'язків; Взаємодія з іншими людьми і створення команди.

Зроблено висновки, що ефективні педагоги демонструють володіння хоча б однією компетенцією із чотирьох складових емоційного інтелекту.

Якщо ж розвинуті усі – можна говорити про сформованість емоційної компетентності емоційно інтелектуальної особистості. Саме такі педагоги будуть ефективно впливати на формування емоційної стійкості, взаєморозуміння, стресостійкості учнів, підвищення їх мотивації до саморозвитку. Відтак, програми розвитку емоційного інтелекту педагогів повинні стати нагальними для керівників українських шкіл, а розвиток емоційного інтелекту – частиною їхньої організаційної культури.

Ключові слова: емоційне вигорання, емоційний інтелект, емоційна саморегуляція.

Література

- Корман, М. М. (2012). Розвиток емоційного інтелекту та емоційної компетентності як передумова запобігання професійного вигорання. *Вісник Національного університету оборони України*, 4, 175–178.
- Павелкін, Р. (2023). Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії росії проти України. *Психологія: реальність і перспективи*, Вип. 20, 144–153. https://doi.org/10.35619/prap_rv.v1i20.334
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>

ОСНОВНІ ЗАСАДИ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У РУМУНІЇ

Лариса Корольова

Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

На сучасному етапі розвитку всесвітньої системи освіти підготовка викладачів іноземних мов у Європейському просторі відбувається у відповідності до загальноєвропейських рекомендацій з мовної політики, яка сприяє формуванню фахівців новітнього покоління, творчо мислячих та здатних здійснювати міжкультурну комунікацію. У кожній з країн Європейського союзу побудовані власні стратегії розвитку педагогічної освіти відповідно до мовної політики Ради Європи, але досвід Румунії

розглядається як найбільш позитивний для України. Саме тому мета цього дослідження полягає у розкритті основних засад функціонування системи професійної підготовки викладачів іноземних мов у Румунії.

Для того щоб скласти певне уявлення щодо функціонування системи професійної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Румунії та особливостей сучасної системи професійної підготовки викладачів іноземної мови в румунських університетах, необхідно спочатку розглянути будову національної системи освіти Румунії. Румунська національна система освіти складається з усіх структурних підрозділів і закладів освіти різних типів, рівнів та форм організації навчально-виховної діяльності (державні, приватні та заклади неформальної освіти). Освіту організовано за рівнями, завдяки чому забезпечується узгодженість та безперервність навчання у відповідності до індивідуальних та вікових особливостей.

Сучасна структура системи підготовки викладацьких кадрів Румунії регулюється Законом про освіту (2011). Наказом Міністерства освіти та науки Румунії (№ 3850/2017 від 2 травня 2017 року) про затвердження Рамкової методології організації навчальних програм психолого-педагогічної підготовки серед акредитованих вищих навчальних закладів, структуру вищої педагогічної освіти у 2017 р. було змінено. Враховуючи положення Наказу Міністерства освіти, досліджень, молоді та спорту № 3841/2012 для затвердження умов щодо організації підготовки педагога (*masterului didactic*), з метою засвідчення компетенцій за професією викладача, педагогічну підготовку було відокремлено від фахової, шляхом створення Департаментів підготовки педагогічних кадрів при румунських університетах (*Departamentul Pentru Pregătirea Personalului Didactic*, скорочено DPPD). Якщо до 2017 р. підготовка викладачів здійснювалась педагогічними закладами вищої освіти або коледжами за єдиною освітньою програмою (вчитель математики, вчитель румунської, вчитель англійської), то відповідно до вищезазначених законодавчих положень, з 2017 р. педагогічна освіта стала самостійним елементом системи вищої освіти Румунії. На даний момент, педагогічні вищі школи є надавачами психолого-педагогічної підготовки для вихователів та вчителів дошкільної, початкової освіти та підрозділів майстрів-інструкторів, тренерів. Для викладацьких посад у закладах обов'язкової середньої освіти та закладах вищої освіти освітні послуги надають акредитовані вищі навчальні заклади через спеціалізовані кафедри з психолого-педагогічним профілем.

Дослідження змісту професійної підготовки викладачів іноземних мов в румунських університетах, через вивчення законодавчої бази Міністерства освіти та науки Румунії та аналіз контенту сайтів університетів різних форм власності, показало, що майбутні викладачі іноземних мов можуть здобути освіту та отримати сертифікат про її здобуття за двома траєкторіями: паралельною або послідовною, у відповідності із законодавчими положеннями. За паралельною траєкторією студент проходить філологічну підготовку та водночас здобуває освіту на факультеті або у департаменті підготовки педагогічних кадрів. Якщо студент обирає послідовну траєкторію, то вступає на навчання до Департаменту підготовки педагогічних кадрів, який існує майже у всіх великих університетах, після отримання ступеня бакалавра за освітньою програмою підготовки філологів.

Дослідження психолого-педагогічної та методичної літератури, результати аналізу системи професійної підготовки викладачів іноземних мов в університетах Румунії дозволяють зробити висновок, що педагогічна та філологічна підготовка майбутніх викладачів іноземних мов у румунських університетах є органічною та невід'ємною складовою системи вищої педагогічної освіти країни.

Педагогічна підготовка студентів бакалаврського рівня включає 4 блоки дисциплін професійної педагогічної підготовки:

- блок дисциплін фундаментальної психолого-педагогічної підготовки;
- блок дисциплін дидактичної підготовки та спеціалізованої практики;
- блок розвиваючих факультативних дисциплін (за рішенням ДППК);
- блок практичної підготовки у закладах середньої освіти;

Педагогічна підготовка студентів магістерського рівня передбачає 4 блоки дисциплін професійної педагогічної підготовки:

- блок обов'язкових фундаментальних дисциплін;
- блок обов'язкових розширених дисциплін спеціалізованої дидактичної та практичної підготовки;
- блок факультативних дисциплін;
- науково-дослідницький блок психолого-педагогічної підготовки.

Філологічна підготовка студентів бакалаврського рівня складається також з 4 блоків дисциплін філологічної напрямку підготовки:

- професійно-теоретичний;
- професійно-філологічний;

- професійно-практичний;
- блок дисциплін спрямованих на особистісне зростання.

Магістерський рівень філологічної підготовки викладачів поділяється на 2 блоки дисциплін філологічного напрямку та 2 блоки обов'язкових поглиблених та спеціалізованих дисциплін.

Також існують докторські освітні програми із проведенням дослідження за обраною темою в сфері освіти із наступним захистом кваліфікаційної роботи.

Таким чином, відповідно до загальноєвропейських стандартів, структура професійної підготовки викладачів іноземних мов (як педагогічна так філологічна) складається з трьох кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр», «доктор наук».

Найважливішою складовою навчального процесу майбутніх фахівців є педагогічна практика, яка здійснюється шляхом створення постійної мережі навчальних підрозділів на умовах, встановлених розпорядженням Міністерства освіти.

Все вищезазначене дозволяє стверджувати, що система професійної підготовки викладачів іноземних мов у Румунії є багаторівневою, побудована у відповідності до загальноєвропейських стандартів, спрямована на формування базових і спеціальних компетенцій майбутніх фахівців, які сприяють виконанню комплексу завдань у професійній діяльності.

Ключові слова: викладачі іноземних мов, підготовка, Румунія.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ШВЕЦІЇ

Кирил Котун, к.пед.н., ст. досл.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є стислий аналіз наукових праць вчених щодо розвитку цифрової компетентності шкільних вчителів у Швеції.

Професійний розвиток цифрової компетентності вчителів у Швеції орієнтований на інтеграцію технологій у навчальний процес. Швеція

визнана однією з передових країн Європи щодо впровадження цифрових інструментів у освіту. Уряд Швеції розробляє національні стратегії для підвищення цифрової компетентності учителів, які включають професійні навчання та ресурси. Цифрові інструменти інтегровані в учительські програми, які включають курси про використання ІКТ в освіті, онлайн-навчання та безпеку в Інтернеті. Учителям пропонуються ресурси та підтримка від місцевих освітніх відділів та національних органів. Це може включати технічну підтримку, доступ до програмного забезпечення та навчальних платформ. Швеція активно співпрацює з іншими країнами та міжнародними організаціями для обміну досвідом і найкращими практиками в галузі цифрової освіти. Уряд регулярно замовляє дослідження для аналізу ефективності цифрових інструментів у навчанні та адаптує освітню політику відповідно до отриманих результатів. Ці заходи допомагають шведським вчителям постійно підвищувати свою кваліфікацію і ефективніше використовувати технології у своїй професійній діяльності.

У 2024 році опубліковано книгу (Willermark et al., 2024) «Цифровізація та цифрова компетентність в освітніх контекстах. Нордична перспектива від політики до практики» (“Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts A Nordic Perspective from Policy to Practice”) за редакцією Сари Уїллермарк (Sara Willermark), Андрес Д. Олофссон (Anders D. Olofsson) та Дж. Ола Ліндберг (J. Ola Lindberg) у якій представлено наукову працю дослідниці А. Годхе (Anna-Lena Godhe) «Цифрова компетентність шведських вчителів – інфраструктури для навчання та роботи» (“Swedish teachers’ digital competence – infrastructures for teaching and working”) (Godhe, 2024). Авторка А. Годхе аналізує цифрову компетентність шведських учителів, досліджує, як вони визначають цю компетентність у своїй професійній діяльності, та вивчає необхідні умови (які іноді відсутні) у робочому середовищі для підтримки їхньої цифрової компетентності. Зокрема, увага акцентується на інфраструктурних аспектах, які підтримують викладання та роботу вчителів, враховуючи їхню діяльність у класі та за його межами. Цей аналіз вносить вклад у розуміння того, як контекстуальні чинники цифрової компетентності вчителів пов’язані з інфраструктурою для навчання та роботи, та підкреслює колективну відповідальність у розвитку цифрової компетентності вчителів.

Узагальнено та виокремлено важливі акценти, які окреслює дослідниця А. Годхе (Godhe, 2024):

- Зміни у національній стратегії цифровізації освіти. З 2018 по 2022 рік в Швеції діяла перша національна стратегія цифровізації освіти, яка мала за мету досягнення трьох основних цілей: цифрова компетентність для всіх у шкільній системі, рівний доступ та використання, а також дослідження та оцінка можливостей цифровізації. Станом на сьогодні укладена нова стратегія на період 2023–2027 років.
- Педагогічні виклики та розвиток цифрових вмінь. Вчителі стикаються з певними викликами, такими як критичне осмислення, ризику та безпека у цифровому просторі, що призводить до вузького розуміння цифрової компетентності учнів, орієнтованого на оперативне використання інструментів.
- Вплив інституційних чинників. Розвиток цифрової компетентності вчителів часто відбувається у складних інституційних умовах, які включають взаємодію технологічних, соціальних та педагогічних аспектів.
- Колективна відповідальність. Важливість розуміння того, що розвиток цифрової компетентності є колективною відповідальністю, що вимагає участі керівництва шкіл та системи освіти.

Висновки. За результатами аналізу дослідниця А. Годхе показує, що цифрова компетентність вчителів у шведській освітній системі пов'язана зі зростанням складності інфраструктур для навчання та роботи. Аспекти, які вчителі вважають важливими, вказують на те, що необхідно для підтримки інфраструктур у процесі навчання та роботи, а саме: важливість контекстуальних чинників у розвитку цифрової компетентності вчителів, які включають інституційні, соціальні та технологічні аспекти, є критичною. Ці чинники впливають на способи, якими вчителі використовують технології в навчанні; необхідність адаптації освітніх політик, щоб вони враховували складність цифрової компетентності та взаємодію індивідуальних та колективних відповідальностей. Цей аналіз демонструє, як шведські вчителі адаптуються до зростаючих вимог цифрової ери, підкреслюючи важливість комплексного підходу до розвитку цифрової компетентності у шкільній освіті.

Ключові слова: вчителі, цифрова компетентність, Швеція.

Література

Godhe, A.-L. (2024). *Swedish teachers' digital competence – infrastructures for teaching and working*. <https://doi.org/10.4324/9781003355694-19>

Godhe, A.-L. (2019). Digital literacies or digital competence: *Conceptualizations in Nordic curricula. Media and Communication*, 7(2), 25–35.

Willermark, S., Anders, D., Olofsson, J., & Lindberg, Ola et al. (2024). *Digitalization and Digital Competence in Educational Contexts. A Nordic Perspective from Policy to Practice*. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/77001>

ДО ПИТАННЯ ПРО ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ОСВІТИ

Світлана Кравченко, к.іст.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Досліджено, що сучасна освітня система відображає напрям розвитку української держави, пов'язаний із євроінтеграційними процесами й орієнтована на європейські цінності, європейський і світовий освітній простори. Інтеграцію національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір визначено одним із принципів державної політики України у сфері освіти. Освітні системи та шкільна освіта під впливом європеїзації розвивається у напрямі інтеграції, що проявляється у форматі гармонізації ключових показників, які визначають напрями та сутність розвитку освіти. Такий вплив формує спільні тенденції розвитку та спільний характер викликів (Локшина, 2024).

Проаналізовано семантику поняття «інтеграція». Встановлено, що процес інтеграції в освіті є певною формою реалізації міжпредметних зв'язків на якісно новому етапі навчання. Інтеграція є потенційним шляхом вдосконалення системи навчання, подолання недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежності між предметами. Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, спогад, *integer* – цілий) – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів.

Розглянуто українську законодавчу базу та стратегічні документи щодо інтеграції національної освіти в міжнародний освітній і науковий простір: Закон України «Про освіту» (2017), Концепцію Нової української школи (2017), Дорожню карту європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (2023), концепцію МОН України «План відновлення. Освіта і наука» (2022), Національну доповідь НАПН України про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2016), де задекларовано потребу

врахування досвіду європейських країн, використання принципів, підходів, інструментарію та практик ЄС повоєнної розбудови країни. У цих документах зосереджено увагу на потребі відновлення сфери освіти й науки та узагальнено напрями такого відновлення (розвиток людського капіталу, європейська інтеграція освіти й науки, розвиток науки та інновацій, розвиток усіх освітніх ланок, цифрова трансформація освіти та науки); інтеграцію до європейського освітнього й дослідницького простору розглянуто на основі реалізації програми «EU4Skills: кращі навички для сучасної України», гармонізації українського освітнього та наукового законодавства й відповідної державної політики за допомогою EU-level targets (Шпарик, 2021).

Зроблено висновок, що в Україні реформування освітньої системи, трансформація її в ефективну освітню модель відповідно до європейських і світових суспільних запитів перебуває на основному етапі, тому розкриття теоретичних засад інтеграції освіти у світовому та європейському дослідницькому просторах, аналіз поняття про інтегративний підхід в освіті з окресленням етапів розвитку інтеграції в освіті, виокремлення функцій, форм і способів інтеграції в освіті у компаративній проекції на Україну є цілком на часі.

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід в освіті, євроінтеграція.

Література

- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. Український педагогічний журнал, (2), 6–17. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/739>
- Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал, (4), 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Кравченко, С. (2024). Теорія і практика технологізації освіти в Україні в контексті інтеграційних процесів. Український педагогічний журнал, (2), 57-69. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/744/858>

РОЗВИТОК ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ВІК ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ФІНЛЯНДІЇ

Оксана Кравчина

Інститут цифровізації освіти НАПН України

м. Київ, Україна

Фінська шкільна освіта є однією з найкращих у світі. Це підтверджено авторитетною міжнародною програмою оцінки якості освіти PISA, за результатом якої читацька, математична, та природнична грамотність фінських учнів традиційно виявляється на високому рівні, що дозволяє Фінляндії залишатися в групі лідерів серед інших країн, що беруть участь у цьому дослідженні. Фінляндія вважається однією з найбільш успішних країн також щодо розвитку підприємницької компетентності вчителів, оскільки велика увага приділяється включенню підприємницької освіти до програм підготовки вчителів, тобто вчителі вивчають основи підприємництва, бізнес-планування, управління проектами. Урядом Фінляндії інвестуються значні кошти в безперервний професійний розвиток учителів, включаючи курси та тренінги з розвитку підприємницької компетентності. Корисною практикою є тісна співпраця шкіл з місцевими підприємствами та організаціями, завдяки якій вчителі мають можливість проходити стажування на підприємствах, вивчати бізнес-процеси та переймати практичний досвід підприємництва. У школах підприємницька освіта реалізується через практичні підходи, такі як створення навчальних компаній, розробка бізнес-планів, участь у проєктах та конкурсах підприємницького спрямування. Оскільки фінські школи мають значну автономію у визначенні навчальних програм та методів викладання, це дозволяє їм інтегрувати та корегувати елементи підприємницької освіти відповідно до місцевих потреб та умов. Загалом, підприємницька компетентність вчителів є важливим фактором для забезпечення високої якості освіти та формування підприємницької компетентності учнів.

У сучасному освітньому контексті підприємницька компетентність вчителів відіграє важливу роль, це спричинено такими факторами як:

- сприяння інноваціям в освіті (допомагає вчителям бути більш креативними, гнучкими та інноваційними у своєму підході до викладання,

дозволяє експериментувати з новими методами, використовувати нетрадиційні підходи та адаптуватися до потреб учнів);

- розвиток підприємницьких навичок учнів (підготовка до успішної кар'єри та життя в сучасному світі, за допомогою ефективного навчання учнів таким навичкам, як креативність, критичне мислення, вміння розв'язувати проблеми, працювати в команді та управляти проектами);
- сприяння партнерству з бізнес-середовищем (співпраця між школами та бізнес-спільнотою із залученням представників бізнесу до навчального процесу, організації екскурсій та стажування учнів, з метою ознайомлення з реальним світом праці);
- підтримка професійного розвитку вчителів (забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів);
- забезпечення освітніх реформ.

Серед освітніх реформ, спрямованих на розвиток підприємницької компетентності вчителів можна виділити такі ключові як: оновлення національного навчального плану у 2016 р. з метою інтеграції підприємницької освіти на всіх рівнях навчання від початкової до старшої школи; програма підготовки вчителів з підприємництва в яку впроваджено обов'язкові курси з підприємництва; професійний розвиток працюючих вчителів; створення спеціалізованих центрів підприємницької освіти, які надають підтримку вчителям у розробці та впровадженні інноваційних підходів до викладання підприємництва, а також ці центри сприяють обміну передовим досвідом між вчителями; фінансування шкільних підприємницьких ініціатив (створення навчальних компаній, участь у конкурсах підприємницького спрямування та реалізація бізнес-проектів учнів) на які виділяються кошти урядом Фінляндії. Ці реформи сприяють інтеграції підприємницької освіти у фінську систему освіти та забезпечують вчителів необхідними знаннями, навичками та ресурсами для розвитку підприємницької компетентності як своєї власної, так і учнів.

Розвитку підприємницької компетентності вчителів у Фінляндії приділяється значна увага в наукових дослідженнях. Так вчені Руськоваара та Піхкала (Ruskovaara & Pihkala, 2015) досліджували впровадження вчителями підприємницької освіти на практиці та які проблеми при цьому виникають. Було опитано 521 особа (вчителі та інші фахівці з підприємницької освіти) про найбільш поширені методи на рівнях початкової та середньої освіти та про варіації практик між рівнями. Було

встановлено взаємозв'язок між сприйняттям вчителями власних навичок підприємницької освіти та їх реалізацією, між підготовкою вчителів і впровадженням підприємницької освіти.

Дослідження Сейккула-Лейно (Seikkula-Leino, 2011) у 2011 р. стосувалося інтеграції підприємницької освіти у підготовку вчителів у Фінляндії. Згідно з цією роботою, у Фінляндії підприємницька освіта стає все більш важливою складовою педагогічної підготовки вчителів, а освітні програми для майбутніх вчителів включають модулі з підприємницької освіти. Результати демонструють зростаючу важливість підприємницької освіти для підготовки конкурентоздатних вчителів, здатних розвивати ці навички у своїх учнів. Водночас наголошується на необхідності посилення цього компоненту в освітніх програмах вчителів.

Так, окремі дослідження фінських вчених також розглядали використання цифрових технологій у розвитку підприємницької компетентності вчителів. Серед таких досліджень можна виділити роботу "Exploring the digital professional development of entrepreneurship educators through an online community" від Корхонена, Лахікайнена, Піхкала та Русковаара (Korhonen et al., 2016), які розглядали професійний розвиток педагогів з підприємництва через онлайн спільноту та як це впливає на викладання предметів з підприємництва. Учасники онлайн спільноти використовують різні ресурси для підвищення своєї кваліфікації та ефективності викладання підприємництва, які включають матеріали для самостійного вивчення, які надаються спільнотою або іншими учасниками, а також обговорення та обмін ідеями щодо кращих практик викладання підприємництва. Також вони спілкуються між собою через форуми, чати, вебінари та інші онлайн інструменти. Ця комунікація дозволяє обмінюватися досвідом, підтримувати одне одного та створювати спільні проекти або ресурси для покращення навчання підприємству.

Також вчені Русковаара та Піхкала (Ruskovaara et al., 2011) та інші дослідили можливості та виклики використання масових відкритих онлайн-курсів (МООС), вебінструментів та онлайн-середовищ для підприємницької освіти вчителів. Вчені вважають, що МООС відкриває ряд можливостей для підприємницької освіти, а саме: доступність (доступ до освіти з підприємництва для широкого кола аудиторії, включаючи тих, хто має обмежений доступ до традиційної освіти через географічні, фінансові або інші обмеження), гнучкість (вивчення

матеріалу власним темпом і в зручний для них час), різноманітність контенту (різноманітні формати навчання, такі як відеоуроки, інтерактивні завдання, онлайн дискусії). Проте, також існують перешкоди: низька участь та відпадання (часто спостерігається висока швидкість відпадання студентів та низький рівень участі, багато людей зареєструються, але не завершують курс через відсутність мотивації чи перешкоди в часі), неформальність оцінювання (відсутня формальна оцінка, що може призвести до недостатнього стимулювання учнів до активної участі та завершення курсу), відсутність особистого контакту (не достатній рівень особистої взаємодії з викладачем та учнями). Ці та інші наукові праці демонструють, що питання підприємницької компетентності вчителів є актуальним у фінській педагогічній науці та досліджується різними авторами (Ruskovaara & Pihkala, 2015; Seikkula-Leino, 2011; Korhonen et al., 2016; Ruskovaara et al., 2011).

Фінська освіта пропонує своїм вчителям онлайн-курси та програми, спрямовані на розвиток їхньої підприємницької компетентності. Прикладами таких програм є:

В Оулунському університеті прикладних наук пропонується 30-кредитна програма спеціалізації з підприємницької освіти для професіоналів у галузі освіти (<https://www.minunpolkuni.fi/yhteystiedot/>). Мета програми – розвинути та поглибити компетенції та експертні знання вчителів, які працюють у сфері підприємницької освіти, з питань підприємницької педагогіки. У навчальних об'єднаннях, таких як OSAO та JEDU, організуються заходи з розвитку компетенцій викладачів у сфері підприємницької освіти, наприклад, спільні тематичні дні та галузеві навчальні дні.

Nuorten NYT (<https://nuortenny.fi/opettajille/>), організація пропонує різноманітні освітні програми та матеріали для вчителів з метою навчання учнів підприємницьким, фінансовим та професійним навичкам на всіх рівнях освіти – від початкової школи до університету. Включає навчальні програми за темами, відвідування «лекторів-підприємців у школах, регулярні тренінги та навчальні заходи для вчителів, такі як “Inspiraatiota & Yrittäjyyttä” (Нахнення та підприємництво) та “Talous tutuksi” (Фінансова грамотність), щорічний великий захід “Maailman suurin etätET” – можливість для учнів дізнатися про різні професії та компанії, навчальні матеріали, ігри, відео та інші ресурси на допомогу вчителям у викладанні підприємницьких і фінансових тем.

Проект Aurora Entrepreneurialis (<https://oppivaverkosto.fi/rittajyyskasvatuksen-verkkokoulutuksia/>) організовує серію онлайн-семінарів з підприємницької освіти для вчителів протягом навчального року 2023–2024. Загалом буде проведено 5 онлайн-семінарів на теми, пов'язані з підприємництвом, навичками для майбутньої кар'єри тощо. Темі семінарів охоплюють сталу підприємницьку освіту, підприємницьку культуру в школах, транскордонну співпрацю та інші актуальні питання. Кожен семінар складається з онлайн-лекції, підготовчого завдання та інтерактивної онлайн-зустрічі з лектором та іншими учасниками. Курси використовують модель перевернутого навчання, де учасники мають ознайомитися з матеріалами перед семінаром та призначені для вчителів середньої освіти, але відкриті для всіх зацікавлених.

Мережа YES (<http://www.yes-keskus.fi/yes/>) пропонує послуги з навчання підприємництву для вчителів. Крім навчання пропонуються інструменти для розвитку підприємництва в школі та підтримка співпраці школи та бізнесу. YES також бере участь у розробці навчальних програм і стратегій.

Курси пропонуються на онлайн-платформі EduGo (<https://edugo.fi/course/index.php?categoryid=279&lang=ru>), які розділені на різні категорії, такі як професійні курси, курси для вчителів, курси вільної освіти для дорослих та робочі курси. У категорії «Для вчителів» є кілька підкатегорій, включаючи проєкти, шаблони курсів, робочі групи, навчання персоналу та підтримка майстерності. Курс “Johdatus yrittäjyyteen” (Введення в підприємництво) для ознайомлення з концепцією підприємництва, сприяє засвоєнню ідеології підприємництва та розумінню мотивації займатися підприємництвом, знайомить з роллю підприємця та характеристиками, знаннями та навичками, необхідними для підприємця.

Разом в онлайн курсами у Фінляндії існує велика кількість онлайн ресурсів з підприємництва для вчителів. Так на вебсайті Управління освіти (<https://www.oph.fi/fi/talous-yrittajyys-ja-tyoelamaosaaminen>) є повна колекція різних матеріалів і ресурсів для навчання фінансам, підприємництву та професійним життєвим навичкам. Крім того, на сайті є посилання на матеріали інших організацій, таких як Управління з питань конкуренції та захисту споживачів Фінляндії, Молодіжну академію тощо.

На вебсайті Yrittäjän päivä (День підприємця) <https://rittajanpaiva.fi/aineistot/opiskelijat-ja-opettajat/> є кілька корисних ресурсів та матеріалів для вчителів щодо впровадження підприємницької освіти.

Tralla.fi – матеріали від Економічної інформаційної служби ТАТ, а саме, збірка порад, шаблонів та матеріалів для відзначення Дня підприємця разом з дітьми та молоддю в дитячих садках та навчальних закладах. У збірку входять поради та матеріали від мережі YES для святкування Дня підприємця, включно з ресурсами для дистанційного навчання; інформація про підприємницьку освіту організації 4H та ігри та мобільний додаток Cash n’Jeti; інструмент самооцінювання підприємницької освіти для вчителів початкової та середньої школи тощо.

На вебсторінці <https://avp.aalto.fi/tools-methods/> представлено набір безплатних інструментів і методів, розроблених для впровадження підприємницького мислення і дій в освітні програми, які були створені в рамках проєкту з розвитку вищої освіти УТУА, фінансованого Міністерством освіти й культури Фінляндії Серед яких:

- Yoop – інструмент для отримання розрахункових одиниць за підприємницьку компетентність, отриману поза формальної освіти;
- Ethics Panel – вправа для розширення перспектив студентів через розгляд складних етичних питань;
- Intensity-Motivation Graph – візуальний інструмент для відстеження навантажень і мотивацій;
- Short Entrepreneurial Exercises – вправа для знайомства студентів з підприємництвом;
- Tell it with a Video – використання відео для презентації ідей;
- New Business Game – гра для створення шляху від ідеї до задоволеного клієнта.

Для кожного інструменту надається короткий опис і доступ до навчальних матеріалів. Інструменти адресовані як викладачам, так і студентам для впровадження підприємницького підходу в навчання.

Ці та інші матеріали можуть бути корисними для вчителів, які хочуть включити аспекти підприємництва у своє викладання.

У Фінляндії активно застосовуються цифрові технології для розвитку підприємницької компетентності вчителів шляхом використання інноваційних методів навчання, прикладами яких є: онлайн-курси та навчальні платформи, віртуальні бізнес-симуляції, цифрові інструменти для проєктного навчання, мультимедійні кейси та навчальні матеріали, онлайн-спільноти та мережі, цифрові портфоліо тощо. Застосування цифрових технологій додає гнучкості, інтерактивності та зручності процесу навчання підприєм-

ництву вчителів, дозволяючи поєднувати теорію з практичним досвідом у віртуальному середовищі.

З вищезначеного можна зробити певні висновки та перспективи для української освіти щодо розвитку підприємницької компетентності вчителів у цифрову епоху на прикладі Фінляндії. Так у країні підприємницька освіта інтегрована в програми підготовки вчителів, включаючи курси з основ підприємництва, бізнес-планування та управління проектами. Водночас уряд країни інвестує значні ресурси в безперервний професійний розвиток вчителів, включаючи курси та тренінги з розвитку підприємницької компетентності, а тісна співпраця шкіл з місцевими підприємствами/організаціями дозволяє вчителям проходити стажування та отримувати практичний підприємницький досвід. У Фінляндії пропонуються онлайн-курси та програми, спрямовані на розвиток підприємницької компетентності вчителів, наприклад, 30-кредитна програма з підприємницької освіти в Університеті прикладних наук Оулу та освітні програми, що надаються організаціями, такими як Nuorten NYT.

Українські вчителі могли б адаптувати деякі з цих практик та підходів для підвищення власної підприємницької компетентності та інтегрування підприємницької освіти в навчальну програму. Це може передбачати лобювання включення курсів з підприємництва в програми підготовки вчителів, пошук можливостей для професійного розвитку (включаючи онлайн-ресурси та спільноти), а також вивчення практичних підходів до навчання учнів підприємницьким навичкам.

Ключові слова: підприємницька компетентність вчителя, професійний розвиток, цифрові технології.

Література

- Korhonen, M., Lahikainen, K., Pihkala, T., & Ruskovaara, E. (2016). Exploring the digital professional development of entrepreneurship educators through an online community. In *Proceedings of the 18th International Conference on Human Computer Interaction*.
- Ruskovaara, E., & Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher's role. *The Journal of Educational Research*, 108(3), 236–249. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878301>

Ruskovaara, E., Pihkala, T., Rytkölä, T., & Seikkula-Leino, J. (2011). Entrepreneurship in a web-based learning environment – Exploring tools to create sustaining seedbed. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 14(2), 146–160.

Seikkula-Leino, J. (2011). Entrepreneurship education in teacher training. In L. Tornau (Ed.), *Entrepreneurship, entrepreneurship education and teacher training: Proceedings*. (pp. 122–134). Gründerregion M.V.

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА МОВНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ НА УРОКАХ З НІМЕЦЬКОЇ

Олена Кучеренко, к.ф.н.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Запити у застосуванні національної педагогічної компаративістики у шкільному викладанні саме німецької мови (початкова освіта, загальна середня освіта та початкова професійна освіта) наразі вкрай актуалізовані. Національні мовні та педагогічні компаративістичні методи розвиваються й удосконалюються на сучасному етапі розвитку українського суспільства надзвичайно швидко, що зумовлено багатьма зовнішніми чинниками.

Навчальна дисципліна «Німецька мова» вивчається в українських загальноосвітніх та спеціалізованих шкільних закладах освіти зазвичай як друга іноземна. Постійного оновлення потребують програми зазначеної дисципліни, які повинні ставити за мету поступові методи засвоєння програмного матеріалу, системні задачі володіння мовою, інноваційні методики викладання, наскрізний підхід форм, змісту та методів викладання.

Неухильне прагнення України до вступу до Євросоюзу, до європейської спільноти та відповідних людських цінностей останнім часом й у подальшому майбутньому нашої країни потребуватиме неабиякої уваги до можливостей компаративного підходу у вивченні німецької.

Серед екстралінгвістичних чинників, що актуалізують вивчення саме німецької для значної кількості сучасних українських школярів, слід назвати вже довготривалі воєнні дії на території нашої держави. Українські школярі, які опинилися у німецькомовних країнах (Німеччина, Австрія, Швейцарія) та зараз навчаються у школах цих країн у зв'язку з російською агресією від 24 лютого

2022 року, змушені опанувати усі шкільні предмети, активно оволодівати як усними, так і писемними формами німецькомовного спілкування, здобувати середню та професійну освіту у наш час саме німецькою мовою.

Навчають німецької наших дітей за кордоном українські та німецькі вчителі. Наразі відбувається постійний активний обмін практичним досвідом у викладанні школярам німецької мови вчителями, для яких ця мова рідна, та українськими педагогами, що знаходяться у німецькомовному середовищі й викладають для українських дітей. При цьому доволі часто в одному класі навчають німецької і українських, і німецьких школярів. Різна ментальність учнів та постійний міжкультурний діалог, різні рівні мовних знань, навичок та умінь школярів одного класу, різні вчительські методики викладання (з одного боку, європейська та закордонна, з іншого боку, українська) – і один предмет для викладання, яким треба опанувати учням на рівні носіїв мови. Звідси конче необхідним для успішного володіння мовою постає визначення спільних і відмінних рис національного досвіду виховання і навчання країн, де навчаються українські школярі, та української школи. Для розв'язання багатьох сучасних викликів у викладанні мови, для практичного опанування німецької слухачами необхідно повсякчас на уроках застосовувати компаративістичні педагогічні та мовні методики.

Мовною компаративістикою послуговуються для оволодіння відповідними навичками на різних етапах навчання німецької, починаючи з рівня А0 та закінчуючи рівнем С1. Учителям необхідно використовувати порівняльні типології, враховувати закони порівняльного мовознавства, залучати порівняльну граматику німецької та української мов. На всіх рівнях навчання варто повсякчас розвивати у школярів вміння аналізувати й зіставляти граматичні, морфологічні, фонетичні, лексичні особливості німецької мови у порівнянні з українською.

Міжмовні компаративістичні методи стають обов'язковими під час навчання, збагачують та розвивають національні мови у таких вимірах, як подібне та відмінне, спільне та унікальне, універсальне та локальне, загальнолюдське та національне.

Окрім того, набуває також неабиякого значення міждисциплінарний підхід для опанування німецької в українській та закордонній школах. Національна та європейська педагогічна компаративістика у такому разі ставлять за мету єдине – високий рівень спілкування іноземною мовою, сталий розвиток іномовної комунікації.

Зміст шкільного навчання німецької (як й інших іноземних мов) у сучасній освіті спрямовуватиметься на залучення до навчального процесу наскрізної ідеї європейського виміру, на зростання значущості соціокультурних чинників під час навчання іноземної мови, на орієнтацією на загальні демократичні цінності та на розбудові української національної ідентичності завдяки вивченню іншої культури.

Отже, компаративістичний аспект методики викладання німецької, методологія порівняльної педагогіки, що ґрунтується і дослідженнях закордонних компаративістів, методологічні засади порівняльної педагогіки стають надзвичайно значущими при викладанні німецької мови.

Ключові слова: мовна та педагогічна компаративістика, шкільне викладання німецької мови.

Література

Інститут педагогіки НАПН України. (2022). *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: Матеріали VI міжнародної наукової конференції*. Ін-т педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Comparative_2022.pdf

Сисоєва, С. (2018). Розвиток порівняльної професійної педагогіки в Україні: освітологічний контекст. *Освітологія*, 7, 49–57. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2018.7.4958>

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА В УМОВАХ ВІЙНИ: ВІДПОВІДІ НА ВИКЛИКИ

Олена Литовченко, д.пед.н., ст.н.с.

Інститут проблем виховання НАПН України
м. Київ, Україна

Увоєнний час освіта зазнає втрат, водночас набуває нових сенсів і значущості.

Метою публікації є коротке представлення актуальних векторів у позашкільній освіті України як реакції на виклики воєнного часу.

Внаслідок війни росії проти України значними є виклики у гуманітарній сфері, зокрема в освіті. За даними UNICEF. Humanitarian Situation Report

№ 24 (2022) від початку ескалації війни 24 лютого 2022 року навчання близько 5,7 мільйона українських дітей було перервано, а 1,5 мільйона дітей стикнулися з проблемами психічного здоров'я. Частина дітей мають травматичний досвід, відчувають тривожність, потребують соціально-психологічної підтримки.

Освіта України має реагувати на ці виклики. Позашкільна освіта, що є невід'ємним складником української системи освіти, у цьому сенсі має значний потенціал, зважаючи на її специфіку: мобільність, варіативність, соціально-педагогічна спрямованість, орієнтація на інклюзивність та безбар'єрність тощо.

У воєнний час на позашкільну освіту покладаються не лише освітні функції та організація власне позашкільної діяльності. Значною стає її роль як інституту соціально-педагогічної, психосоціальної підтримки, надолуження освітніх втрат, створення умов для здобуття освіти на деокупованих територіях. В умовах реалізації реформи НУШ, організації профільного навчання у старшій школі – також актуалізається потенціал позашкільної освіти. Відповідно змінюється зміст освіти, удосконалюються її форми.

За результатами вивчення досвіду діяльності закладів позашкільної освіти в умовах воєнного стану можливо узагальнити такі ключові вектори як відповіді на виклики:

- Організація безпечного середовища (фізична, психологічна безпека, культура безпеки життєдіяльності, навички поведінки у надзвичайній ситуації, компетентності самозахисту; знання із основ домедичної допомоги, мінної безпеки, орієнтування на місцевості тощо).
- Інклюзивність і безбар'єрність у позашкільній освіті (забезпечення реалізації прав дітей на позашкільну освіту незалежно від місця їхнього проживання, тимчасового перебування у воєнний час, соціального стану, освітніх труднощів тощо).
- Простір українських національних цінностей (реалізація значної кількості проєктів, програм та інших заходів, що мають на меті становлення української національної ідентичності, гуртують дітей та підлітків навколо українських цінностей).
- Зміст позашкільної освіти в умовах війни (програми і проєкти із кібербезпеки, медіаосвіти; формування оборонної свідомості, компетентностей, важливих в умовах воєнного стану; освіта впродовж життя; подолання екологічних наслідків війни і сталий розвиток; STEM освіта; програми, проєкти, заходи євроінтеграційної тематики тощо).

- Волонтерство, підтримка Сил оборони України (залучення дітей та підлітків до соціальних проєктів, флешмобів, акцій, марафонів тощо).
- Соціальне партнерство, зокрема із залученням підтримки міжнародних організацій.
- Надання психосоціальної підтримки учням, батькам; реалізація проєктів із психологічної реабілітації ветеранів, військових; проєкти підтримки дітей із сімей внутрішньопереміщених осіб тощо.
- Створення на базі закладів позашкільної освіти ресурсних центрів, освітніх хабів тощо.

Водночас, на зниження можливостей позашкільної освіти вирішувати важливі освітні і соціально-педагогічні завдання в умовах воєнного стану впливає перелік суттєвих чинників: скорочення мережі закладів позашкільної освіти, проблеми кадрового забезпечення, зменшення учнівського контингенту та інші.

Заклади позашкільної освіти зруйновано або пошкоджено внаслідок воєнних дій. За даними Інформаційно-аналітичного збірника МОН (2023), станом на 20 липня 2023 року зруйновано 23 заклади, пошкоджено 138; 5 закладів залишаються прихистком для внутрішньо переміщених осіб; частина закладів перебувають на тимчасово окупованих територіях (101 заклад) або призупинили провадження статутної діяльності (12 закладів у Донецькій області). За даними моніторингового дослідження Державної служби якості освіти, у 2021–2023 роках скорочення закладів позашкільної освіти пов'язане також із реорганізацією, ліквідацією закладів освіти у територіальних громадах у процесі децентралізації, що є неправомірним, порушує права українських дітей на здобуття позашкільної освіти.

Отже, в умовах російсько-української війни позашкільна освіта України реагує на соціальні запити, виклики воєнного часу, вдосконалюється у відповідності до національних та загальноєвропейських тенденцій.

Ключові слова: виклики воєнного часу, позашкільна освіта України, російсько-українська війна.

Література

Міністерство освіти і науки України. (2023). Освіта і наука України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник МОН. <http://surl.li/yuqgjs>

UNICEF. (2022). *Humanitarian Situation Report № 24*. <https://www.unicef.org/ukraine/documents/humanitarian-situation-report-december-2022>

СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ГАЛУЗІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олена Локшина, д.пед.н., проф.,

член-кореспондент НАПН України

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

28 лютого 2022 року Україна надіслала до ЄС заявку на членство; 17 червня 2022 року Європейська Комісія рекомендувала надати Україні статус кандидата на вступ до ЄС; 23 червня 2022 року Європейська Рада надала Україні статус кандидата; 14 грудня 2023 року було відкрито переговори про вступ після виконання вимог.

З метою визначення цілей та завдань для гармонізації секторальних політик і законодавства у сферах освіти та науки з європейськими на шляху до підготовки переговорів та повноцінного членства України в ЄС у грудні 2023 року затверджено Дорожню карту європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року (Міністерство освіти і науки України, 2023). Виконання Дорожньої карти передбачає гармонізацію державних політик і законодавства України у сферах освіти і науки з правом (acquis) ЄС; співпрацю України з державами-членами ЄС у сферах освіти і науки; прийняття та використання учасниками освітнього процесу та науковцями цінностей ЄС. Зазначене *актуалізує* дослідження стратегічних орієнтирів розвитку освіти в ЄС. На цьому наголошується, зокрема, у дослідженнях українських компаративістів включно з дослідженнями автора цієї публікації (Глушко, 2023; Локшина, 2019, 2023; Локшина та ін., 2021; Топузов та ін., 2023; Lokshyna, 2018).

Констатовано, що чинним документом, що визначає зміст та орієнтири розвитку освіти в ЄС є Стратегічна рамка європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на період 2021–2030 років на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (European Council, 2021). Освіта 2030 року у документі ґрунтується на ідеях освіти впродовж життя та освіти в усіх контекстах (life-wide & lifelong education).

У Стратегічній рамці визначено п'ять стратегічних пріоритетів для розбудови Європейського освітнього простору. Це:

- підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх галузі освіти і навчання;
- перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх;
- підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації професії викладача;
- зміцнення європейської вищої освіти;
- підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні та за допомогою них.

Шкільна освіти розглядається невід'ємною складовою освіти впродовж життя – її розвиток відповідно до визначених показників, названо запорукою побудови Європейського освітнього простору. Показниками для досягнення у галузі шкільної освіти до 2030 року визначено:

- частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук (базові навички) повинна становити менш, ніж 15%;
- частка восьмикласників з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має бути меншою за 15%;
- частка тих, хто зарано залишив навчання, повинна бути меншою за 9%.

На досягнення показників працюють такі стратегічні ініціативи у сфері шкільної освіти, як:

- озброєння школярів ключовими компетентностями, що забезпечується затвердженням на рівні ЄС Довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Council of the European Union, 2018), рамок підприємницької компетентності (Bacigalupo et al., 2016) цифрової компетентності (Punie et al., 2013) та особистісної, соціальної компетентності і вміння вчитися (Sala et al., 2020).

- сприяння багатомовності та оволодінню молодими європейцями іноземними мовами на засадах комплексного підходу, який передбачає імплементацію форматів для створення умов для молоді щодо опанування принаймні однією європейською мовою по закінченні середньої школи; застосування комплексних підходів до покращення викладання та навчання мов на національному, регіональному, місцевому чи шкільному рівні; забезпечення синергії усіх ланок освіти: початкової, середньої, професійно-

технічної в реалізації комплексного підходу до викладання і вивчення мов; забезпечення мобільності вчителів іноземних мов, просування інноваційних та інклюзивних методів навчання з використанням таких інструментів і платформ, як School Education Gateway і eTwinning, використання цифрових інструментів, способів викладання предметів за допомогою іноземної мови (Content and Language Integrated Learning), підтримка досліджень у галузі мовної освіти (Council of the European Union, 2019).

- створення сприятливого навчального середовища на рівні початкової та середньої освіти шляхом запровадження змішаних форматів навчання (European Commission, Directorate-General for Education, 2021).

Зроблено висновок, що повномасштабна війна рф проти України формує особливі контексти розвитку національної освіти, нагальними серед яких є створення безпечних умов для навчання, мінімізація і подолання освітніх втрат здобувачів освіти тощо. Водночас, європейська інтеграція України зобов'язує інтенсифікувати синхронізацію національної освіти з пріоритетами ЄС, включно з пріоритетами розвитку шкільної освіти.

Ключові слова: ЄС, Європейський освітній простір, інтеграція, Україна, шкільна освіта.

Література

- Глушко, О. (2023). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LIFECOMP): концептуальний вимір. Український Педагогічний журнал, (4), 35–45. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-35-45>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український Педагогічний журнал, (3), 21–87. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український Педагогічний журнал, (4), 5–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>
- Локшина, О. І., Джурило, А. П., Глушко, О. З., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., & Шпарик, О. О. (2021). Тенденції розвитку шкільної

- освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія. КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>
- Міністерство освіти і науки України. (2023, 11 грудня). *Про затвердження дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року* (№ 1501). <http://surl.li/tjjac>
- Топузов, О. М., Локшина, О. І., Джурило, А. П., & Шпарик, О. М. (2023). Європейський дослідницький простір як орієнтир розвитку освіти і науки в Україні. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-5-19>
- Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van Den Brande, L. (2016). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. EUR 27939 EN. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2791/160811>
- Council of the European Union. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Council of the European Union. (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?toc=OJ:C:2019:189:TOC&uri=uris-erv:OJ.C_.2019.189.01.0015.01.ENG
- European Commission, Directorate-General for Education. (2021, 5 August). *Council Recommendation on blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education. (Text with EEA relevance)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=COM%3A2021%3A455%3AFIN>
- European Council. (2021, 26 February). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*, 1, 47–64. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47>
- Punie, Y., Brecko, B., (Eds), & Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2788/52966>

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/922681>

МІСЦЕ ЛІДЕРСТВА В КОНЦЕПЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Тетяна Лукіна, д. держ. упр., проф.

Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Метою статті є окреслення проблеми визначення місця і ролі лідерства у концепціях формування сучасних механізмів оцінювання ефективності професійної діяльності керівника (директора) закладу загальної освіти.

Якість професійної компетентності керівника закладу середньої освіти та висока результативність реалізації ним професійної діяльності, – є тими ключовими вимогами, які визначають успіх функціонування школи, забезпечують можливість досягнення високих показників успішності навчання учнів та професійного зростання педагогів. Директор середньої школи є центральною фігурою, від якої залежить результат діяльності з управління якістю освіти (Лукіна, 2011), єдність і якість педагогічного колективу, спрямованість його діяльності на досягнення стратегічних цілей розвитку закладу освіти. Керівник закладу освіти забезпечує той чи інший морально-психологічний клімат, спонукає колектив до формування відповідної організаційної культури школи, утвердження певних норм, правил, цінностей, що стають основою шкільного життя. Таким чином, лідерство директора школи є:

- логічним, закономірним проявом способу побудови управлінського впливу та взаємодії керівника з учасниками освітнього процесу, що спрямований на мотивування їх до досягнення спільних цілей розвитку;
- основою загальної концепції оцінювання ефективності його професійної діяльності.

Сучасна концепція професійного стандарту директора середньої школи, як нормативної та концептуальної основи для розробки механізму оцінювання ефективності його професійної діяльності, у розвинених країнах

світу заснована на феномені лідерства керівника закладу освіти в усіх його проявах. Лідерство директора школи розглядається ключовим інституційним чинником забезпечення якості закладу освіти. Найбільш відчутно вплив лідерства керівника закладу освіти проявляється у проблемних соціальних контекстах, кризових і надзвичайних ситуаціях, під час військового стану або пандемій (Лукіна, 2021). Вирішальну роль лідерство керівника закладу середньої освіти відіграє при забезпеченні рівності прав і можливостей дітей, зокрема запровадженні інклюзії та створенні належних умов для навчання осіб з особливими освітніми потребами (Лукіна, Шошова, 2014). Акцент на лідерство керівника школи відбиває також суто економічний аспект освітньої державної та регіональної політики, що проявляється у реалізації раціонального підходу до розподілу ресурсів і зусиль: створення результативного впливу на відносно невелику групу людей (директорів шкіл) забезпечує позитивний вплив на значно більшу кількість вчителів, які, у свою чергу, безпосередньо впливають на найбільш численну групу кінцевих бенефіціарів системи – учнів (OECD, 2013), формуючи в них необхідні навчальні результати.

У країнах-членах ОЕС лідерство, як явище і основоположний принцип, було покладено в основу визначення змісту і напрямів професійної діяльності керівника закладу середньої освіти та створення відповідних механізмів оцінювання її ефективності, визначення переліку індикаторів, що дають можливість деталізувати цю діяльність за бажаними проявами кінцевих результатів її реалізації та оцінити ступінь їх досягнення. У передових країнах світу вважається, директор школи, як провідний професіонал, забезпечує лідерство, визначає головний напрямок розвитку школи, формує загальне бачення (місію, візію) школи, здійснює управління та організовує діяльність школи для досягнення поставлених цілей і завдань. Для цього директор має бути здатним активізувати весь потенціал (трудовий, інтелектуальний, емоційний) закладу освіти задля забезпечення високої якості освіти і сформувати відповідну організаційну культуру, яка б сприяла постійному професійному та особистісному зростанню та удосконаленню як педагогів, так і учнів. Такому баченню змісту професійної діяльності директора середньої школи, як об'єкту оцінювання ефективності її реалізації, сприяли численні емпіричні дослідження, проведені у різних країнах (Donley et al., 2021). Вони підтвердили недосконалість, низьку надійність, недостатню обґрунтованість наявних на той момент

систем оцінювання ефективності директорів шкіл та їх слабкий зв'язок зі стандартами професійного лідерства.

На відміну від людино- та дитиноцентричного характеру змісту зарубіжних стандартів лідерства керівника школи професійний стандарт директора закладу загальної середньої освіти, що затверджений у 2021 році в Україні, побудований на засадах функціонально-компетентнісного підходу до визначення основних змістових ліній професійної діяльності керівника школи та переліку необхідних професійних компетентностей. Відповідно, критерії та процедури оцінювання результатів професійної діяльності керівника закладу загальної середньої освіти, що реалізуються під час атестації директорів шкіл та проведення конкурсів на заміщення посад в Україні, орієнтовані на перевірку суто адміністративних і представницьких функцій та не пов'язані або слабо корелюють з оцінкою змін в результатах успішності учнів.

Зазначене свідчить про те, що основне призначення та зміст процедури оцінювання ефективності професійної діяльності директора закладу загальної середньої освіти в Україні потребує концептуального переосмислення в контексті визначення місця і ролі лідерства керівника школи як основоположної ідеї його діяльності.

Ключові слова: керівник закладу середньої освіти, лідерство, оцінювання, професійна діяльність.

Література

- Лукіна, Т. О. (2011). Управління якістю. У Ю. В. Ковбасюк (Ред.), Енциклопедія державного управління. (Т. 4: Галузеве управління). (сс. 620–622). Київ: НАДУ. <http://surl.li/vogzor>
- Лукіна, Т. О. (2021). Дистанційне навчання в загальній середній освіті в Україні: доступність та результативність в умовах пандемії. Вісник післядипломної освіти. «Серія «Соціальні та поведінкові науки», 16(45), 224–252. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16\(45\)-224-252](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-16(45)-224-252)
- Лукіна, Т. О., & Шошова, А. Г. (2014). Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. Університетські наукові записки. Часопис Хмельницького університету управління та права, 2(50), 338–347.

Donley, J., Detrich, R., States, J., & Keyworth, R. (2021). *Principal Preparation*. Oakland, CA: The Wing Institute. <https://www.winginstitute.org/quality-leadership-in-service>

OECD. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study, OECD Education Working Papers, № 99*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3tstjqt90v-en>

ПРОФІЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ІТАЛІЇ

Олександр Малихін, д.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Арістова, д.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

На сьогодні Італія є однією з країн світу, котра вирізняється профільним підходом до організації освітньої діяльності в закладах загальної середньої освіти. Такий підхід надає змогу враховувати сучасні вимоги ринку праці, з одного боку, та здібності, потреби й інтереси учнів з іншого, що забезпечує ефективну підготовку учнів до вступу до закладів вищої освіти або до роботи в одній із галузей виробництва.

Мета дослідження – вивчити досвід реформування системи загальної середньої освіти Італії задля можливого розгляду альтернативних шляхів удосконалення профільної середньої освіти в Україні.

Аналіз нормативно-правової бази галузі освіти Італії показує, що італійська система загальної середньої освіти організована за принципами субсидіарності та автономії. Це означає, що незважаючи на те, що діяльність усіх закладів загальної середньої освіти (у тому числі й профільної середньої освіти) регулюється чинними положеннями національного законодавства, певна відповідальність за освіту розподілена між центральним урядом країни і регіональними органами управління освітою. Щодо автономії закладів загальної середньої освіти, вона здебільшого стосується дидактичного забезпечення освітнього процесу й удосконалення його організаційної складової. У межах своєї автономії заклади загальної

середньої освіти (у тому числі й профільної середньої освіти) мають право гнучко адаптувати час, відведений на викладання певних шкільних предметів; навчальні програми; форми організації, методи, прийоми і засоби навчання відповідно до конкретних освітніх потреб учнів. Заклади загальної середньої освіти також мають право надавати учням доступ до позашкільної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Діяльність Міністерства освіти, університетів та наукових досліджень Італії щодо системи загальної середньої освіти спрямована на встановлення загальних освітніх цілей; специфічних освітніх цілей відповідно до індивідуально-психологічних й індивідуально-типологічних особливостей учнів; реалізацію державного стандарту загальної середньої освіти; упровадження стандартів, котрі пов'язані з якістю надання освітніх послуг; розроблення й упровадження загальних критеріїв оцінювання учнів різного шкільного віку; забезпечення професійного розвитку педагогічних працівників (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2021).

Відповідно до інформації, наданої на офіційній сторінці Європейської інформаційної мережі в галузі освіти «Eurydice», починаючи з 2000 року, система загальної середньої освіти Італії зазнала впливу декількох освітніх реформ, які й досі викликають широку дискусію як у країні, так і за її межами (European Commission, 2023).

Так, перша реформа, яка була запроваджена в 2000 році відповідно до Закону № 30 від 10 лютого 2000 року (Normattiva, 2000), не була успішною й була призупинена в липні 2001 року.

У березні 2003 року парламент Італії схвалив нову стратегію реформування системи загальної середньої освіти, яку випробували з вересня 2002 року в 250 школах по всій Італії. Нова шкільна реформа, яка була затверджена Законом № 53 від 28 березня 2003 року, включала наступні зміни, а саме: перегляд рівнів освіти для загальної середньої освіти, вік дітей для вступу до закладів дошкільної та початкової освіти, запровадження вивчення англійської мови та використання персональних комп'ютерів в освітньому процесі з першого класу, поєднання шкільного навчання з виробничою практикою (для дітей шкільного віку від 14 до 18 років), можливість обрати інший напрям професійно-технічної освіти без втрати попередніх років (для дітей старшого шкільного віку, які навчаються в закладах професійно-технічної освіти) тощо (Normattiva, 2003).

Відповідно до статі 2 Закону № 53 від 28 березня 2003 року система загальної середньої освіти Італії має два рівні (Normattiva, 2003). Перший рівень, який триває вісім років, охоплює 5 років початкової освіти і 3 роки середньої освіти першого ступеню. Закінчення першого рівня загальної середньої освіти (тобто закінчення середньої освіти першого ступеню) передбачає обов'язкове складення державного іспиту. Другий рівень загальної середньої освіти або рівень середньої освіти другого ступеню провадиться в наступних закладах освіти, а саме: заклади загальної середньої освіти (ліцеї) та заклади професійно-технічної освіти (технічні заклади освіти і професійно-технічні заклади освіти). За певних винятках навчання в закладах загальної середньої освіти (ліцеях) триває 5 років, а в закладах професійно-технічної освіти – 4 роки. П'ять років навчання в ліцеях поділяється на два цикли по два роки та заключний п'ятий рік (перший цикл – 1 і 2 класи, другий цикл – 3 і 4 класи, заключний 5 клас). Перші два роки середньої освіти другого ступеню (перший цикл) є обов'язковими для всіх учнів незалежно від обраного закладу освіти. Маємо також зазначити, що після завершення першого циклу другого рівня загальної середньої освіти (1 і 2 класи) учні мають право змінити освітній профіль.

Стаття 2 Закону № 53 від 28 березня 2003 року зазначає, що заклади загальної середньої освіти мають забезпечувати учням рівні можливості задля досягнення ними високого культурного рівня, а також сприяти розвитку компетентностей, необхідних для їхньої успішної інтеграції в життя суспільства та більш швидкої адаптації до ринку праці (Normattiva, 2003). Кожній дитині шкільного віку гарантується право на освіту та/або професійну підготовку протягом щонайменше дванадцяти років (або до досягнення нею вісімнадцятирічного віку). Також Закон № 53 від 28 березня 2003 року визначає типи ліцеїв, а саме: художнього, класичного, наукового-природничого, лінгвістичного, музично-хореографічного і гуманітарного профілів. Здобуття середньої освіти другого ступеня в профільному ліцеї передбачає складання державного іспиту, що є обов'язковою умовою для вступу до закладу вищої освіти (Normattiva, 2003).

У 2014–2020 роках в Італії реалізовувалася Національна програма практичної підготовки «Для школи: навички і освітнє середовище», яка була організована Проєктом ЄС. Зазначена програма була спрямована забезпечення рівного доступу здобувачів освіти до навчання й безпе-

первності освіти упродовж життя, покращення якості освіти й освітньої інфраструктури, встановлення зв'язку між закладами освіти та ринком праці тощо (Programma Operativo Nazionale, 2014).

Варто зазначити, що в липні 2015 року уряд Італії ухвалив реформу національної системи освіти «Хороша школа», спрямовану на зміни в управлінні освітою (надання більшої автономії закладам загальної середньої освіти), цифровізацію закладів освіти і розвитку цифрової компетентності учителів і учнів, удосконалення типових освітніх програм тощо. Головна мета реформи полягала, по-перше, у докорінній зміні італійської системи освіти шляхом вирішення застарілих проблем, котрі вважалися причиною низького рівня та якості надання освітніх послуг, а по-друге, у створенні сприятливих умов для більш ефективної адаптації молодого покоління до ринку праці шляхом формування і розвитку в них умінь і навичок, затребуваних роботодавцями. Гостра потреба в ефективній адаптації молодого покоління до ринку праці зумовила запровадження ініціативи щодо поєднання шкільного навчання з виробничою практикою. Мета цієї ініціативи полягала в організації обов'язкового навчання на робочому місці для учнів другого рівня загальної середньої освіти, а саме: 400 годин для учнів закладів професійно-технічної освіти і 200 годин для учнів ліцеїв (OECD, 2017). У межах реформи «Хороша школа» було також затверджено Національний план «Цифрова школа», реалізація якого передбачала вдосконалення цифрової компетентності вчителів і учнів, забезпечення закладів загальної середньої освіти інноваційною технологічною інфраструктурою та Інтернетом.

27 грудня 2023 року національний парламент Італії схвалив новий Закон № 206, спрямований на покращення, просування та захист продукції італійського виробництва. Така стратегія передбачає запровадження з 2024/2025 навчального року ще одного типу ліцею “Made in Italy” на додаток до існуючих шести типів ліцеїв. Мета запровадження ліцею “Made in Italy” полягає в озброєнні учнів знаннями, уміннями і навичками, необхідними для ефективного просування товарів італійського виробництва в усьому світі (Normattiva, 2024).

Отже, маємо зазначити, що нестандартний підхід до профілізації старшої школи, який враховує зміни пріоритетів національної економічної політики та сучасні потреби ринку праці, забезпечує ефективну підготовку учнів до вступу до закладів вищої освіти або до роботи в одній із галузей

виробництва. Вивчення досвіду реформування системи загальної середньої освіти Італії може стати підґрунтям для розгляду альтернативних шляхів удосконалення профільної середньої освіти в Україні.

Ключові слова: ліцеї, профільна середня освіта, реформування системи загальної середньої освіти Італії, система профільної середньої освіти Італії.

Література

- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Country Information for Italy – Legislation and Policy*. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>
- European Commission. (2023). *Eurydice. Italy*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/teaching-and-learning-general-upper-secondary-education>
- Normattiva. (2000). *LEGGE 10 febbraio 2000, n. 30*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2000-02-10;30>
- Normattiva. (2003). *LEGGE 28 marzo 2003, n. 53*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2003-03-08;53!vig=>
- Normattiva. (2024). *LEGGE 27 dicembre 2023, n. 206*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2023;206~art18>
- OECD. (2017). *Getting Skills Right: Italy [Datafile]*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264278639-en>
- Programma Operativo Nazionale. (2014). *Per la Scuola competenze e ambienti per l'apprendimento [Datafile]*. https://www.istruzione.it/allegati/2014/PON_14-20.pdf

ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА: УПРОВАДЖЕННЯ ГЛОБАЛЬНИХ ТРЕНДІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Олександр Малихін, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Арістова, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Інна Ліпчевська, PhD

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Глобалізація як процес інтеграції економічних, соціокультурних, політичних і технологічних аспектів сучасної цивілізації в світовому масштабі є загальновизнаною тенденцією цифрового інформаційного суспільства. Вона сприяє економічному розвитку країн (міжнародній торгівлі, інвестиціям); нівелюванню соціально-культурних бар'єрів (культурному обміну, міграції); упливає на самоідентифікацію сучасної людини, її сприйняття оточуючого світу та власної ролі в ньому, усвідомленню глобальних проблем і відповідальностей.

Глобалізація в освіті розглядається як один із напрямів розвитку сучасної педагогічної теорії та практики, спрямований на підготовку висококваліфікованих, затребуваних на міжнародному ринку праці спеціалістів; розвиток людини як інтелектуальної, творчої, моральної, культурної та духовної особистості, в якій сформовані національна ідентичність і толерантне ставлення до культури, соціально-психологічних особливостей громадян інших держав. Це процес інтеграції освітніх систем, формування міжнародних концепцій і стратегій розвитку освіти, стандартизації освітніх програм і методик, уніфікації змісту освіти, форм, методів, прийомів і засобів навчання на міжнародному рівні, а також поширення універсальних освітніх цінностей, лобювання розвитку вмінь і навичок, що визначені ключовими у XXI столітті.

Вивчення європейського досвіду (Великої Британії, Естонії, Нідерландів, Німеччини, Польщі, Фінляндії, Франції, Швейцарії та інших країн)

щодо організації освітньої діяльності в закладах профільної середньої освіти дає змогу виокремити типові характеристики успішних освітніх систем, які сприяють практичній реалізації концептуальних положень людиноцентризму, педагогіки партнерства, компетентнісного, діяльнісного і особистісно зорієнтованого підходів (Топузов, n. d.; МОН України, 2023; European Education and Culture Executive Agency, 2022; European Commission).

У європейських країнах профільна середня освіта здобувається протягом трьох (або більше) років здебільшого в самостійних (відокремлених) закладах освіти.

Країни ЄС прагнуть забезпечити рівний доступ молоді до профільної освіти, незалежно від соціального статусу чи етнічної приналежності, і здійснюють заходи щодо зменшення нерівності в цьому напрямі. Водночас вступ до профільного закладу освіти здійснюється на конкурсній основі.

Досвід європейських країн підтверджує важливість цілеспрямованого педагогічного супроводу молоді в процесі вибору та планування їхньої освітньої траєкторії задля забезпечення здатності і готовності потенційних абітурієнтів до свідомого вибору профілю навчання.

Згідно компаративного аналізу освітніх систем у сучасній практиці закладів освіти існує три основні моделі здобуття профільної середньої освіти (Ляшенко & Мальований, 2024):

- модель жорсткої диференціації профілів навчання, що передбачає нормативне визначення переліку профілів навчання та відповідних освітніх/навчальних програм, які заклади освіти обирають з визначеного переліку для профілізації;
- модель варіативної профілізації освіти, у якій існує базовий обов'язковий перелік предметів для вивчення незалежно від профілізації закладу освіти, а також додаткові профільні курси, навчальні програми для яких розробляються в закладах освіти відповідно до їхнього спрямування та ресурсів;
- модель персоніфікованого профільного навчання, де нормативно визначені очікувані результати навчання, а заклади освіти розробляють унікальний зміст освіти (включаючи як варіативні, так і інваріантні складові), і кожен учень формує свою власну освітню траєкторію за обраним профілем навчання.

У освітніх системах європейських країн спостерігається тенденція превалювання другої та третьої з розглянутих моделей. Індивідуалізація і персоналізація профільної середньої освіти передбачає розвинену систему професійної орієнтації молоді; можливість вибору профілю навчання та його гнучкої адаптації до індивідуальних здібностей, інтересів і потреб учнів (кількість обов'язкових навчальних предметів поступово зменшується в процесі навчання; наявні вибіркові та факультативні складові змісту освіти); можливість корегування/зміни профілю навчання в процесі здобуття освіти.

Багато програм профільної освіти в Європі ставлять за мету підготувати молодь до вимог сучасного глобального ринку праці, включаючи розвиток STEM-навичок і цифрової компетентності; також, у зв'язку з розмаїттям співдотичних культур та мов, передбачено міжкультурну освіту та цілеспрямований розвиток в учнів іншомовних комунікативних навичок.

Сучасні програми профільної освіти передбачають практичні освітні компоненти, а саме: стажування, практикуми та проекти з реальними завданнями в індустрії або громадському секторі.

Відмінності в європейських системах профільної середньої освіти визначаються оптимальним для конкретної країни співвідношенням між глибиною навчання (спеціалізацією) і широтою (універсальністю) навчання, структурованістю і гнучкістю освітньої програми, доступністю і якістю (варіативністю) навчання, автономністю і керованістю закладів освіти, що безпосередньо пов'язані з питанням пошуку балансу між індивідуалізацією і «інституалізацією» навчання (МОН України, 2023).

Специфічними для української системи освіти є питання, пов'язані зі здійсненням освітнього процесу в умовах воєнного стану. У контексті сучасних українських реалій набувають значущості аспекти:

- мінімізації освітніх втрат;
- індивідуалізації/персоналізації навчання з урахуванням об'єктивних можливостей учнів здобувати освіту;
- мотивації молоді до активного навчання в умовах воєнного стану в країні;
- психологічної та соціальної підтримки суб'єктів освітнього процесу.

Пріоритетним є розвиток високого рівня інформаційно-цифрової компетентності вчителів та учнів; забезпечення закладів профільної середньої освіти сучасними інформаційно-комунікаційними засобами і технологіями для комунікації та навчання.

Урахування зазначених положень під час розроблення педагогічної моделі вітчизняної системи профільної середньої освіти сприятиме її швидкій інтеграції в європейській освітній простір, що визначено як пріоритетне завдання Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року.

Ключові слова: глобалізація освіти, модель профільної середньої освіти в Україні, профільна середня освіта; освіта в країнах ЄС.

Література

- Ляшенко, О., & Мальований, Ю. (2024). Профільна середня освіта як об'єкт дидактичних досліджень. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (сс. 3–4). Видавництво «Людмила».
- Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2023). Аналітичні матеріали: Дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008>
- МОН України. (2023, 11 грудня). Семінар «Моделі профільної освіти за кордоном — перспективи для України» [Відео]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=v1UkZrHybNQ>
- Топузов, О. М. (n. d.). Україна – ЄС: Крос-культурні освітні дослідження. OER Commons. <https://oercommons.org/courseware/lesson/55606/student/?section=2>
- European Commission. (2024, 6 May). *Education and Training in the EU - Facts and Figures - Statistics Explained*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Education_and_training_in_the_EU_-_facts_and_figures
- European Education and Culture Executive Agency. (2022). *The Structure of the European Education Systems 2022/2023: Schematic Diagrams*. Publications Office of the European Union. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/structure-european-education-systems-20222023-schematic-diagrams>

МОНІТОРИНГ СТАНУ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Ірина Малицька

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є проаналізувати методи та інструменти оцінювання стану цифровізації закладів загальної середньої освіти, які використовують у своїй практиці освітяни Великої Британії.

Як зазначено у звіті OECD «Формування цифрової освіти: Сприятливі фактори для якості, рівності та ефективності» (Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency) цифровізація систем освіти не є самоціллю, але інструментом, завдяки якому можливе підвищення якості та ефективності освіти на сучасному рівні. Проведення моніторингу стану цифровізації навчальних закладів визначає успішність та ефективність таких процесів, допомагає відстежувати прогрес освітньої політики, а також окреслює системні проблеми і слабкі сторони (OECD, 2023).

Моніторинг рівня цифровізації навчального закладу визначає не тільки реальну ситуацію, але й досягнення і подальші перспективи впровадження цифрових технологій на всіх рівнях діяльності школи. Підходи та методи оцінювання можуть бути різними, але основною ціллю залишається надати навчальним закладам можливість самостійно оцінювати цифровий рівень школи, цифрові компетентності викладацького складу, адміністрації, учнів, мотивувати їх до подальшого особистісного розвитку цифрової грамотності.

Оцінювання рівня цифровізації шкіл в Англії відбувається під час перевірки шкіл представниками інспекції щодо їх відповідності затвердженим освітнім стандартам, рекомендаціям та настановам Департаменту освіти, який є основним регулятором процесу цифровізації системи освіти. Розроблені стандарти, мають допомогти та окреслити стан, перспективи кожної школи окремо відповідно різним напрямкам (менеджменту, викладанню, організації навчального процесу тощо), створюючи сучасну цифрову інфраструктуру школи. Одним з таких документів є «Моніторинг прогресу та впливу стратегії «Управління шкільними ресурсами»: Побудова потужнішої системи» (Monitoring progress and impact of the strategy School Resource Management: Building A Stronger System), затверджений у червні 2023 року, який є керівництвом для адміністрації

школи, ІТ-персоналу, постачальникам освітніх послуг, ІТ-консультантам, викладачам у плануванні та організації необхідної цифрової інфраструктури школи, впровадженню технологій і практик з їх використання (Department for Education, 2023).

Крім цього на сторінці Департаменту освіти «Дотримання цифрових і технологічних стандартів у школах і коледжах» (Meeting digital and technology standards in schools and colleges) розміщені стандарти, що має допомогти школам і коледжам визначитися яким чином навчальні заклади можуть досягнути сучасного рівня освітнього навчального середовища, відповідаючи стандартам ІТ-послуг, створювати необхідну цифрову інфраструктуру навчального закладу, ефективно використовувати технології в освітньому процесі, планувати впровадження необхідних сучасних технологій, складати відповідно бюджет з огляду на закупівлю та обслуговування технологій, правильно налаштовувати нове обладнання і т.п. (Department for Education, 2024).

Важливу роль у процесі цифрової трансформації освіти Великої Британії відіграє Національна асоціація освітніх технологій – Naace (National Association of Advisers For Computers in Education), яка проводить моніторинг стану цифровізації шкіл, розробляючи відповідні інструменти, тим самим підтримуючи школи і допомагаючи їм створювати, впроваджувати і вдосконалювати ефективну цифрову інфраструктуру. Таким онлайн-інструментом є Система самооцінки Naace (Naace Self Review Framework – SRF), яка постійно оновлюється відповідно до вимог часу. Завдяки розробленим опитувальникам школи мають можливість визначити свій рівень цифровізації, подальші кроки цифрового плану щодо вдосконалення використання технологій, створити більш ефективне сучасне цифрове освітнє середовище. До Системи самооцінки Naace (*далі Система*) входить шість структурних елементів:

- Лідерство та управління
- Викладання та навчання за допомогою технологій
- Оцінка цифрового потенціалу
- Захист цифрових даних
- Професійний розвиток
- Ресурси та технології

На початку роботи із Системою рекомендовано зробити самооцінку навчального закладу відповівши на шість контрольних запитань, що

допоможе зрозуміти, які з шести структурних елементів Системи є найменш розвиненими в навчальному закладі. Крім того, користуючись цією інформацією користувач може визначитися з якого із елементів Системи йому почати оцінювання.

Школи по різному підходять до цих питань: дехто починає з обговорення, щоб досягти спільного бачення всього штату школи, в інших школах співробітники колективно відповідають на всі питання. Таким чином вже на цьому етапі, ґрунтуючись на сприйнятті персоналу, є інформація про загальне уявлення щодо використання технологій у школі і бачення персоналом перспектив їх подальшого впровадження. Чим більше співробітників буде залучено до проведення самооцінки, тим більшу користь отримає школа. Результати оцінювання враховуються під час проведення Шкільної системи самооцінювання (School Evaluation Framework – SEF) (Naace Self Review Framework, 2024).

Аналізуючи європейський освітній простір можна зазначити, що деякі країни Європи, зокрема Велика Британія, мають досить великий досвід у створенні своїх систем оцінювання, спираючись на національні особливості, потреби та бачення. Існуюча понад 20 років система самооцінювання Naace SRF (Self Review Framework) відіграє велику роль для навчальних закладів країни у визначенні їх рівня цифровізації, слабких і сильних сторін, окреслення наступних дій для підвищення технологічного рівня. Вивчення такого досвіду, підтвердженого часом, має допомогти у створенні власної системи оцінювання в українській освіті.

Ключові слова: Велика Британія, моніторинг, цифровізація навчального закладу.

Література

- Малицька, І. Д. (2023). Оцінювання ефективності інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти: досвід Великої Британії. Інформаційні технології в освіті, 2(54). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738750>
- Department for Education. (2023). Monitoring progress and impact of the strategy School Resource Management: Building A Stronger System. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1161148/Monitoring_progress_and_impact_of_the_strategy.pdf

Department for Education. (2024). Meeting digital and technology standards in schools and colleges. <https://www.gov.uk/guidance/meeting-digital-and-technology-standards-in-schools-andcolleges>

OECD. (2023). Shaping Digital Education: Enabling Factors for Quality, Equity and Efficiency, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/bac4dc9f-en>

Naace Self Review Framework. (2024). <https://www.naace.co.uk/si-srf.html>

ПЕРЕКЛАДЕНІ ТА АДАПТОВАНІ ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА У ЗМІСТІ ПІДРУЧНИКІВ НУШ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Юлія Малієнко, к.пед.н., ст.н.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Освітня практика доводить, що й донині підручник залишається одним з основних чинників навчально-пізнавальної діяльності учнів/учениць. Тому вимоги до змісту підручника, його джерельної бази постійно зростають. Мета дослідження: розкрити значення перекладених і адаптованих історичних джерел як засобу формування ключових компетентностей у Новій українській школі на прикладі підручника Олени Пометун, Тетяни Ремех «Досліджуємо історію і суспільство. 6 клас».

Компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі – це здатність формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень та базові знання (Кабінет Міністрів України, 2020). Для забезпечення вільного володіння державною мовою в компетентнісному потенціалі громадянської та історичної освітньої галузі передбачено формування у дитини уміння/здатності читати і розуміти перекладені та адаптовані державною мовою писемні джерела, авторські публікації на історичні та актуальні для суспільства теми.

З'ясовано, що згідно з вимогами НУШ існують різні модельні навчальні програми для 5–6 класів, відповідно й різні підручники, як от: «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас», «Досліджуємо історію і суспільство. 6 клас (інтегрований курс)», «Історія України. Всесвітня історія. 6 клас» та ін. Зазначимо, що перекладені та адаптовані історичні джерела є неодмінним складником більшості чинних підручників НУШ для 5–6 кл.

Для детальнішого аналізу ми обрали підручник О. Пометун, Т. Ремех «Досліджуємо історію і суспільство. 6 клас» (Пометун & Ремех, 2023). Курс є інтегрованим, тож авторки оптимально поєднали всесвітню історію та історію України.

У 6 класі учні/учениці досліджують історію людства від найдавніших часів до падіння Західної Римської імперії (V ст.). Виявлено, що запропоновані для учнівського дослідження історичні джерела розкривають соціально-економічні, політичні особливості епохи, характеризують світоглядні ідеї давніх цивілізацій, увиразнюють долю людини у зазначений період. У підручнику представлені: уривки з праць давньогрецьких/давньоримських/візантійських авторів (Геродота, Гомера, Ксенофонта, Лібанія, Маврикія Стратега, Плутарха тощо); витяги з документів (із законів Ману, Хаммурапі, Міланського едикту імператора Константина та ін.); частини світоглядних, морально-етичних творів (зі Старого Завіту «Повчань Соломона», з Нагірної проповіді Ісуса Христа, присяги громадянина Афін тощо).

Запропонована авторками робота з перекладеними та адаптованими джерелами є компетентнісно орієнтованою діяльністю дитини, спрямованою на здобуття знань, розвиток наскрізних умінь, формування мотивацій, ставлень і рефлексій. Уможлиблює таку діяльність система компетентнісних завдань, яка охоплює всю джерельну базу підручника. Наводимо приклади завдань до зазначених вище джерел, які сприятимуть удосконаленню ключових компетентностей (вільне володіння державною мовою, громадянські та соціальні компетентності тощо), розвитку наскрізних в усіх ключових компетентностях вмінь (читати з розумінням, висловлювати власну думку в усній і письмовій формі, критично і системно мислити та ін.).

Прочитай уривок зі Старого Завіту «Повчань Соломона» і назви чесноти, які цінували, та вади, які засуджували в єврейському суспільстві в давнину. Порівняй, як до цих рис людини ставляться тепер.

До Нагірної проповіді Ісуса Христа. Чого навчав Ісус Христос у суспільстві, не позбавленого насильства?

Проаналізуй за запитаннями наведені статті законів Ману: Яких сфер життя вони стосуються? Які з них здаються тобі жорстокими? Які з них ти вважаєш справедливими, а які – ні? Чому?

Опрацюй уривки з книги Плутарха, послідовно відповідаючи на запитання: Про що розповідається в наведеному джерелі? Які особливості

виховання хлопців і дівчат тебе здивували? Яке значення, на твою думку, надавали спартанці вихованню дітей?

Прочитай висловлювання античних авторів про сарматів. Які висновки щодо способу життя сарматів можна зробити на основі документів і зображень?

До джерел: Прокопій Кесарійський про склавинів та антів, VI ст. Візантійський історик Маврикій Стратег, VI ст. про склавинів та антів. Які нові відомості, у порівнянні з текстом, ти знайшов/знайшла у візантійських джерелах? Що спільного у свідченнях обох істориків?

До джерел з прикінцевої, громадязнавчої частини підручника: уривків з «Великої хартії вольностей», «Декларації прав людини і громадянина», «Конституції Пилипа Орлика». Прочитай наведені нижче положення з документів про права людини. Які права людини в них закріплено? Що спільного в цих положеннях?

Зроблено висновок, що добір перекладених історичних джерел, адекватних віковим і пізнавальним особливостям учнів/учениць, є одним з найважливіших завдань для авторів підручників. Такі пам'ятки мають бути доречними, доступними, здатними викликати інтерес певної вікової категорії дітей.

Ключові слова: Державний стандарт базової середньої освіти, компетентнісний потенціал галузі, перекладені та адаптовані історичні джерела.

Література

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Державний стандарт базової середньої освіти (898). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

Пометун, О. І., & Ремех, Т. О. (2023). Досліджуємо історію і суспільство: підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів загальної середньої освіти. К.: Видавничий дім «Освіта». <https://pidruchnyk.com.ua/2608-istoriia-6-klas-pometun-2023.html>

СКЛАДНІСТЬ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ДАНІ ВІТЧИЗНЯНИХ І ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Валентина Мартиненко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Важливість і необхідність визначення і врахування оптимальної складності навчальних текстів в освітньому процесі особливої актуальності набуває у молодшому шкільному віці. У цей період відбувається становлення й розвиток повноцінної навички читання учнів, має місце функціональна незрілість окремих пізнавальних процесів дітей, механізмів зорового сприймання, недостатній рівень словникового запасу, фонових знань та ін.

Між тим, коли ми пропонуємо школяреві складний для нього текст, його спроби зрозуміти його залишаються безуспішними, він зникає до механічного заучування (Гудзик, 2000).

Актуальність означеної проблеми посилюється також у зв'язку з тим, що протягом тривалого часу у світі спостерігається помітна тенденція ускладнення змісту і структури навчальних текстів: складнішими стали синтаксичні одиниці, збільшилися кількість нових понять і термінів, обсяг інформації, необхідних для осмислення й інтерпретації учнями. Почасті навчальні тексти не відповідають віковим і психологічним особливостям дітей.

Зазначені та інші чинники негативно позначаються на якісних характеристиках читацької діяльності учнів. Про це свідчать результати низки українських та зарубіжних дослідників. Проведені вітчизняні моніторингові дослідження тенденцій розвитку читацької компетентності випускників початкової школи у 2018, 2021 рр. проілюстрували ознаки падіння у них базових показників читацької грамотності. У звіті про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» зазначено, що рівень читацької компетентності випускників початкової школи за відповідний період знизився. Особливий акцент автори звіту зробили на від'ємних якісних показниках у роботі учнів з інформаційними текстами (Звіт про результати ..., 2021, с. 117).

Порівняльний аналіз дослідження ефективності читання сучасних дітей США і їх однолітків за попередні роки показав, що за останні 50 років якісні характеристики навички читання погіршились (Spichtig et al, 2016).

Проблема дослідження складності, доступності текстів, їх відповідності/невідповідності віковим та психологічним особливостям школярів, рекомендації щодо врахування у навчальній літературі оптимальних параметрів складності відображена у роботах науковців, присвячених педагогічним та психологічним аспектам критеріїв оцінювання читабельності текстів та методики їх застосування до україномовних текстів (Огірко & Партико, 2020); психолого-педагогічній характеристиці змісту навчальних текстів, творів дитячої літератури, їх розуміння учнями (Вернигора, 2014; Ігнатенко, 2001; Чепелева, 2015).

Автори робіт з українського підручникотворення значну увагу зосереджували на взаємозв'язках, взаємозалежностях складності текстів і їх повноцінного розуміння молодшими школярами (Гнатюк, 2012; Кодлюк, 2006, 2022; Савченко, 2017, 2020; Харламова, 2021).

До прикладу, завідувачка відділу навчальної літератури Українського інституту розвитку освіти Т. Харламова зробила такі невтішні висновки за результатами експертизи українських підручників НУШ 2015–2017 рр.: «За показниками «складність тексту» багато підручників мають такий результат: учень 1–3 класу може усвідомити текст тільки на 30%. Складність тексту не відповідає віковим особливостям дітей» (НУШ, 2021а).

Для вивчення й аналізу складності тексту європейськими освітніми стандартами використовуються три базові чинники: кількісно-якісні об'єктивні параметри текстів в аспекті їх генерації, а також індивідуальний рівень підготовки читачів (Fisher et al, 2012).

Кількісно-якісні показники складності текстів включають загальну кількість слів у тексті, середню довжину речень, яка вимірюється кількістю слів або символів; довжину слів у реченнях, яка вимірюється кількістю складів і літер; кількість складносурядних і складнопідрядних речень; розмаїтість, частотність, абстрактність лексики, наявність вживання у тексті складних лексем із збігом трьох, а подекуди і чотирьох приголосних, зв'язність та ін.

Найбільш значущими параметрами під час оцінки складності тексту більшість дослідників вважають значення середньої довжини речень, а також середньої довжини слова.

В українській науковій літературі визначення оптимальних кількісних показників щодо лінгвістичної складності тексту представлено досить строкато. Вітчизняна дослідниця Я. Кодлюк, спираючись на результати психолого-педагогічних досліджень, наводить такі нормативні показники засвоєння молодшими школярами нових понять за один урок – 7–2 елементів (Кодлюк, 2022). Я. Прихода дотримується думки, що у 3 класі кількість нових слів на сторінку не повинно бути більше 5, а в 4 класі – 7–8 слів (Прихода, 2021). Неоднозначними є висновки фахівців і щодо кількісних показників довжини речень і довжини слів. Беззаперечними є твердження вітчизняних лінгвістів про те, що чим довші речення і чим більше довгих слів вони мають у своєму складі, тим важче читати текст. Короткі речення забезпечують чіткість і зрозумілість формулювань (Кузьмич, 2012; Партико, 1995).

Більшість українських і зарубіжних науковців щодо оптимальності цього параметру складності тексту спираються на відомий закон американського психолога Дж. Міллера. Відповідно до нього, людина може утримати у своїй короткочасній пам'яті лише 7 ± 2 елементів. Якщо їх більше, мозок буде перевантажений. Вітчизняний дослідник П. Селігей, підтримуючи такий висновок, вважає, що середня довжина речення (або його підрядних чи сурядних частин) має принаймні наблизитися до цієї величини, адже, коли читач доходить до його кінця, він повинен пам'ятати, з чого воно починалося (Селігей, 2016). Польський учений Ст. Гайда (1990) дотримується думки, що довжина простих речень у наукових текстах може доходити до 10–15 слів (без службових частин мови – 8–12 слів).

Середні оптимальні кількісні показники довжини речення для молодших школярів у науковій літературі також різняться. Так, автор робіт з оптимізації різних параметрів складності навчальних текстів Я. Мікк вважає оптимальною довжину речень у текстах для учнів початкових класів 6–8 повнозначних частин мови. Українські фахівчині Прихода, Павлик та Лисогор (2021) у своїх рекомендаціях наводять такі кількісні показники: «для дітей 6–7 років: оптимальна довжина речення має складатися із 6–7 слів, для школярів 8–14 років цей показник може досягати 10–15 слів» (НУШ, 2021b), а за твердженням Я. Приходи – «навіть до 20–25» (Прихода, 2021). Стосовно довжини слова у контексті його читабельності, у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі більшістю дослідників для флективних мов визначено трискладове. Довші слова

почасти виявляються незнайомими дітям, а відтак ускладнюють процеси розуміння змісту тексту.

Коли у тексті відсоток таких слів значний, легким і простим цей текст назвати важко, особливо, коли до довгих слів додаються складні і довгі речення, незнайомі, а також важковимовні слова, маловживана лексика і т. ін. До прикладу, у проаналізованих нами 24 уривках з художніх та інформаційних текстів обсягом 160–175 слів у вітчизняних чинних підручниках читання для 3–4 класів, питома вага довжини слів, які перевищували оптимальні значення, варіювалася в різних уривках у діапазоні від 10% до 30%.

Отже, врахування різних параметрів та оцінка складності текстів для молодших школярів є однією з важливих проблем у контексті забезпечення досягнення рівня грамотності дітей, необхідного для сучасної глобальної епохи цифрових технологій.

Ключові слова: кількісні показники складності, молодші школярі, навчальні тексти, складність тексту.

Література

- Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Мазорчук, М., Лісова, Т., & Вакуленко, Т. (2022). Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки. Український центр оцінювання якості освіти. Київ, 189.
- НУШ. (2021а, 6 січня). *Через складність багатьох підручників НУШ учні можуть засвоїти їх лише на 30%*. Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua>.
- НУШ. (2021б, 21 грудня). *Якими мають бути тексти в підручниках, аби учні їх легко сприймали й розуміли*. <https://nus.org.ua>.
- Кодлюк, Я., & Одинцова, Г. (2022). Формування у молодших школярів усвідомленого читання засобами навчальних текстів підручника. Слово. Стратегії. Інновації. Тернопіль : Осадца Ю. В., 6–62.
- Прихода, Я. (2021). *Мовна культура в підручниках*. Інститут журналістики Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Селігей, П. О. (2016). *Український науковий текст: проблеми комунікативної повноцінності та стильової досконалості* [Автореф. дис. доктора філолог. наук. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України].

Fisher, D., Frey, N., & Lapp, D. (2012). *Text complexity: Raising rigor in reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Spichtig, A., N., Hiebert, E. H., Vorstius, C., Pascoe, J., P., Pearson, P. D., & Radach, R. (2016). The Decline of Comprehension-Based Silent Reading Efficiency in the United States: A Comparison of Current Data with Performance in 1960. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 239–259.

ІНТЕГРАЦІЯ ВИХОВНИХ ЗУСИЛЬ СІМ'Ї, ШКОЛИ І ГРОМАДИ В ДЕРЖАВНІЙ ПОЛІТИЦІ США

Артем Мікаєлян

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

Інтеграція виховних зусиль сім'ї, школи і громади в державній політиці США є важливим аспектом розвитку суспільства та формування цінностей у молодого покоління. Державна політика США спрямовує свої зусилля на підтримку і посилення співпраці між цими трьома структурами з метою забезпечення високої якості освіти та повноцінного розвитку дітей і молоді.

Сім'я, школа і громада виконують важливі ролі в процесі виховання та навчання дітей. Сім'я є першим і найважливішим оточенням, де формуються основні цінності, ідеали і соціальні навички. Школа забезпечує освітній процес, де діти отримують знання, розвиваються та навчаються спілкуватися і співпрацювати з іншими. Громада, в свою чергу, створює умови для соціального взаємодії, розвитку громадського духу та відчуття приналежності до спільноти.

Державна політика США сприяє співпраці між сім'єю, школою і громадою шляхом розробки та впровадження програм, законів та ініціатив, які сприяють взаємодії цих структур. Наприклад, уряд забезпечує фінансову підтримку шкіл і програм, які сприяють залученню батьків до освітнього процесу, організації спільних заходів із родинами, підтримці батьківських

об'єднань тощо. Також розробляються навчальні програми для батьків, що сприяють розвитку їхніх знань та навичок у вихованні дітей.

Особлива увага приділяється включеності та рівності можливостей для всіх учасників виховного процесу. Державна політика США прагне забезпечити доступність освіти, незалежно від соціального статусу, расової чи етнічної приналежності, статі чи фізичних можливостей. Національні програми та закони спрямовані на підтримку інклюзивної освіти, дотримання прав дітей та батьків, а також створення безпечного і сприятливого середовища для навчання та розвитку. Враховуючи виклики сучасного світу, державна політика США також спрямовує зусилля на розвиток цифрових технологій у вихованні. Підтримується впровадження сучасних засобів навчання, електронних платформ і засобів зв'язку, що дозволяють залучати батьків, учнів та вчителів до активної співпраці й обміну інформацією.

Органи державної влади співпрацюють із представниками сімей, шкіл і громади шляхом консультацій, діалогу та партнерських відносин. Разом вони розробляють стратегії, програми та політики, спрямовані на покращення якості освіти, розвиток дитини в гармонії зі суспільством і формування активної та відповідальної громадянської позиції. Важливим аспектом інтеграції виховних зусиль сім'ї, школи і громади в державній політиці США є забезпечення взаємодії та обміну досвідом між цими сферами. Це може відбуватися за допомогою регулярних зустрічей, конференцій, робочих груп, де представники сімей, шкіл і громади мають можливість обговорювати важливі питання, спільно розробляти стратегії та шляхи вирішення проблем.

Ключові слова: громада, державна політика, інтеграція, партнерські відносини, сім'я, співпраця, США, школа.

Література

- Алексєенко, Т. Ф., & Кушнар'ов, С. В. (2013). Ризикована поведінка: посібник. Вінниця: Планер.
- Архипова, С. П., Майборода, Г. Я., & Тютюнник, О. В. (2011). Методи та технології роботи соціального педагога: навч. посіб. Київ: Слово.
- Багрій, В. Н. (2012). *Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів*. <http://surl.li/mgospw>

МІНІМІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ І РОЗРИВІВ УКРАЇНСЬКОГО УЧНІВСТВА В УМОВАХ ВІЙНИ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-РЕСУРСІВ

Ярослава Мозгова

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Досвід тривалого дистанційного навчання в Україні став поштовхом до розробки та імплементації значної кількості онлайн-сервісів. Йдеться і про ресурси, що використовуються вчительством для організації дистанційного навчання (Classroom як уніфікована платформа для фіксації завдань і навчальних досягнень, Classtime як платформа інтерактивного оцінювання навчальних досягнень тощо), і про ресурси для самонавчання, опанування матеріалу учнівством (Всеукраїнська школа онлайн).

Заразом суттєво зріс рівень володіння українським учительством інформаційно-цифровою компетентністю. Відповідно до Рамки цифрових компетентностей для освітян (DigComEduUA), передбачений розвиток за такими напрямками:

- цифрові ресурси;
- професійний розвиток і взаємодія;
- освітня діяльність;
- сприяння формуванню цифрової компетентності учнів (студентів).

Дескриптори зазначених компетентностей не передбачають мінімізацію освітніх втрат і розривів із використанням цифрових інструментів. Цей аспект потребує додаткового опрацювання науковою спільнотою, адже в умовах поширеного дистанційного навчання (savEd, 2024) саме шляхом використання цифрових інструментів і онлайн-сервісів забезпечується доступ до освіти ширшого кола учнівства. Програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників мають передбачити цей аспект.

Серед онлайн-платформ, що використовуються задля доступу учнівства до освіти й заразом мінімізації й подолання освітніх втрат і розривів, найбільш визнаваною для учнів середньої та старшої школи є Всеукраїнська школа онлайн. Платформа містить уроки з ключових предметів для 5–11-х класів. Створена як відповідь на виклики пандемії, платформа ВШО зіграла важливу роль у підтримці української освіти весною 2022 року: у Всеукраїнському розкладі для самостійного

опанування публікувалися покликання на відео з платформи, що були викладені у відкритий доступ.

Заразом постає питання: чи виконала платформа ВШО задачу з мінімізації освітніх втрат і розривів, якщо всі попередні оцінювання свідчать про поглиблення проблеми на рівні учнівства в період між 2022 і 2023 рр. За підрахунками Світового банку, йдеться про збитки в розмірі 6,9 млрд доларів США й потенційний брак заробітку в дорослому житті в розмірі 5,5 млрд доларів США (World Bank, 2024). Наявне поглиблення втрат і розривів свідчить про те, що платформа ВШО не може закрити питання здобуття знань учнівством без втрати в рівні академічних досягнень. Дійсну причину того неможливо виокремити, адже досі не відбувалося вимірювання рівня навчальних досягнень учнів, що вчать дистанційно з використанням матеріалів платформи й без них. Потенційно можна говорити про: необізнаність учасників освітнього процесу щодо платформи та її можливостей; неготовності дітей в умовах надмірного стресу до самостійного опанування матеріалу; неспівпадіння запропонованих навчальних матеріалів програмам, що використовуються в закладах; невідповідність структури уроку (відеороз'яснення тривалістю 5–15 хвилин, конспект, 5 тестових завдань) потребам учнівства тощо.

У 2022 році на платформі з'явилися тести з математики та української мови для учнівства 5, 7, 9-х класів; згодом перелік предметів поповнився історією України, фізикою, хімією, географією, біологією, природознавством, англійською мовою. Зазначені тести є ключовим кроком у визначенні рівня втрат і розривів: двоетапність тестування, детальний звіт для учня щодо особистих досягнень, детальний звіт для вчителя щодо рівня опанування тієї чи іншої теми – усе це є елементами, що дозволяють будувати ефективні стратегії мінімізації та подолання освітніх втрат і розривів на рівні кожної окремої дитини та групи учнів.

Наразі постає питання доцільності створення аналогічних тестів для учнів початкової школи. Окрім технічної складової (відсутності платформи, яка б використовувалася для масового навчання учнів 1–4-х класів), постає питання надолуження цінностей, ставлень, володіння компетентностями – того, що є ядром Нової української школи.

Застосунок «Вивчаю – не чекаю», який був презентований як ключовий для використання на рівні початкової школи, містить уроки з математики та української мови: йдеться про знанневий компонент, оформлений як

гра. Опанування навичок математики, читання й письма – основа подолання освітніх втрат. Заразом постає питання, чи не має бути додатково створений контент для опанування інших предметів і навичок, а також чи не має створення контенту супроводжуватися детальними вимірюваннями впливу наведених онлайн-ресурсів у процесі мінімізації та подолання освітніх втрат.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо констатувати, що в умовах дистанційного навчання онлайн-ресурси є важливими інструментами доступу до освіти й завчасної мінімізації освітніх втрат і розривів. Додатково важливо врахувати:

- необхідність впровадження регулярних вимірювань академічних досягнень учнівства, що вчиться з використанням зазначених платформ як таких, що імплементуються на рівні держави, так і без них;
- важливість комунікації щодо наявних ресурсів із усіма учасниками освітнього процесу;
- важливість роботи не тільки з академічними знаннями, але й з компетентностями, що передбачені Новою українською школою як наскрізні;
- необхідність створити діагностичні тести й для учнів початкової школи.

Ключові слова: дистанційна освіта, онлайн-навчання, освітні втрати.

Література

Війна та освіта. (2024, лютий). 2 роки повномасштабного вторгнення. Бриф за результатами дослідження. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2024/02/10/Bryf.Viyna.ta.osvita.Dva.roky.povnomasshtabnoho.vtorhnennya.2024.ukr-10.02.2024.pdf>

Європейська рамка цифрової компетентності для освітян. (2021). https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/news_post/2021/3/mintsifra-oprilyudnyue-ramku-tsifrovoi-kompetentnosti-dlya-gromadyan/%D0%9E%D0%A0%20%D0%A6%D0%9A.pdf

МОН створило всеукраїнський онлайн-розклад для учнів під час воєнного стану. (2022, березень). <https://thedigital.gov.ua/news/mon-stvorilo-vseukrainskiy-onlayn-rozklad-dlya-uchniv-pid-chas-voennogo-stanu>

Огляд діагностичних тестів як освітнього ресурсу. (2023, жовтень). <https://uied.org.ua/2023/10/11150/>

World Bank. (2024). *Ukraine. Rapid damage and needs assessment (RDNA3)*. <http://surl.li/zrhxbu>

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ІСТОРІЇ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Петро Мороз, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей організації дослідницької діяльності з історії в профільній школі.

Нині завершилося обговорення проєкту «Державного стандарту профільної середньої освіти» (далі – ДСПСО) (Проєкт. Державний стандарт профільної середньої освіти, 2023). За задумом розробників документа, здобувачі освіти зможуть формувати власну освітню траєкторію, обираючи профіль і частково предмети для вивчення. Своєю чергою заклади освіти мають сформувати найоптимальнішу пропозицію для учнів залежно від своїх можливостей (через поглиблене вивчення певних предметів, доповнене спеціальними курсами/предметами, курсами за вибором орієнтованими на певні галузі знань та пошук майбутньої професії, через інтегровані рішення тощо).

Шкільна історична освіта завжди відігравала важливу роль в формуванні самоідентичності учнів, їх ціннісних орієнтацій та критичного мислення. У контексті російсько-української війни історична освіта стала надзвичайно актуальною, оскільки сьогоdnішні події мають глибоке історичне коріння. Тому, на думку представників МОН України, історія має увійти до обов'язкових предметів/курсів незалежно від обраного профіля (Якою буде оновлена старша профільна школа: учнівський вибір, формування профілів, два рівні, 2023).

Опитування вчителів, яке проведено співробітниками відділу суспільствознавчої освіти за допомогою онлайн опитувальника, розміщеного на сторінці відділу суспільствознавчої освіти у Фейсбук (Опитування «Предмети і курси громадянської та історичної освітньої галузі в профільній школі», 2024) засвідчило, що 73,6% респондентів

вважає, що історія в профільній школі, як обов'язковий компонент, має вивчатися як окремі курси «Історія України» та «Всесвітня історія», 15,5% як інтегрований курс «Історія України. Всесвітня історія», 9,3% як інтегрований курс «Історія та громадянська освіта».

На нашу думку, особливий акцент у навчанні історії варто приділяти розвитку дослідницької активності, системного мислення, самостійності, ініціативності, а також умінню застосовувати здобуті знання на практиці та в реальних життєвих ситуаціях. Ефективним засобом досягнення цієї мети є впровадження дослідницького підходу в процес навчання історії в профільній школі.

У попередніх роботах ми детально розкривали такі дефініції як «дослідницький підхід», «дослідницька діяльність», «дослідницька компетентність» (Мороз, 2020; Мороз & Мороз, 2018; Мороз, 2023). Значимо, що на різних рівнях освіти дослідницька діяльність учнів має свої специфічні функції: якщо в основній школі – це розвиток в учнів загальних дослідницьких навичок та стимулювання інтересу до навчання, то в профільній школі – це розвиток дослідницької компетентності, навичок та компетенцій, необхідних для подальшої професійної діяльності чи подальшого навчання у закладах вищої освіти.

Дослідницька діяльність реалізує головну мету освіти – «навчитися вчитися» На нашу думку, розвиток у старшокласників здатності займати дослідницьку позицію, допомога їм в оволодінні методологією дослідження і застосування одержаних знань в різних сферах – ці аспекти повинні стати пріоритетними у формуванні нової моделі профільного навчання історії.

Упродовж дослідницького навчання учні стають активними учасниками освітнього процесу: вони самостійно або за допомогою вчителя формулюють питання та гіпотези, виокремлюють навчальні проблеми та проводять дослідження, використовуючи різноманітні джерела інформації. Залучення школярів до дослідницької діяльності дає змогу з успіхом вирішувати багато освітніх проблем – наприклад, пов'язані з індивідуальним підходом, рівневою диференціацією, створенням позитивної навчальної мотивації, професійною орієнтацією. Дослідницький підхід допомагає учням розвивати навички пошуку, аналізу та інтерпретації інформації, які є важливими не лише у вивченні історії, а й у багатьох інших сферах.

На основі аналізу літератури (Мороз, 2020; Мороз & Мороз, 2018; Мороз, 2023) та отриманих результатів попередніх досліджень ми ви-

діляємо такі чинники, які сприяють організації дослідницької діяльності учнів при вивченні історії в профільній школі, а саме: 1) особистісно орієнтований, компетентнісний підхід до організації навчання та відображення в ньому основних етапів навчального дослідження; 2) відповідність навчального навантаження та методики реалізації дослідницької діяльності віковим можливостям здобувачів освіти; 3) структурування змісту за принципом поступового ускладнення пізнавальної навчальної діяльності учнів з метою їх більшої самореалізації у дослідженні історичних фактів; 4) використання творчих навчальних ситуацій та стимулювання внутрішньої мотивації учнів до навчання та самоосвіти; 5) орієнтування освітнього процесу з історії на здобуття учнями певного освітнього результату (нові досвід та знання, повідомлення, доповідь, презентація, дослідницька робота, проєкт тощо); 6) поетапне, цілеспрямоване формування всіх компонентів дослідницької компетентності учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей; 7) забезпечення вчителем сприятливої доброзичливої психологічної атмосфери, оптимальних умов для дослідницької діяльності учнів.

Вважаємо, що вивчення/дослідження історичних тем не варто обмежувати класною аудиторією. Це може відбуватися через відвідування музеїв, меморіальних місць, архівів, бібліотек, дослідницьких екскурсій та експедицій. Такий підхід дасть змогу кожному учневі більш цікаво та повноцінно досліджувати історичні події/явища/процеси, діяльність історичних осіб як індивідуально, так і в групі, висловлювати власні думки, ділитися враженнями та досвідом, застосовувати здобуті знання на практиці.

Місія педагога в умовах дослідницького навчання в профільній школі полягає не простій передачі готових знань учню, а насамперед в психолого-педагогічній підтримці індивідуального розвитку його особистості через долучення до світу культурних цінностей та самоідентифікацію.

Аналіз наукової літератури і практики навчання, а також дані емпіричних досліджень дають змогу нам стверджувати, що системне застосування дослідницької діяльності в процесі навчання історії в профільній школі може значно підвищити рівень навчальних досягнень й дослідницької компетентності учнів. Це, своєю чергою, дозволить розвивати в учнів такі важливі характеристики креативності, як оригінальність, гнучкість, продуктивність мислення, легкість асоціювання, чутливість до проблем та

підвищити практичну спрямованість умінь і компетентностей учнів (Мороз, 2020; Мороз & Мороз, 2018; Мороз, 2023).

Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницький підхід, профільна школа, шкільна історична освіта.

Література

- Мороз, І. (2023). Дослідницька діяльність учнів як складник сучасного навчання історії в школі. У Імплементация Державного стандарту базової середньої освіти: виклики, реалізація, перспективи: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції (онлайн) (сс. 192–194). КЗ «Житомирський ОІП-ПО» ЖОР. <https://lib.iitta.gov.ua/735470/>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2018). Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/712554/>
- Мороз, П., & Мороз, І. (2020). Формування дослідницької компетентності засобами сучасного шкільного підручника історії. Проблеми сучасного підручника, (24), 142–162. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-142-162>
- Опитування «Предмети і курси громадянської та історичної освітньої галузі в профільній школі» [Долучено опитування] [Допис]. (2024, 19 березня). https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid02NMgprBYvoj25tzqRHU6DD51NLaoHRrQakKJDwxDUAhrczPQR3uqsuh1p7Q1ndrYl&id=100049433616973&locale=uk_UA
- Проект. Державний стандарт профільної середньої освіти. (2023). Міністерство освіти та науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorenyya/2023/10/30/NO-proyekt.Derzhstandartu.profilnoyi.serednoyi.osvity-30.10.2023.pdf>
- Якою буде оновлена старша профільна школа: учнівський вибір, формування профілів, два рівні. (б. д.). Нова українська школа | Веб-ресурс НУШ. <https://nus.org.ua/articles/yakoyu-bude-onovlena-starsha-profilna-shkola-uchnivskiy-vybir-formuvannya-profiliv-dva-rivni/>

РОБОТА ЗІ СТАТИЧНИМИ ДЖЕРЕЛАМИ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ

Петро Мороз, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Ірина Мороз

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Велике значення для вивчення та дослідження історії відіграють статистичні джерела. Вони містять досить точні дані про явища та процеси, що відбувалися в суспільстві в той чи інший історичний період. Статистичні історичні джерела охоплюють різноманітні за змістом і формою носії відомостей, які виникли внаслідок масових обстежень, описів, переписів, запровадження стандартизованого обліку та звітності (Мороз & Мороз, 2018).

Виникнення статистичних джерел дослідники пов'язують з процесом утворення найдавніших держав, адже для ефективного державного управління необхідно мати достовірну інформацію про чисельність та склад населення (вік, соціальний та майновий стан, стать), стан економіки та торгівлі, наявність коштів у державній скарбниці, кількість та розміри земельних наділів, обсяги зібраного врожаю, стан війська тощо (Калакура та ін., 2002, с. 374).

Зазначимо, що сам термін «статистика» походить від латинського слова «status», що означає положення, стан явищ. Від кореня цього латинського слова виникли слова «stato» (держава), «statista» (статистик, знавець держави), «statistik» (статистика – певна сума знань, зведень про державу) (Опря, 2012).

В Україні, як зазначають дослідники, масова поява статистичних джерел почалася з часів польсько-литовської доби. Протягом XVI–XVIII ст. на українських землях і на всій території Речі Посполитої були запроваджені люстрації – періодичні описи державних маєтків, міст, замків з метою оцінки господарсько-фінансового стану королівських маєтностей для встановлення державного податку – кварта (від лат. quartos – чверть) (Калакура та ін., 2002, с. 375).

За словами німецького історика, публіциста і статистика Августа-Людвіга фон Шльоцера (1735–1809) «статистика – це нерухома історія, історія – це статистика в русі». Варто відзначити, що в той час під статистикою розумілося «державознавство» («Staatswissenschaft»), а її завданням, на думку Шльоцера, було збирання та опис «державних достопамятностей», тобто емпіричних фактів (Schlözer, 1804, с. 97).

На сьогодні термін «статистика» використовується у декількох контекстах:

- 1) як набір даних, які характеризують масові соціальні явища: чисельність та склад населення, рівень соціально-економічного розвитку тощо;
- 2) процес збирання, зберігання і оброблення даних про масові суспільні явища: розробка опитувальників, вибіркові дослідження, оброблення та аналіз отриманих даних за допомогою спеціальних програм, оприлюднення/публікація результатів статистичних досліджень;
- 3) це наука, яка вивчає величину й кількісну сторону масових суспільних явищ та процесів у нерозривному зв'язку з якісною стороною цих явищ, з їх соціально-економічним змістом (Опря, 2012).

Таким чином, статистика як наука використовує, систематизує та узагальнює інформацію про певні аспекти людської діяльності. За своїм змістом і залежно від галузі, де вона застосовується, статистика поділяється на різні види: економічна, демографічна, соціальна, адміністративна, військова, торговельна тощо. Варто зазначити, що кожен із видів статистичних джерел має свої характерні риси та особливості. Так соціальна статистика вивчає такі кількісні та якісні показники суспільного життя як соціальна структура і склад населення країни, рівень його освіти і культури, стан здоров'я і медичного обслуговування, зайнятість населення, рівень реальних доходів, споживання матеріальних благ і послуг, житлово-комунальні й побутові умови, умови праці та відпочинку тощо. Економічна статистика досліджує кількісну сторону масових суспільних явищ і процесів у сфері матеріального виробництва з метою виявлення тенденцій і закономірностей їх розвитку. Таким чином, застосування статистичних методів дозволяє виявити закономірності й тенденції розвитку соціально-економічних явищ і процесів як на рівні держави, так і на рівні регіонів (Опря, 2012).

Статистичні джерела вважаються точним інструментом дослідження конкретних історичних явищ та процесів, тому їх доцільно використовувати

насамперед на уроках історії під час вивчення соціально-економічного розвитку країн, рівня життя різних верств населення, для порівняльної характеристики розвитку різних держав у той чи інший історичний період. Як наочність при роботі з цифровим матеріалом в освітньому процесі використовуються статистичні таблиці, графіки, діаграми (Мороз & Мороз, 2018).

Використання статистичних джерел на уроках історії дає змогу реалізувати компетентнісний потенціал громадянської та історичної освітньої галузі (за ключовими компетентностями), передбачені Державним стандартом базової середньої освіти. Йдеться насамперед про математичну та інформаційно-цифрову компетентності, зокрема такі вміння як: правильно оперувати цифровими даними, математичними поняттями для глибокого, пояснення минулого та сучасних суспільних подій, явищ і процесів; перетворювати джерельну інформацію з однієї форми в іншу (текст, графік, таблиця, схема тощо); створювати вербальні та візуальні (графіки, діаграми, фільми) повідомлення, мультимедійні презентації соціального та історичного змісту, поширювати їх (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Вивчення не надто яскравих для учнів соціально-економічних процесів, як зазначає Ю. Малієнко, можна організувати як дослідження статистичних даних, що дасть змогу учням прослідкувати динаміку відповідних тенденцій. На думку науковиці, важливо ознайомити учнів із загальними рекомендаціями для роботи зі статичною інформацією. Зокрема, в процесі навчання історії варто використовувати завдання до статистичних матеріалів різних типів на зразок:

- Ознайомтеся з даними, наведеними у статистичних таблицях, діаграмах тощо.
- Визначте основні параметри, показники, якими користувалися дослідники (історики, економісти, соціологи та ін.) впродовж складання статистичної інформації, прокоментуйте її основний зміст.
- Визначте тенденції суспільного розвитку, що відображають таблиці, діаграми, поясніть, як зазначені зміни впливали на життя людини.
- Спрогнозуйте, для аналізу яких процесів можна використовувати відповідні статистичні дані (Малієнко, 2017).

Отже, статистичні матеріали є цінним історичним джерелом, дослідження яких дає змогу більш повно висвітлити певний історичний про-

цес чи явище. На уроках історії статистичні документи найбільш часто використовують під час вивчення соціально-економічних питань. Проте варто пам'ятати, що статистичні дані, як і будь-яке джерело, можуть бути неповними, односторонніми або навіть сфальсифікованими. Тому при роботі зі статистичними матеріалами доцільно розглядати їх сукупно з іншими джерелами, звертаючи увагу на достовірність і походження даних. Необхідно також враховувати, хто, коли і де укладав інформацію, з якою метою, та з яких джерел походять наведені в джерелі дані. Таким чином, статистичні матеріали є цінним інструментом для вивчення історії та розвитку ключових компетентностей учнів.

Ключові слова: історичне джерело, ключові компетентності, статистичні матеріали.

Література

- Державний стандарт базової середньої освіти.* (2020). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Калакура, Я. С., Войцехівська, І. Н., Павленко, С. Ф., Корольов, Б. І., & Палієнко, М. Г. (2002). *Історичне джерелознавство: підручник* (С. В. Головки, гол. ред.). Либідь. <http://resource.history.org.ua/item/0007771>
- Малієнко, Ю. Б. (2017). *Формування інформаційної компетентності дев'ятикласників на уроках історії. У Історія України. Всесвітня історія. Правознавство: методичні рекомендації МОН України щодо організації навчального процесу в 2017/2018 навчальному році; оновлені на компетентнісній основі навчальні програми для 5–9-х класів ЗНЗ; методичні коментарі провідних науковців щодо впровадження ідей Нової української школи* (сс. 99–102). УОВЦ «Оріон».
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2018). *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі.* ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/712554/>
- Опря, А. Т. (2012). *Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань).* Навчальний посібник. Центр учбової літератури.
- Schlözer, A. L. (1804). *Theorie der Statistik: Nebst Ideen über das Studium der Politik überhaupt.: T. 1. Einleitung.* Vandenhoeck & Ruprecht.

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ У РЕЗУЛЬТАТАХ PISA-2022

Світлана Науменко, к.пед.н., с.н.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення участі України у Міжнародному порівняльному дослідженні PISA-2022 та аналіз особливостей національної освітньої системи, що вплинули на його результати.

Міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти, такі як PISA, TIMSS, PIRLS тощо, дають можливість кожній країні-учасниці порівняти національну систему освіти з міжнародними стандартами, з'ясувати її переваги та недоліки, виявити чинники, що впливають на якість освіти, розробити механізми підвищення ефективності функціонування освітньої системи, а також оцінити правильність управлінських рішень під час наступного циклу дослідження.

У Законах України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020) визначено, що держава забезпечує участь українських учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) у міжнародних порівняльних дослідженнях з метою незалежного оцінювання якості освіти, а результати цих досліджень мають обов'язково враховуватися органами державної влади під час формування державної політики у сфері освіти.

З одного боку, результати міжнародних порівняльних досліджень використовуються для здійснення реформування національних систем освіти. З іншого – вони віддзеркалюють, наскільки ці реформи були успішними. Наприклад, державна освітня політика Португалії упродовж останніх десятиліть сприяла покращенню функціонування закладів загальної середньої освіти та діяльності вчителів, що, своєю чергою, забезпечило підвищення результатів португальських учнів у PISA (Fernandes et al., 2022).

Науковці виявили, що показники успішності в PISA корелюють не лише з відповідними оцінками учнів з читання, математики та природничих наук, а й з оцінками з інших предметів, що робить PISA багатофункціональним інструментом дослідження якості загальної середньої освіти (Pulkkinen & Rautapuro, 2022).

Натомість зарубіжні дослідники рекомендують виважено використовувати результати міжнародних порівняльних досліджень для

визначення механізмів реформування національних систем загальної середньої освіти. Адже порівняння результатів тестів, розроблених для різних цілей, має свої обмеження (Georgiou, 2023). Окремі результати не можна безпосередньо порівняти, і навіть найретельніше розроблений тест за своєю суттю є недосконалим. Певну роль у підвищенні або зниженні результатів успішності учнів у міжнародному дослідженні можуть відігравати: 1) демографічні показники учнів (Georgiou, 2023); 2) мова, на якій учні складають тести (Jerrim et al., 2022); 3) «маніпулювання» вибіркою учнів (не включення понад 5% учнів з різних причин): «Надійність показників PISA базується на ненадійності в процесі відбору учнів» (Lundahl & Serder, 2023).

Також дослідження PISA не враховує різноманітні місцеві контексти та традиційні цінності різних освітніх систем, а тому під сумнівом є можливість порівняння PISA в різних країнах (Hossain, 2024).

«Освітня система кожної країни – унікальна і тому рекомендації щодо можливих політичних рішень з метою її вдосконалення повинні враховувати унікальний контекст, у якому ця система функціонує» (Бичко та ін., 2023, с. 194).

Разом із тим дослідники наголошують, що результати PISA мають слугувати основою для реформування освіти з урахуванням внутрішніх особливостей, а також контекстів впливу непрогнозованих чинників, наприклад, COVID-19 (Marquez et al., 2022).

Вітчизняні й зарубіжні вчені у своїх дослідженнях дійшли висновку, що: 1) соціально-економічний статус учнів та ЗЗСО є найсильнішим прогностичним показником успішності в тестах PISA і йому не протидіють інструменти шкільного управління; 2) нестача вчителів у ЗЗСО негативно впливає на освітні результати учнів з усіх предметів, особливо в країнах, що розвиваються, та у ЗЗСО в сільській місцевості.

У 2022 р. Україна вдруге взяла участь у Міжнародному порівняльному дослідженні якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment) і вперше українські учні проходили тестування в комп'ютерному форматі. Результати участі українських учнів у PISA-2022 викликали в українському суспільстві гостру реакцію з огляду на їх зниження в порівнянні з PISA-2018. Так, за результатами з математики та природничо-наукових дисциплін українські учні відстають від своїх однолітків із країн ОЕСР на 1,5 роки навчання (відповідно на 35 та 31 бали), з читання – майже

на 2,5 роки (на 48 балів) (Бичко та ін., 2023, с. 49). У 2022 р. (у порівнянні з 2018 р.) середній бал українських учнів із математики знизився на 12 балів, з природничо-наукових дисциплін – на 19, із читання – на 38. Тобто, найбільші освітні втрати спостерігаються в читанні і вони складають майже два роки навчання.

Результати PISA-2022 підтвердили, що в Україні існує проблема гендерних навчальних розривів в математиці та читанні. Так, з математики хлопці на 10 балів випереджають дівчат, з читання дівчата випереджають хлопців на 23 бали (понад рік навчання) (Бичко та ін., 2023, с. 55).

Порівняння результатів 2022 та 2018 рр. показує, що вони погіршилися в усіх трьох предметних галузях як для хлопців, так і для дівчат. При цьому з математики та природничо-наукових дисциплін гендерні розриви здобувачів суттєво не змінилися. Натомість із читання відбулося скорочення гендерного розриву. Але «це відбулося не за рахунок покращення результатів хлопців, а внаслідок погіршення результатів дівчат» (Бичко та ін., 2023, с. 58). Тобто, українські дівчата виявилися вразливішими «до змін, пов'язаних з форматом освітнього процесу (переходом на дистанційну форму навчання), перервами в навчанні та іншими чинниками, з якими так чи інакше стикалися учні упродовж останніх чотирьох років навчання» (Бичко та ін., 2023, с. 58).

Результати PISA-2022 засвідчили, що успішність українських учнів залежить від: 1) соціально-економічного статусу здобувачів і їхніх родин; 2) типу населеного пункту (велике місто, невелике місто, село тощо), в якому розміщений заклад освіти; 3) типу закладу освіти (гімназія, ліцей, спеціалізована школа тощо). Так, учні з нижчим соціально-економічним статусом мають переважно нижчі результати у PISA і найчастіше навчаються у звичайних школах або професійно-технічних закладах освіти й проживають у невеликих містах, селищах або селах, а здобувачі з вищим соціально-економічним статусом мають переважно вищі результати у PISA, навчаються в ліцєях, гімназіях і спеціалізованих школах і проживають у великих містах (Бичко та ін., 2023, с. 191). При цьому учні із сільської місцевості відстають від своїх однолітків з великих міст в усіх трьох галузях на 4–5 років навчання.

На нашу думку, суттєвий вплив на рівень результатів українських учнів у PISA-2022 мали такі чинники: 1) навчання в дистанційній та змішаній формах (з 2020 р. і в деяких регіонах, населених пунктах й досі);

2) воєнний стан в країні, який вплинув на життя учнів, їхніх батьків і вчителів, їхній психоемоційний стан, на режим роботи закладів освіти, їх фінансування, доступність тих чи тих навчальних матеріалів тощо. У 2022 р. повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України та військова агресія спричинили внутрішнє та зовнішнє (за кордон) переміщення населення, сприяли зниженню соціально-економічного статусу українців. У дослідженні PISA-2022 взяли участь учні лише з 18 областей України – з відносно безпечних територій. А усі ці чинники, як ми зазначали вище, безпосередньо впливають на успішність учнів. Також під час самого дослідження PISA-2022 українські учні брали участь в умовах повітряних тривог і блекаутів, що вплинуло на їхній психоемоційний стан та результати.

Аналіз результатів PISA-2022 дає можливість означити такі ключові проблеми української загальної середньої освіти: 1) низький рівень оволодіння 15-річними підлітками математичною, читацькою та природничо-науковою грамотністю. Освітні втрати українських учнів за стандартами PISA становлять півроку навчання з природничо-наукових дисциплін, один рік – з математики та два роки – з читання. Освітні втрати учнів із маленьких сіл у порівнянні із здобувачами із великих міст становлять 4–5 років навчання; 2) значні гендерні розриви із читання та математики; 3) суттєві навчальні втрати в галузі читання; 4) недостатнє ресурсне забезпечення закладів освіти; 4) зниження психологічного добробуту учнів (Бичко та ін., 2023, с. 194).

PISA-2022 показала, що в Україні найбільш уразливими до обставин, що склалися в останні роки, є дівчата та учні з невеликих населених пунктів, які найчастіше мають низький соціально-економічний статус.

З огляду на це, нині в Україні першочерговими завданнями для управлінців у галузі освіти має стати пошук ефективних рішень задля: 1) підвищення рівня математичної, читацької та природничо-наукової грамотності учнів; 2) скорочення гендерних розривів, а саме покращення результатів хлопців із читання, а дівчат – з математики; 3) подолання освітніх втрат двох найбільш уразливих груп учнів в Україні (дівчат та учнів з низьким соціально-економічним статусом) (Бичко та ін., 2023, с. 195).

Тому сьогодні все українське суспільство має об'єднатися для вирішення цих першочергових завдань, адже вже в наступному році (2025) Україна планує взяти участь у наступному циклі дослідження PISA. Також варто зосередити увагу й на використанні переваг вітчизняної освітньої системи

(досвід і самовідданий професіоналізм українських педагогів, наступність та перспективність освітніх технологій тощо). Адже попри значні труднощі, зовнішні та внутрішні чинники, що негативно впливають на якість загальної середньої освіти, можемо оптимістично оцінити перспективи її подальшого розвитку, зокрема, й з огляду на те, що освітня система не лише вистояла в надзвичайно складних умовах широких карантинних обмежень та воєнного часу, а й надалі розбудовується завдяки відповідальній взаємодії всіх її суб'єктів – учнів, педагогів, менеджерів освіти, громади.

Ключові слова: математика, міжнародні порівняльні дослідження якості освіти, природничо-наукові дисципліни, Україна, читання, PISA.

Література

- Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В., та ін. (2023). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022 / за ред. В. Терещенка та І. Клименко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ. https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Nacziionalnyj-zvit_povnyj.pdf.
- Fernandes, D., Neves, C., Tinoca, L., Viseu, S., & Henriques, S. (2022). Relations between public education policies and Portugal's performance on PISA. *Education Policy Analysis Archives*, 30(168). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6213>.
- Georgiou, H. (2023). Are We Really Falling Behind? Comparing Key Indicators Across International and Local Standardised Tests for Australian High School Science. *Research in Science Education*, 53, 1205–1220. <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10129-2>.
- Hossain, M. (2024). Perceptions of key education actors towards PISA: the case of Scotland. *Oxford Review of Education*, 50(1), 113–130. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2207817>.
- Jerrim, J., Lopez-Agudo, L. A., & Marcenaro-Gutierrez, O. D. (2022). The impact of test language on PISA scores. New evidence from Wales. *British Educational Research Journal*, 48(3), 420–445. <https://doi.org/10.1002/berj.3774>.
- Lundahl, Ch., & Serder, M. (2023). Figures fighting figures – unpacking state authority's mis/trust in PISA statistics. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 44(6), 829–843. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2186374>.

Marquez, J., Lambert, L., Ridge, N. Y., & Walker, S. (2022). The PISA performance gap between national and expatriate students in the United Arab Emirates. *Journal of Research in International Education*, 21(1), 22–45. <https://doi.org/10.1177/14752409221090440>.

Pulkkinen, Jo., & Rautopuro, Ju. (2022). The correspondence between PISA performance and school achievement in Finland. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102000>.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ніна Нікольська, к.пед.н., доцент

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз етапів розвитку освітньої політики Європейського Союзу для інтеграції національної освіти у європейський освітній та науковий простір.

На шляху до спільної політики (1957–1985). Перша офіційна оцінка освітньої політики ЄС була зроблена в статті 128 Ромського договору в 1957 році. У Ромському договорі, наголошуючи на важливості професійної освіти для вільного надання послуг і пересування осіб, було запропоновано забезпечити нострифікацію дипломів за кордоном для підвищення вільного пересування та заохочення вивчення іноземних мов. Однак ці оцінки не могли вийти за рамки ідеї про важливість освіти для розвитку партнерства. Політичні та економічні чинники, які спонукали до створення Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) з 1960-х років, вимагали співпраці і в інших сферах. Проте Співтовариство передбачало гармонізацію освітньої сфери та її обговорення в межах Спільноти, кілька членів Спільноти, перш за все Франція, продовжували захищати те, що системи освіти має розглядатися також на національних платформах. У результаті цієї дихотомії було прийнято рішення продовжувати освітню політику в рамках міжурядової співпраці за межами Співтовариства.

Оскільки ЄС не мав достатнього досвіду та технічних засобів для розробки освітнього проекту, спеціального для Союзу в 1970-х роках, освітня політика не була пріоритетним напрямком розвитку. У той період зазвичай вносилися деякі пропозиції шляхом рекомендацій щодо виховного процесу. Певні

проблеми, такі як глибоке відчуття наслідків нафтового шоку в 1973 році, стагнація в Співтоваристві та безробіття молодого покоління, зміцнили віру в те, що освіта може бути шляхом вирішення ситуації, і було розпочато дослідження щодо реалізації більш тісної співпраці у сфері освіти. З цих причин, оскільки Співтовариство не мало провідної освітньої політики, яка охоплювала б усіх своїх країн-членів до 1980 року. Проведені дослідження показали, що освіті надається важливе значення бо вона є шляхом до вирішення економічних проблем. Рішення, прийняте Комісією в 1974 році щодо професійно-технічної освіти, є основою системи професійно-технічної освіти. У цьому рішенні було підкреслено, що освіта спочатку є національною системою, а потім досягнуто консенсусу щодо створення комітету, який складається з представників держав-членів для гармонізації національних систем освіти у процесі інтеграції, а не стандартизації та координації освітніх програм. Внаслідок цих подій рішеннями Комісії ЄС у 1976 році було прийнято перший «План дій з освіти». Відповідно до цього Плану дій, визначено основні цілі сприяння переходу молоді від освіти до ділового життя, покращення освітніх можливостей працівників-мігрантів, розвиток мовної освіти та активізацію співпраці у вищій освіті. На шляху досягнення цих цілей, увага до освіти почала зростати, оскільки, деякі політики бачили її як інструмент для формування європейського громадянина, бо Союз зустрівся з економічною недовірою в цей період. У 1980 році було засновано Eurguide як освітню та інформаційну мережу для збору і поширення надійної інформації в Європі про освітні системи, політику, для допомоги тим, хто розробляє освітню політику, засновану на співпраці у спільнотах.

Зусилля цього періоду обмежувалися лише висловлюваннями думок, оскільки обидва засновницькі договори не мали жодних повноважень щодо освітньої політики. Країни-члени вважали систему освіти своїм власним національним питанням і хотіли зберегти її. Висловлювання про освіту розглядалися як інструмент на шляху реалізації економічних цілей, паралельних кон'юктурі того періоду. Проблеми безробіття та економічної кризи того часу зумовили зосередження здебільшого на професійно-технічній освіті. Щодо освітньої політики вищої освіти, не було жодної заяви чи інформації, оскільки установчі договори не згадували про дозвіл у цих сферах.

Послаблення правових і політичних обмежень (1985–2000). У період 1985–2000 років почали говорити про вищу освіту як частину освітньої

політики. Політика у сфері вищої освіти зазнала втручання Комісії ЄС, оскільки професійна освіта розглядається як етап підготовки до професійного життя. Таким чином політичні ініціативи у сфері вищої освіти отримали правовий статус. Видатною віхою в освіті в історії Співтовариства став Єдиний європейський акт (1986), який передбачив завершення створення єдиного європейського внутрішнього ринку, що означає вільний рух товарів, осіб, капіталу та послуг, який буде залежати від людських ресурсів Співтовариства та розвитку навичок цих людей. Таким чином, освіта стала новим пріоритетом для членів громади. Після цього країни-члени почали розвивати освітні можливості для створення єдиного ринку, і в 1987 році було розпочато обмін студентами та викладачами за програмами ЄС, такими як Програма Еразмус.

Кінець холодної війни припадає на період, коли ЄС пережив трансформацію в освітній політиці. Члени Східного блоку внесли свій внесок у Союз, було прийнято деякі положення щодо освітньої політики. Таким чином, було розпочато процес реформування, для забезпечення інтеграції нових членів, які приєдналися до Союзу до 1990 року. Завдяки Маастрихтській угоді, підписаній у 1992 році, освіта офіційно стала однією зі сфер політики ЄС і набула правового виміру (Cooparete and Public Strategy Advisory Group, 2009). У Договорі було погоджено створення центру ЄС для інтеграції в кожній сфері серед країн-членів ЄС. Цим Договором вища, професійно-технічна освіта та молодіжна політика були вперше винесені на порядок денний, і таким чином знову були зафіксовані цілі ЄС. З ефектом прискорення, який приніс Маастрихтський договір, ЄС прийняв «Білу книгу» на Брюссельському саміті в 1993 році. ЄС опублікував «Зелену книгу» в 1993 році, щоб надати молодим людям покращити власні навички для технологічних і соціальних змін і активніше брати участь у процесі виробництва, а також прийняв Європейську молодіжну програму III. У цьому документі було внесено на порядок денний, необхідність розвивати професійно-технічну освіту, наголошуючи на її важливості для молоді.

У 1994 році Союз підготував «Білу книгу» для формування соціальної моделі в Європі як продовження «Зеленої книги». У цьому документі є такі теми, як свобода працівників і гендерна рівність.

ЄС має деякі проблеми, які необхідно подолати під час формування своєї політики щодо професійно-технічної освіти. Однією з найважливіших з них є проблема безробіття молодих людей, які мають освіту, змушені

шукати роботу, ЄС має вирішити цю проблему в першу чергу через важливість, яку ЄС надає професійно-технічній освіті.

Інша справа – стійкість освіти протягом усього життя (Європейська Комісія, 1993). ЄС зі своєю професійно-технічною освітньою політикою, яку він намагається конституювати, намагається сформуванати багатонаціональну структуру проти проблем, з якими він, можливо, зіткнеться в майбутньому. А саме, як правило, не вважається періодом, коли система професійно-технічної освіти надається, але оцінюється як система, за допомогою якої студенти можуть постійно поновлювати свої знання, коли вони починають ділову активність у житті. У цьому пункті, коли національні освітні структури кожної країни-члена розглядаються із загальної точки зору, різноманітність виглядає як перевага, але вона спрямована на забезпечення зростаючої співпраці та гармонізації в професійно-технічній освіті. Деякі зміни, передбачені ЄС для систем вищої освіти, увійшли до Сорбонської декларації, яка була прийнята в 1998 році. Відповідно до Декларації, вона була спрямована на забезпечення міжнародних обмінів студентами, викладачами та академіками, посилення національного та міжнародного співробітництва, досягнення нострифікація дипломів, підвищення мовних навичок. У Декларації додатково пропонувалося, щоб програми вищої освіти регулювалися одночасно як магістратура та післядипломна освіта (магістерська та докторська).

Дослідження ЄС щодо освітньої політики прискорилися завдяки Болонському процесу, розпочатому в 1999 році, та Лісабонському саміту 2000 року (ТЕРАУ, 2006). Болонська декларація була підготовлена в рамках Сорбонської декларації. Процес після Декларації був оцінений як «Болонський процес». Незважаючи на те, що Болонський процес є розробленим процесом окремо від ЄС, ця організація має більше впливу на процес, оскільки більшість його членів є членами ЄС, і Комісія ЄС отримала особливий статус у процесі прийняття рішень. Завдяки Болонському процесу країни почали обмінюватися досвідом порівняння своїх систем вищої освіти з системами вищої освіти в інших країнах і формувати регіональне співробітництво для розробки рішень проти схожих проблем, з якими вони спільно живуть. Метою є формування простору для європейської вищої освіти, забезпечення гармонії щодо створення конкурентоспроможної системи.

Як наслідок освітня політика ЄС набула правового виміру на шляху до реалізації цілей Союзу. Були зроблені конкретні кроки як то «Європейський

вимір» і «Європейська свідомість» як відображення основних філософій співтовариства.

Ключові слова: євроінтеграція, Європейський союз, національні системи освіти, освітня політика, шкільна освіта.

Література

- Кремень, В. (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні*. Київ. <http://surl.li/nxnmac>
- Локшина, О. (2024). Проблема справедливості в європейському освітньому просторі: виклики для країн ЄС та України. Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 7–8 листопада 2023 р., 255–256. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739696>
- Akin, S. (2019). *European union's integrated educational policy background and involved political institutions*. Ankara. <http://surl.li/grfosk>

ОСОБЛИВОСТІ МОНІТОРИНГУ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВІДПОВІДНОСТІ З МІЖНАРОДНИМИ ПІДХОДАМИ

Оксана Овчарук, д.пед.н., проф.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Розбудова та функціонування цифрового середовища закладу загальної середньої освіти сьогодні є актуальним напрямом, що просувають всі країни світу. Адже питання цифрової освіти, навчання у цифровому середовищі і використання відповідних засобів є основним трендом розвитку освітніх систем. Для успішного функціонування технологічно насиченого цифрового середовища школи необхідно врахувати всі аспекти, від яких залежить якісне наповнення та використання ресурсів середовища та успішність учасників освітнього процесу. Важливо звернути увагу на цільові групи (користувачів), від яких залежить функціонування інформаційно-цифрового середовища, на складники сере-

довища, доцільність їх використання та безпечність, а також на існуючі проблеми та можливості та ін.

Для здійснення оцінки стану функціонування фізичного та цифрового середовища ЗЗСО необхідно обрати відповідні інструменти та здійснювати його постійний моніторинг. Важливим елементом оцінювання будь якої системи є індикатори її якості. Індикатори (показники) якості освіти у країнах Європейського Союзу формуються на основі міжнародних моделей запропонованих ЮНЕСКО, ОЕСР та ЄС, а також на основі національних індикаторів.

Багато країн використовують так званий щорічний шкільний перепис як основний спосіб збору інформації зі шкіл по всій країні, куди закладаються певні характеристики, що стосуються середовища. Шкільний перепис зазвичай має форму анкети та включає запитання про шкільну інфраструктуру, меблі та обладнання, навчальні та навчальні матеріали, доходи та витрати школи, характеристики вчителів та учнів. Дані шкільного перепису також можна використовувати для надання зворотного зв'язку керівникам шкіл та вчителям. Шкільний перепис формується у базу даних, наприклад, EMIS (Epic EMIS – School and Teacher) – це база даних, у якій централізовані шкільні дані, зібрані в результаті щорічного перепису населення в школах, транзакційні дані про діяльність зацікавлених сторін у сфері освіти та інші джерела даних (наприклад, дані перепису населення). Цей інструмент використовується міністерствами освіти, неурядовими організаціями, дослідниками, донорами та іншими зацікавленими сторонами в галузі освіти як надійне джерело освітніх даних для планування, моніторингу та прийняття політичних рішень. Часто також існує окрема система управління людськими ресурсами або вчителями (TMIS, Teacher Management Information System), яка використовується для прийняття рішень щодо найму та розміщення директора школи та вчителів.

Програми міжнародного порівняльного оцінювання використовуються опитування учнів, вчителів і керівників шкіл для отримання довідкової та контекстної інформації. Така інформація включає сприйняття процесів якості освіти, включно з практикою викладання, шкільним кліматом, шкільним лідерством і управлінською практикою. Опитування є одним із способів для керівників освіти зібрати інформацію на системному рівні про процеси якості освіти, навіть якщо пряме педагогічне спостереження у великому масштабі неможливо.

Шкільні перевірки. Шкільні перевірки можуть сприяти підвищенню якості шкіл і систем освіти. Термінологія відрізняється від однієї країни до іншої; загальні назви процесу: *акредитація школи, інспекція або нагляд*. Ці процеси зазвичай мають дві взаємопов'язані цілі: підзвітність громадськості та розвиток школи.

Шкільні картки (табелі) (SRC, School Report Card). Шкільні картки узагальнюють інформацію про школи, включаючи зарахування, відвідування вчителями та учнями та успішність учнів, у формі, доступній для громадськості. Існує кілька моделей, від добре інституціоналізованих моделей, коли інформація надається для кожної школи та регулярно публікується в Інтернеті, до одноразових опитувань, які проводяться за підтримки організацій громадянського суспільства. Публікуючи шкільні дані, SRC сприяють прозорості та підзвітності.

Дослідження відстеження державних витрат (PETS) і кількісні дослідження надання послуг (QSDS). PETS відстежує кошти від центрального до шкільного рівня. Використовуючи методи вибірки, вони вимірюють потоки коштів у системі освіти, даючи зрозуміти, чи використовуються ресурси відповідно до загальних операційних потреб і зусиль, спрямованих на покращення якості освіти. PETS можна використовувати, щоб перевірити, чи потоки ключових ресурсів, які мають прямий вплив на навчання, досягають цільових бенефіціарів, таких як шкільні фонди, чи використовуються для придбання підручників, навчальних матеріалів, обладнання тощо. PETS часто поєднується з опитуванням Quantitative Service Delivery Survey (QSDS), яке зосереджується на інших параметрах, таких як відсутність вчителів на роботі, які також є ключовими для покращення якості навчання.

Картографування. Технологію Географічної інформаційної системи (ГІС) можна використовувати для відображення даних на географічних територіях, виявляючи регіональні закономірності та зв'язки, які можуть бути менш очевидними, якщо представлені лише в числових таблицях і базах даних. Візуальне відображення складних даних може допомогти прийняти рішення щодо таких факторів, як розподіл ресурсів, розміщення вчителів і планування навчання в умовах конфлікту чи надзвичайних ситуацій.

Протоколи педагогічного та аудиторного спостереження. Основним процесом, який має найбільше значення для покращення результатів навчання, є взаємодія між викладачами та учнями. Проте багато систем освітнього моніторингу не збирають дані про цей процес, оскільки він по-

требує прямого спостереження та надійного кодування передусім якісної інформації, чого важко досягти. Багато систем використовують педагогічне спостереження як частину процесу оцінювання та повторної сертифікації вчителів. Педагогічне спостереження також можна використовувати у форматі «рівний-рівному» як частину безперервного професійного розвитку вчителів. Опосередковано для оцінювання ефективності середовища школи можна використати опитування випускників школи щодо задоволеності та їхні здібності до співпраці та навчання; оцінки результатів навчання та ін.

Отже, всі зазначені інструменти для оцінювання та моніторингу ефективності функціонування фізичного та цифрового середовища закладу загальної середньої освіти потребують ретельного вивчення та аналізу, а досвід їх використання може бути корисним для вітчизняних спеціалістів.

Ключові слова: ЗЗСО, моніторинг, освітнє середовище, оцінювання, цифрове інформаційно-освітнє середовище.

Література

- Гуменний, О. (2023). *Елементи цифрової освіти у віртуальному просторі навчального закладу. У Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної конференції (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (27–30 березня 2023 р.)*. ІПО НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/735992/>
- Education, R. B. (n.d.). *TMIS. Teacher Management Information System*. <https://tmis.reb.rw/>
- ИИЕР UNESCO. (2013). *Quantitative Service Delivery Survey (QSIDS) on the community involvement in the management of school resources allocated to 9YBE Program in Rwanda*. Platform on Ethics and Corruption in Education. <https://etico.iiep.unesco.org/en/quantitative-service-delivery-survey-qsids-community-involvement-management-school-resources>
- Shaping Digital Education*. (2023). https://www.oecd-ilibrary.org/education/shaping-digital-education_bac4dc9f-en

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МОРЯКІВ В КОНТЕКСТІ СУДНОПЛАВСТВА 4.0

Наталія Огородник, к.пед.н., доцент

Херсонська державна морська академія

м. Херсон, Україна

Метою даної роботи є розглянути інноваційні тенденції, запроваджені в секторі міжнародного судноплавства в контексті стратегії Індустрія 4.0, та пов'язані з ними перспективи реформування самої галузі, а також безпосередньо дотичного до неї процесу професійної підготовки майбутніх моряків.

Морська галузь тісно пов'язана з технологічними розробками. Серед найважливіших технологічних досягнень нашого часу є Індустрія 4.0, революційний вплив якої зазнає на собі й морський сектор. Отже, концепція Судноплавство 4.0 (Shipping 4.0) стала закономірним результатом зміни моделі та способу організації виробництва. Сучасна концепція Судноплавство 4.0 включає розумне, тобто автономне судно, розумний, або автономний порт, розумні контейнерні системи, розподілену базу даних (blockchain), електронну комерцію (e-commerce) та ін.

Цілком логічно, що зі зростанням технологічного розвитку та впровадженням інноваційних технологій змінюються також і вимоги до працівників Індустрії 4.0. Традиційні знання, вміння та навички стають менш затребуваними. Головними стають нові компетентності, пов'язані, насамперед, з інформаційними технологіями. Задля розуміння змін, що мають відбутися у процесі підготовки майбутніх фахівців, необхідно мати чітке уявлення про природу тих інновацій, котрі спричинюють на сьогодні переформатування змісту навчання.

Отже, Індустрія 4.0 являє собою стратегічну ініціативу, що використовується для опису тенденції до цифровізації та автоматизації виробничого середовища. Запропонована та прийнята урядом Німеччини як частина плану Стратегії високих технологій 2020 вона отримала міжнародне визнання та є широко відомою у світі. Сам термін Індустрія 4.0 є узагальнюючим. Він охоплює багато сучасних систем автоматизації та новітніх виробничих технологій. Загалом розвиток Індустрії 4.0 означає появу «розумного виробництва», де машини здатні адаптуватися до змін шляхом переналаштування та повторної оптимізації, а дані з різних ресурсів

узгоджуються з цифровими процесами. Таке виробництво за необхідності уможлиблює негайні зміни в реальному часі.

Існує багато термінів, що асоціюються з Індустрією 4.0: Штучний інтелект, Інтернет речей, Інтернет послуг, Великі дані, Хмарні технології тощо. Їх найхарактернішими ознаками є швидкість, поширеність і системність, оскільки:

- новітні технології розвиваються дуже швидко;
- їх стрімкий розвиток не лише змінює структуру виробництва, але й поширюється на інші сфери, спричинюючи глибокі зміни у діловому, суспільному та особистому житті;
- зміни, що відбуваються, є системними, оскільки охоплюють усі взаємопов'язані сектори економіки та всі сфери людської діяльності.

Застосування вищезазначених передових технологій становить сучасну цифрову еру для судноплавства. Власне це і є Судноплавство 4.0. Попередні покоління інформаційних технологій, що сприяли автоматизації та оптимізації морських перевезень, використовувалися протягом тривалого часу. Програми електронної навігації та електронного морського судноплавства – карти ECDIS, програмне забезпечення для електронних закупівель, програми фрахтування, та ін. – зробили значний внесок в оновлення процесів на судні.

Поява робототехніки та нових форм штучного інтелекту має великий потенціал повністю змінити управління процесами як на борту, так і на березі, призводячи до значних зрушень у прийнятті рішень, що визначатимуть нові управлінські стратегії і тактики на судні. Сучасні цифрові технології для Судноплавства 4.0 включають такі інновації, як:

- Інтернет речей (Internet of Things (IoT)), що сприяє оптимізації споживання палива, запобігає втратам робочого часу через простої та очікування, підвищуючи, в цілому, загальну ефективність роботи;
- Великі дані (Big Data Analytics (BDA)) для моніторингу різних аспектів морських операцій через безперервне відстежування стану головних механізмів і своєчасне попередження екіпажу про потенційні проблеми;
- Хмарні обчислення (Cloud Computing), або хмарні сервіси для миттєвого доступу до важливих даних, а також для віддаленого розміщення у вивірених середовищах задля безпеки та надійності;
- Мережева модель OSI (Open systems interconnection), що є фундаментом усіх мереж і забезпечує взаємодію різноманітних пристроїв або пристроїв від різних виробників, підключених до однієї мережі;

- Інтернет послуг (Internet of Services (IoS)), через який постачальники мають набагато ширшу платформу для надання своїх послуг користувачам;
- Технологія доповненої реальності (augmented reality (AR)), що покращує ситуаційну обізнаність і підвищує безпеку, надаючи інформацію про судноплавні шляхи на мілководді або за умов поганої видимості;
- Кібербезпека (cyber security) – надважлива система захисту критичних для безпеки судна даних, втрата або маніпулювання якими зазвичай призводять до серйозних проблем, таких як зриви постачання вантажів, фінансові втрати логістичних компаній, страхові витрати, збої в роботі портів і, навіть, людські жертви.

На думку експертів, Індустрія 4.0, з великою вірогідністю, вплине на кар'єрні перспективи моряків. Очевидно, що поширення цифровізації в судноплаванні та пов'язані з цим модернізація праці, зростання ефективності використання ресурсів та часу відбиватимуться на працевлаштуванні моряків. До того ж ідея автономних кораблів або безпілотних суден, утілювана нині в життя, неоднозначно натякає на неминучий вихід кар'єрних траєкторій моряків за межі традиційного морського кластера. І якщо для їх діючої частини актуальною стає перекваліфікація, то для потенційних працівників галузі визначальним фактором стають відповідні професійна освіта та підготовка.

Загально визнано, що система освіти в епоху Індустрії 4.0 повинна бути адаптованою до технологій, що розвиваються. Очевидно, що в епоху інформаційних технологій необхідно навчати майбутніх фахівців флоту не лише знаходити необхідну інформацію, але й вміти застосовувати її для вирішення реальних проблем та вироблення нових підходів до робочих процесів. Очікується також, що сучасна професійна освіта допоможе майбутнім морякам якнайшвидше адаптуватися до технологічного прориву та розвинути здібності до цифрових технологій, трансформуючи структуру та характер своїх навичок і вмінь.

Наголошуючи на міждисциплінарних знаннях та метапредметних технологіях, сучасна професійна освіта здатна озброїти молодого фахівця флоту актуальними інструментальними компетентностями, що, згідно проекту Тьюнінг, входять до складу загальних компетентностей і мають визначальне значення для будь-якої предметної області. Саме інструментальні компетентності, завдяки своїй фундаментальній, багатовимірній та інтегративній природі сприятимуть формуванню так

званих методологічних знань і здібностей молодих фахівців, забезпечуючи їх універсальним інструментом пізнання. Оснащені здібностями мобільно оперувати всією сумою набутих знань, умінь та навичок вони будуть спроможними до самостійного мислення та критичної оцінки складних нестандартних ситуацій, прийняття виважених конструктивних рішень, самоорганізації у разі виникнення аварійної ситуації та інших надважливих дій в умовах вкрай мінливих реалій життя.

Таким чином, Судноплавання 4.0 – це набір складних міждисциплінарних технологій, які охоплюють комунікації, мікроелектроніку, сенсорні технології, інженерію даних і кібербезпеку, та спрямовані, насамперед, на моніторинг актуальних питань, як-от: енергоефективність та декарбонізація морського транспорту, менеджмент інформаційної безпеки для моніторингу та своєчасного реагування на події та інциденти, прогнозоване технічне обслуговування задля безпечної експлуатації судна, тощо.

Використання міждисциплінарного підходу та метапредметних технологій у викладанні як базових предметів, так і дисциплін професійного циклу, на думку вчених, сприяє розумінню процесу виникнення знань та формування на їх основі практичних умінь. У такий спосіб формуються і розвиваються необхідні жорсткі, або професійні та м'які, ситуативні знання, вміння та якості фахівця, що роблять його затребуваним і конкурентоспроможним на ринку праці.

Ключові слова: зміст навчання, майбутні моряки, новітні технології, судноплавання 4.0, технології навчання.

Література

- Bakhtiyarova, H. Sh., & Aristova, A. V. (Eds.) (2017). *Innovative learning technologies*. Kyiv, NTU. <https://ukreligieznastvo.wordpress.com/2019/01/18/itn/>
- Boreychuk, A. V. (2016). Content-structural features of instrumental competencies of future lawyers. *Psychological and pedagogical foundations of humanization of the educational process in schools and universities*, 1, 19–25. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppog_2016_1_5
- Nalupa, H. De V. (2022). *Challenges and opportunities for maritime education and training in the 4th industrial revolution in the 4th industrial revolution*. https://commons.wmu.se/cgi/viewcontent.cgi?article=3090&context=all_dissertations

Tuning educational structures in Europe. (2003). https://www.ehea.info/media/ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-EducationalStructuresEurope-executive-summary_575893.pdf

ДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРІЇ: ВІД СТАНОВЛЕННЯ ДО СЬОГОДЕННЯ

Надія Опушко, к.пед.н.

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

Загальновідомо, що дуальна форма здобуття освіти – це опанування теоретичного матеріалу в закладі освіти та практичних компетентностей на базі соціального партнера (фірми, підприємства, організації), яке відбувається паралельно один одному. Започатковане дуальне навчання та законодавчо закріплене в Німеччині в другій половині ХХ ст. З цього часу німецький досвід його реалізації активно використовується в інших країнах Західної Європи. Австрія – одна з найбільш розвинених країн Європейського Союзу, яка підхопила тенденції впровадження дуального навчання в систему вищої освіти за німецьким зразком.

Восени 2002 р. в Австрії розпочалася нова ера розвитку системи вищої освіти із впровадженням першої програми дуального навчання в університеті Йоаннеума (FH JOANNEUM) (м. Грац, Австрія). Керівником першої в країні дуальної освітньої програми (ОП) став Йоганнес Хаас. Він зробив значний внесок у розвиток дуального навчання в Австрії. За його сприяння, в зазначеному університеті розпочато впровадження дуальної ОП з інженерії та організації виробництва. Вона значно розширила освітню пропозицію для студентів першого курсу за рахунок альтернативного варіанту, а саме навчання поєднане з практикою. Однак, оскільки університет Йоаннеума був єдиним провайдером дуального навчання впродовж 10 років, процес розвитку дуального навчання призупинився.

З 2012 р. пропозиції дуального навчання в університетах поступово почали розширюватись. У лютому 2018 р. університети Йоаннеума, Верхньої Австрії, Санкт-Пельтент, Вища технічна школа Відня та університет Форарльберг також запропонувати дуальні навчальні програми. Новостворений восени цього ж року CAMPUS 02 також зарекомендував

себе як провайдер програм дуального навчання (Dual studieren, 2018). Ще однією важливою подією в розвитку програм дуального навчання в Австрії стало заснування Платформи дуального навчання (Plattform Duales). Це об'єднання австрійських університетів прикладних наук, які вже пропонували програми дуального навчання. У 2016 р. ця платформа погодила австрійське визначення програм дуального навчання (Dual studieren, 2018).

У 2018 р. система вищої професійної освіти Австрії відзначала 15-ту річницю впровадження програм дуального навчання на базі університету Йоаннеума. В урочистостях взяли участь й інші університети, представники політики та бізнесу, студенти та випускники програми дуального навчання. На момент проведення церемонії понад 350 випускників вже закінчили програму дуального навчання в цьому університеті (Dual studieren, 2018). У 2019 р. в університеті прикладних наук Верхньої Австрії у співпраці з 17 верхньоавстрійськими компаніями та Торгово-промисловою палатою Верхньої Австрії було запроваджено нову програму дуального навчання – «Інтелектуальна виробнича інженерія» (Dual studieren, 2019). Перша дуальна ОП з акцентом на комп'ютерні науки була запроваджена у Верхній Австрії у 2020 р. у Федеральному університеті Верхньої Австрії під назвою «Апаратне та програмне забезпечення – дизайн» (Dual studieren, 2020).

За даними платформи «Дуальне навчання в Австрії», наразі в Австрії пропонується 14 програм дуального навчання, які пропонують 7 університетів. Це як дуальні бакалаврські, так і магістерські програми. Більшість з них пропонує Університет Йоаннеума. Зокрема, «Технологія та організація виробництва», «Інженерія та управління виробництвом», «Харчові технології: розробка продуктів і процесів», «Розробка мобільного програмного забезпечення» та «Промислова мехатроніка». На другому місці – університет Верхньої Австрії, який пропонує програму «Розробка апаратного та програмного забезпечення» та «Автомобільна мехатроніка та менеджмент». Дуальні ОП «Інтелектуальні виробничі технології» та «Робототехніка» в університеті Санкт-Пельтена; «Інтелектуальна інженерія виробничих технологій та процесів» – Технічний університет Відня; «Бакалавр комп'ютерних наук. Електрична інженерія» – університет Форарльберг, а Університет прикладних наук CAMPUS 02 пропонує програму «Розробка програмного забезпечення для бізнесу». Вища школа підприємництва в Інсбруку – пропонує дуальну навчальну програму

«Розумні будівельні технології». Дуальні ОП, що пропонуються в Австрії, зосереджені переважно на інженерії та комп'ютерних науках. Винятком є програма на здобуття наукового ступеня, що пропонується в університеті Йоаннеума – «Харчові технології: розробка продуктів і процесів», що зосереджена на виробництві та переробці продуктів харчування. При виборі дуальної ОП необхідно враховувати, що відмінність від німецької практики, полягає в тому, що в Австрії наразі немає жодної інтегрованої з навчанням програми, і немає форматів дуального навчання в галузях економіки, охорони здоров'я, терапії та соціальних послуг, а також педагогічних наук.

Через низьку кількість ОП дуального навчання, що пропонуються в Австрії, можна припустити, що дуальне навчання в Австрії ще не утвердилося остаточно. Австрія ще не встигла налагодити цей зв'язок. Однак Австрія хотіла б запропонувати більше програм дуального навчання в майбутньому. Серед причин, які називають для просування програм дуального навчання: високий рівень інновацій або пряма інтеграція з ринком праці (BMBWF, 2019, с. 25).

Програма дуального навчання, яка вже давно й ефективно функціонує в Німеччині, повільно прокладає собі шлях до Австрії. Наразі в Австрії в рамках проекту Erasmus+ проводяться початкові роботи з розробки програми. Проект Erasmus+ під назвою «SmartVET-HighED» передбачає розробку ОП з інтегрованим ступенем за рівнем бакалавра і магістра і реалізується за умов тристоронньої співпраці між Австрією, Німеччиною та Литвою (Erasmus+, 2021, с. 3). Основна ідея проекту полягає в розробці, тестуванні, оцінці та впровадженні дуальних ОП, що інтегрують навчання для обраних професій у сфері автоматизації. В Австрії цей проект реалізується Торгово-промислової палати Штирії та Університетом ім. Карла-Франца в Граці. Метою проекту Erasmus+ є, серед іншого, надання можливості австрійській економіці залучати добре підготовлених фахівців різних галузей, а також запропонувати привабливий спектр курсів для студентів і створити привабливу ОП. Проект стартував у листопаді 2021 р. і триватиме до листопада 2024 р.

Якщо на державному рівні в Австрії впровадження дуального навчання просувається повільно, то самі здобувачі освіти високо оцінюють його можливості. До прикладу, Марлен Чермак студентка Університету прикладних наук Бургенланду в своєму магістерському дослідженні під

назвою: «Вдвічі краще? Розробка програм подвійного навчання в Австрії» («Doppelt hält besser? Ausgestaltung dualer Studiengänge in Österreich»), оцінила характеристики «подвійних місць навчання» та «орієнтації на компетентності» ОП дуального навчання. Основна увага була зосереджена на об'єднанні точок зору студентів, університетів і компаній, а також на практичних висновках. Результати дослідження демонструють, що перспективи університету, компанії та студентів переважно пов'язані з досвідом роботи та процесів компанії або знайомство з професійною діяльністю. Респонденти описали передачу знань та обмін між навчальними закладами в цілому як позитивні. Ключовим фактором успіху дуальних ОП вони вважають застосування теоретичних знань на практиці (Duales Studium..., 2023).

Отже, як бачимо, дуальне навчання поступово поширюється країнами Європейського Союзу, завойовуючи все більшу популярність. Основною причиною такого процесу вбачаємо прагнення держави та роботодавців задовольнити потреби економіки у висококваліфікованих працівниках. Помітною є тенденція впровадження дуальної форми здобуття освіти в систему вищої освіти, що значно наближує академізацію деяких спеціальностей до практичної складової.

Ключові слова: Австрія, дуальне навчання, університетська освіта.

Література

- BMWF. (2019). *Fachhochschulentwicklungs- und Finanzierungsplan 2018/19–2022/23*. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien.
- Dual studieren. (2018). *15 Jahre duales Studium in Österreich*. <https://www.dualstudieren.at/15-jahre-duales-studium-in-oesterreich/>
- Dual studieren. (2019). *FH Oberösterreich startet mit 17 Unternehmen neues duales Studium*. <https://www.dualstudieren.at/fh-oberoesterreich-startet-mit-17-unternehmen-neues-duales-studium/>
- Dual studieren. (2020). *Startschuss für erstes duales IT-Studium in Oberösterreich*. <https://www.dualstudieren.at/startschuss-fuer-erstes-duales-it-studium-in-oberoesterreich/>

Duales Studium: doppelt hält besser. (2023). <https://www.fhstp.ac.at/de/newsroom/news/duales-studium-doppelt-haelt-besser>

Erasmus+. (2021). SmartVET-HighED – Entwicklung eines Studienganges mit integriertem Meister-/Bachelortitel, o.O.: European Commission.

НАВЧАЛЬНІ ВТРАТИ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ

Тетяна Павлова

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Актуальність теми навчальних втрат серед школярів Німеччини підкреслюється в щорічному Звіті про моніторинг освіти та навчання 2023 року (Education and Training Monitor, 2023), де вказано, що пандемія COVID-19 серйозно вплинула на освітній процес у країні. Відзначається, що довгі періоди дистанційного навчання суттєво погіршили якість освіти, особливо для учнів із соціально-економічно вразливих груп: «соціально-економічно незахищені учні відчули більші втрати у навчанні, що викликає занепокоєння щодо впливу пандемії на освітню рівність», і потребує детальнішого дослідження проблеми для розроблення ефективних стратегій відновлення освітніх можливостей та зменшення освітньої нерівності.

Дослідження, проведене вченими з Об'єднаного дослідницького центру та Лісабонського інституту вищої освіти та науки (Joint Research Centre and Lisbon's Instituto Superior de Educação e Ciências), дало підстави для узагальнення, наскільки європейські діти відставали від навчальних цілей під час закриття шкіл. Результати показали, що Німеччина є однією з країн ЄС, де школярі найбільше постраждали від закриття шкіл; багато дітей, особливо з уразливих соціально-економічних груп, показали значні навчальні втрати. Визначено, що відносно велика кількість учнів не мають важливих ресурсів для дистанційного навчання. Дослідники відзначають сильний зв'язок між низькими досягненнями та несприятливим становищем, що вказує на те, що учні, які найбільше зазнали втрат у навчанні під час дистанційного навчання, уже значно відставали ще до пандемії. Таким чином Німеччина зіткнулась зі значним зниженням середнього рівня досягнень і зростанням освітньої нерівності (Blaskó et al., 2022).

До початку XXI ст. Німеччина не проводила моніторинг освіти та не брала участі у регулярних міжнародних оцінках. Переломним моментом стала участь у PISA 2000, де країна отримала досить невтішні результати з читання, математики та природничих дисциплін (стало відомим визначення «шок від PISA»), що призвели до широких суспільних реакцій, що сприяли зміщенню освітньої політики у бік компетентнісно-орієнтованих навчальних планів, а також створення освітніх стандартів та регулярного моніторингу освітніх досягнень.

У 2015 році була оприлюднена стратегія Конференції міністрів культури (Kultusministerkonferenz) щодо освітнього моніторингу, яка передбачала такі тренди:

- участь у міжнародних масштабних дослідженнях (PISA; TIMSS; PIRLS);
- розроблення та підтримання освітніх стандартів для початкових та середніх шкіл, включаючи оцінки кожні п'ять років у 4 та 9 класах (IQB Trend in Student Achievement studies), а також надання завдань для іспитів Abitur, забезпечення якості на рівні школи за допомогою щорічних тестів у 3 та 8 класах (Vergleichsarbeiten), освітній звіт (National Report on Education) кожні два роки, забезпечення принципу науковості навчання.

У Німеччині ситуація з навчальними втратами, спричиненими закриттям шкіл та обмежень, пов'язаних з пандемією коронавірусу, докладно вивчена і опрацьована багатьма дослідниками

У 2022 році були опубліковані перші результати національного моніторингу освіти в Німеччині, які охопили період закриття шкіл та обмежень, пов'язаних з пандемією коронавірусу. Результати стандартизованих тестів з математики та читання серед учнів початкової школи показали очікуване зниження, пов'язане з втратою освітніх можливостей під час пандемії для учнів 4 класу. У порівнянні з 2016 роком, бали знизилися з читання та математики.

На основі узагальнення даних досліджень, проведених науковцями, можна дійти таких висновків: 1) закриття шкіл призвело до істотних втрат у навичках та знаннях серед учнів у Німеччині; 2) час навчання школярів значно скоротився внаслідок закриття шкіл: учні витрачали в середньому 3,6 год на день на навчальну діяльність, порівняно з 7,4 год під час очного навчання; 3) більше третини учнів витрачали максимум

2 години на день на навчальну діяльність, а три чверті – не більше 4 годин; щоб компенсувати скорочення навчального часу, діти істотно збільшили час перегляду телебачення, комп'ютерні ігри, користування соціальними мережами (з 4,0 годин до 5,2 годин на день); 4) натомість час на читання, гру на музичних інструментах, творчість чи фізичні вправи збільшився лише незначно – з 2,9 годин до 3,2 годин (Freundl, Lergetporer & Zierow, 2021, p. 2–3); 5) удвічі вищий рівень навчальних втрат зафіксовано в учнів з сімей з нижчим соціально-економічним статусом; 6) порівняно невелика частина учнів брала участь у заходах, спрямованих на надолуження навчальних втрат, таких як додаткові заняття, репетиторство чи програми на канікулах. Проте вони не були орієнтовані на дітей з нижчими результатами у навчанні; втрати навчального часу, спричинені коронавірусом, не були компенсовані відповідними освітніми заходами навіть через рік після початку пандемії (Wößmann et al., 2021, p. 41).

До потенційних складностей в організації дистанційного навчання віднесено: технічні умови навчання (відсутність засобів ІКТ, відсутність підключення до мережі Інтернет); наявність/відсутність підтримки у навчанні (допомоги батьків чи інших членів сім'ї); наявне освітнє середовище (присутність членів сім'ї в приміщенні під час навчання). Також дослідники відзначили, що наявність потенційних складностей в організації дистанційного навчання безпосередньо пов'язана з соціально економічним статусом родини (Orbach et al., 2023, p. 4).

Федеральний уряд Німеччини ініціював національну програму «Надолуження після корони» (Aufholen nach Corona). Кошти були надані урядам федеральних земель для фінансування та реалізації компенсаційних заходів, спрямованих на зменшення рівня прогалин у знаннях з математики, німецької та англійської мов; на організацію індивідуальних занять та занять у малих групах під час літніх канікул та на початку нового 2021/2022 навчального року, з особливим акцентом на учнях з сімей мігрантів (Torizov, Lokshyna & Holovko, 2023, p. 9).

На основі узагальнення даних досліджень зроблено висновки про важливість зменшення негативного впливу дистанційного навчання на освітні результати. З цієї метою постало завдання: 1) розробити і реалізувати комплексні освітні програми, які будуть враховувати особливості потреб кожної дитини, забезпечувати доступ до якісних

ресурсів та підтримку з боку вчителів і батьків, особливо у складних соціально-економічних умовах; 2) адаптувати освітні стратегії для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учнів, незалежно від їх соціально-економічного статусу або культурного походження; 3) забезпечити у післядипломній підготовці вчителів, використання ІКТ в початковій освіті, індивідуалізацію навчання та взаємодію вчителів з батьками, що мають відігравати суттєву роль у запобіганні негативних наслідків дистанційної освіти дітей, які перебувають у складних життєвих і навчальних умовах.

Ключові слова: навчальні втрати, Німеччина, пандемія COVID-19, шкільна освіта.

Література

- Blaskó, Z., Costa, P. da, & Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: Mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis. *Journal of European Social Policy*, 32(4), 361–375. <https://doi.org/10.1177/09589287221091687>
- Freundl, V., Lergertporer, P., & Zierow, L. (2021). Germany's education policy during the COVID-19 crisis. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 31, 109–116. <https://doi.org/10.1007/s41358-021-00262-7>
- Orbach, L., Fritz, A., Haase, V. G., Dowker, A., & Räsänen, P. (2023). Conditions of distance learning and teaching and their relation to elementary school children's basic number skills after the suspension of face-to-face teaching during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1083074>
- Topuzov, O., Lokshyna, O., & Holovko, M. (2023). Learning losses: the complexity of problem in the context of war in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 6, 7–17. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2023-6-01>
- Wößmann, L., Freundl, V., Grewenig, E., Lergertporer, P., Werner, K., & Zierow, L. (2021). Bildung erneut im Lockdown: Wie verbrachten Schulkinder die Schulschließungen Anfang 2021? *ifo Schnelldienst*, 74(5), 36–52. <https://www.ifo.de/node/62846>

ТРАНСФОРМАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Лариса Петренко, д.пед.н., проф.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявлення впливу змішаного навчання на трансформацію професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти.

Упровадження змішаного навчання в закладах вищої освіти впливає на трансформацію освітнього ландшафту університетів, робить його відкритим, на що вказує заміна традиційних навчальних матеріалів на оцифровані підручники, посібники, методичні рекомендації та інші електронні освітні ресурси. Організація освітнього процесу також потребує інновацій, передусім у викладанні: запроваджено онлайн-навчання, електронне навчання, MOOC-навчання, що призводить до необхідності відмови від традиційних лекцій, переходу до інноваційних освітньо-професійних програм, імплементації нових моделей і технологій навчання дорослих, переходу до оцифрування навчального контенту. У зв'язку з цим різні системи освіти стикнулися з викликами, серед яких слід назвати готовність викладацького складу до прийняття змішаного навчання як невід'ємної частини викладання, а також як сучасної моделі для охоплення здобувачів освіти, де б вони не проживали та не навчалися.

Досвід, одержаний в період пандемії COVID-19, показав, що успішність переходу до змішаного навчання залежить від : технічного забезпечення освітнього процесу (технічне обладнання, доступ до швидкісного Інтернету); підготовленості (технологічної, методичної і психологічної) всіх суб'єктів; розробленості і запровадження відповідних технологій навчання. Очевидно, що використання змішаної форми навчання в закладах вищої освіти впливає на трансформацію їх освітнього ландшафту, робить його відкритим, на що вказує заміна традиційних навчальних матеріалів на оцифровані підручники, посібники, методичні рекомендації та інші електронні освітні ресурси.

З'ясовано, що на трансформацію професійного розвитку викладачів закладів вищої освіти нині впливає розвиток цифрової компетентності.

В процесі підвищення кваліфікації основний акцент зроблено на використанні цифрових засобів навчання, проте поза увагою залишається впровадження нетрадиційних освітньо-професійних програм (наприклад, поділ їх на дві частини – онлайн-навчання і традиційне навчання в аудиторії), нових моделей навчання дорослих з більш персоналізованими підходами (Leu-Severynpenko et al., 2023), застосування засобів навчання, методів, прийомів і педагогічних технологій (Popomarov, 2023), зокрема метакогнітивних стратегій викладання і навчання, спрямованих на розвиток метакогнітивних здібностей у науково-педагогічних працівників (Hartman, 2002).

Саме розвиток метакогнітивних здібностей викладача відіграє значну роль у його професійному зростанні, уможливорює формування індивідуального стилю викладацької діяльності, починаючи з планування в досягненні мети заняття, моніторингу розуміння навчального матеріалу здобувачами освіти на наступному етапі та завершуючи оцінюванням ступеня досягнення навчальних цілей. Це дає можливість викладачу аналізувати власні мислинневі стратегії і управляти своєю пізнавальною діяльністю (Hartman, 2002), тобто в кінцевому результаті постійно саморозвиватися.

Виявлено, що в організації освітнього процесу з використанням цифрових засобів широко використовується стратегія саморегульованого учіння, до структури якого входять такі компоненти: встановлення смислових зв'язків, виконання актуальної роботи, співпраця в навчанні, критичне і творче мислення, виховання особистості, досягнення високих результатів, адекватна оцінка (Johnson, 2002).

Зроблено висновок, що запровадження змішаного навчання викликає необхідність застосування метакогнітивних стратегій викладання і навчання, стратегії саморегульованого учіння, що спонукає викладача до виконання ролі фасілітатора, не надто поширеної у національній системі вищої освіти. В свою чергу виникає необхідність зміни акцентів з планування занять і викладання навчального матеріалу на організацію освітнього процесу, сприяння і допомогу в отриманні нових знань і навичок, тобто створення комфортної атмосфери в групі та полегшення комунікації й взаємодії учасників освітнього процесу, створення індивідуальних стратегій розвитку на партнерських засадах зі студентами, тобто відбуваються кардинальні зміни у застосуванні засобів навчання, методів, прийомів і педагогічних технологій.

Ключові слова: викладач, змішане навчання, метакогнітивні стратегії, професійний розвиток, саморегульоване навчання.

Література

- Hartman, H. J. (ed.). (2002). Metacognition in Learning and Instruction. *Theory, Research and Practice*, 149–172. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8>
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual and Learning*. Corwin Press. INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks California.
- Leu-Severynenko, S., Pukhovska, L., Bilousova, N., & Petrenko, L. (2023). Models of teacher professional development: Ukrainian and foreign experience in open education. *Inequality, Informational Warfare, Fakes and Self-Regulation in Education and Upbringing of Youth. Youth Voice Journal, 1*, 49–58.
- Ponomarov, O. S. (2023). Realising the Potential of Digital Educational Services and Resources in the Context of the Development of Blended Learning Technologies. *Pedagogical Sciences: Theory and Practice, 2*, 136–140. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-2-19>

МЕДІАЦІЯ ЯК НАВЧАЛЬНА СТРАТЕГІЯ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Світлана Печенізька, к.філол. н., доцент

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У сучасному полікультурному світі метою навчання іноземних мов, зокрема англійської – всесвітньо визнаної мови міжнародного спілкування – стає використання її як універсального інструменту в діалозі культур і цивілізацій. Це викликає потребу формування відповідної іншомовної соціокультурної компетентності та перегляд традиційних підходів до навчання в освітніх закладах, оскільки йдеться не лише про опанування мови, але й іноземної культури. Саме тому зараз у сфері освіти України все більшої популяризації у закладах загальної середньої та вищої освіти набуває поняття «медіації» як навчальної стратегії глибокого розуміння мови й іншомовної культури (у процесі як

вербального, так і невербального спілкування з іноземцями). Так, згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” (2020), «медіація» може трактуватися як «процес проникнення в мову (“*linguaging*”) через фасилітацію розуміння та комунікації» (Council of Europe, 2020, p. 35). Зазначена методична проблема є відносно новою: зарубіжні науковці почали її обговорювати у 1990-х роках. Досліджувалося явище медіації та особливості здійснення медіативної діяльності (Байрам М.), зокрема її психологічні аспекти (Віаджіо С.), було визначено компоненти змісту медіації, а також функції міжкультурного медіатора (Зарате Ж.). Серед вітчизняних науковців проблему медіації у процесі навчання іноземних мов досліджували: Волік В. (письмові форми медіації для підготовки студентів-фахівців: запропоновано систему медіативних стратегій), Пасічник О. (медіація як особливий вид комунікативної навчальної діяльності, діяльність медіатора), Швороб Л. (міжкультурний підхід у навчанні іноземних мов та роль вчителя-медіатора). Цей перспективний стратегічний освітній напрям вимагає подальших і глибоких досліджень, оскільки потреба у формуванні вмінь тлумачення міжкультурних відмінностей залишається актуальною для наших громадян, особливо зараз, коли багато українських сімей змушені були виїхати через війну за кордон та стикнулися з проблемами міжкультурної комунікації й інтеграції. Це обумовлює необхідність формування стратегічних умінь медіативної діяльності як учнів, студентів, так і вчителів іноземних мов в Україні, так само як і потребу визначення відповідної системи вправ і завдань у сучасних підручниках іноземних мов задля досягнення цієї мети.

Отже, оволодіння іншомовною соціокультурною компетентністю передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок і вмінь узгоджувати свою поведінку у відповідності до комунікативних завдань, враховуючи можливі розбіжності трактування окремих значень у різних культурах, що відображається в особливостях перекладу, у вербальному та невербальному спілкуванні. Наприклад, на запитання “How are you?” англійці не чекають розгорнутої детальної відповіді – це скоріш ввічлива форма вітання, стандартний обмін любязностями за етикетом, що зазвичай зводиться до нейтрального: у всіх все “OK”, а “Nice to meet you!” використовується тільки один раз у процесі знайомства, а не кожного разу під час зустрічі (як могло б здатися

завдяки дослівному перекладу); “Break a leg!” зовсім не означає «Зламай ногу!» (як в буквальному перекладі) – це побажання вдало скласти іспити, а “raining cats and dogs” насправді перекладається як злива, а не про котів/собак, як може здатися з дослівного перекладу, так само як і запрошення від іноземця на «birds and bees» зовсім не означає «пташок і бджілок»... Таких невідповідностей між буквальним перекладом та реальним значенням, яке вкладають носії мови, досить немало через нюансні відтінки значень слів в англійській мові залежно від контексту, тому так важливо перевіряти технічний переклад онлайн-перекладачів, які можуть не завжди доцільно вловлювати контекстне значення, на відміну від реальних фахівців мови – медіаторів (перекладачів, вчителів, філологів), здатних керуватись своїм соціолінгвістичним досвідом, а не тільки набутою лексико-граматичною базою іноземної мови, зчитувати й адекватно транслювати всім учасникам процесу міжкультурної комунікації сутність закладеної в іншомовному повідомленні ідеї, щоб не виникало викривлених трактувань у сприйнятті змісту чи форми. Цей процес глибокого занурення у мову, розуміння і тлумачення її явних і прихованих сенсів на базі вербальної і невербальної взаємодії з урахуванням соціокультурного підґрунтя і називається «медіацією». Тож сучасний вчитель іноземної мови має бути не тільки фасилітатором – наставником, який допомагає учням опанувати формальний аспект іншомовного спілкування, але й медіатором – соціокультурним перекладачем, посередником-розтлумовувачем, здатним також пояснити і неформальні, приховані подекуди за словами, змістові нюанси в інтерпретації носіїв мови. Аби адекватно орієнтуватися в контекстному розумінні іншомовного повідомлення, потрібно самому бути висококласним фахівцем, щоб вміти навчити цього інших. Саме тому термін «медіація» починає набувати все більшої популярності в Україні як новий вектор розвитку освітньої іншомовної сфери – навчальна стратегія формування іншомовної соціокультурної компетентності на уроках іноземної мови протягом всього періоду шкільного навчання, а роль вчителя відповідно поступово має трансформуватися від фасилітатора до медіатора, спрямовуючи фокус на розвиток в учнів стратегічних умінь медіативної діяльності – застосовувати компоненти соціолінгвістичної компетентності для досягнення взаєморозуміння під час усного та письмового спілкування.

Ключові слова: вчитель-медіатор, медіація, міжкультурна комунікація, формування іншомовної соціокультурної компетентності учнів.

Література

- Волік, В. В. (2016). Медіація та її місце у процесі навчання іноземної мови. *Парадигма пізнання: Гуманітарні питання*, 7(18), 14.
- Редько, В. Г., & Пасічник, О. С. (2023). Медіація як вид навчальної діяльності у процесі формування в учнів досвіду іншомовної комунікативної взаємодії. *Навчання іноземних мов у гімназії: Збірник методичних матеріалів для вчителів іноземних мов* (с. 48–54). Тернопіль: Лібра Terra.
- Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing.*

ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ ВІЙСЬК

Ольга Поворознюк

143 Об'єднаний навчально-тренувальний центр
«Поділля» Сил підтримки Збройних Сил України
м. Кам'янець-Подільський, Україна

Удосконалення освіти активно обговорюється на багатьох науково-педагогічних майданчиках. Цифрова трансформація поширюється і на сферу військової освіти, враховує актуальність підготовки військових кадрів в умовах повномасштабної війни в Україні.

Актуальність військово-професійної підготовки зумовлена повномасштабною війною Росії проти України та щоденними втратами на полі бою, а відтак – необхідністю збільшення чисельності, структури та функцій Збройних сил України, станом і перспективами реформування військово-професійної освіти.

В умовах інформатизації освітнього процесу у військових навчальних закладах у викладачів з'являються зовсім інші, ніж у традиційних моделях навчання, можливості управління пізнавальною діяльністю курсантів. З огляду на це виникає необхідність по-новому вирішувати питання щодо обсягу, якості, кількості та способів отримання та подання навчальної інформації курсантам, які вимагають переосмислення існуючих підходів до проєктування, конструювання та реалізації інформаційних технологій навчання (Моца, 2017).

Нова роль комп'ютерів в освітній діяльності як сховища добре структурованої інформації, порівняльна простота доступу до неї зміщують цільові установки навчання із запам'ятовування великого обсягу навчального матеріалу на вміння здійснювати його пошук та осмислення, визначати, яка саме інформація необхідна для вирішення навчальних та прикладних професійних завдань (Іванченко & Маслій, 2018).

Основними вимогами до засобів комп'ютерних технологій, що забезпечують ефективність засвоєння навчального матеріалу під час заняття, є:

- різноманіття подання навчальної інформації у різних середовищах сприйняття для курсанта (візуальна, звукова, тактильна тощо);
- різноманіття сюжетів у змісті програмного продукту та свободи вибору дій користувачем;
- доступність програмного продукту для сприйняття курсанта (дизайн, інтерфейс, засоби навігації тощо).

Засоби інформаційних комп'ютерних технологій забезпечують в освітньому процесі реалізацію низки вимог, що становлять основу інформатизації: інтеграція різноманітних видів інформації; інтерактивний режим спілкування з користувачем; паралельна передача інформації; можливість працювати з більшими обсягами інформації; робота у режимі реального часу; ефективне керування процесом переробки інформації; доступність, універсальність тощо (Іванченко & Маслій, 2018; Моца, 2017).

Застосування комп'ютерів у навчанні створює можливість їхнього використання для аудиторних (лекційних та лабораторних), аудиторно-самостійних та самостійних занять. У всіх перерахованих випадках використовується, в основному, програмне забезпечення загального призначення – текстові редактори, електронні таблиці тощо, однак у військово-професійній підготовці необхідно застосовувати спеціалізовані освітні системи.

Існує значна кількість різних підходів до класифікації освітніх комп'ютерних програм, однак єдино прийнятої, загальної класифікації немає. Одна із запропонованих класифікацій ґрунтується на цілях та завданнях освітніх програм або режимах використання автоматизованих навчальних систем з виокремленням таких типів: ілюстративні, консультативні, операційне середовище, тренажери, навчальний контроль (Sharma & Charbathia, 2015). Аналізуючи та узагальнюючи різноманітні класифікації пропонуємо в підготовці майбутніх фахівців інженерних спеціальностей використовувати

п'ять типів навчальних програм: тренувальні, наставницькі, проблемного навчання, імітаційні та моделюючі, ігрові. Варто відзначити, що в арсеналі інструментарію всіх ланок керівництва Збройних Сил найрозвиненіших держав вже досить давно застосовується комп'ютерне моделювання імітації бойових дій як прообразу сучасних комп'ютерних ігор.

Використання сучасних комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ дає змогу інтенсифікувати та індивідуалізувати освітній процес; значно активізувати пізнавальну діяльність, підвищити її стимулюючу складову; реалізувати у процесі самостійної роботи користувачів з елементами дидактичного комплексу дружній інтерфейс та індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, забезпечуючи високу мотивацію в отриманні знань, навичок та практичних умінь; виробляти оперативний контроль за процесом засвоєння знань, формування навичок та умінь; діагностувати рівень підготовки кожного курсанта, а також групи загалом, що забезпечує достатньо об'єктивну оцінку та хорошу поінформованість військового викладача.

Таким чином, основними можливостями комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ є:

1) негайний зворотний зв'язок між користувачем та інформаційними технологіями (Зміївський & Горбунов, 2021);

2) комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про військові об'єкти чи закономірності військово-службових процесів, явищ (тих, які реально протікають, або ж «віртуальних»);

3) архівне зберігання інформації досить великих обсягів з можливістю її передачі, а також легкого доступу та звернення користувача до центрального банку даних;

4) автоматизація процесів обчислювальної інформаційно-пошукової діяльності, а також опрацювання результатів навчального експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагмента або самого експерименту;

5) автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю та контролю результатів засвоєння курсантами навчального матеріалу.

Позитивними аспектами використання нових розробок та інформаційних комп'ютерних технологій у підготовці майбутніх фахівців інженерних військ є: суттєве збереження ресурсів бойової апаратури на

початковому етапі підготовки фахівців інженерних військ; інноваційні комп'ютерні технології дають можливість максимально наблизитись до реальності, зімітувати функціонування будь-якої бойової техніки; можливість одночасного навчання досить великої кількості особового складу. Відтак, використання комп'ютерних технологій як засобів навчання курсантів дає змогу удосконалювати процес викладання, підвищує його ефективність та якість, сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців інженерних спеціальностей у військових навчальних закладах.

Ключові слова: бойові дії, військові навчальні заклади, комп'ютерні технології, курсанти, моделювання.

Література

- Зміївський, Г., & Горбунов, В. (2021). Особливості впровадження мультимедійних технологій у військову освіту. *Новий колегіум*, 166, 36–40.
- Іванченко, Є., & Маслій, О. (2018). Впровадження інноваційних педагогічних технологій та методик у вищу військову освіту – запорука підвищення її якості. *Педагогіка безпеки*, 1, 1–8.
- Моца, А. А. (2017). Інноваційні технології навчання у вищій військовій освіті України: практичне застосування. *Воєнні науки. Міжнародний науковий журнал «Інтернаука»*, 5(27), 26–34.
- Sharma, S., & Charbathia, S. (2015). Multimedia Technologies: An Integration of Precedent, Existing & Inevitable Systems. *International Journal of Emerging Research in Management & Technology*, 4, 70–75.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Олена Пометун, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Активне навчання, що відображає діяльнісний підхід в освіті, є засадничою моделлю освітнього процесу в реалізації концепції Нової української школи і Державного стандарту базової середньої освіти.

Запровадження активного навчання у початковій ланці української освіти за Державним стандартом 2018 сприяла поглибленню досліджень з цього питання. Перехід до Нової української школи учнів 5–6 класів обумовив вивчення моделей активного навчання різних предметів базової ланки освіти, зокрема й громадянської та історичної галузі як вітчизняних, так і зарубіжних (Пометун, 2021; Monteagudo et al., 2022).

Сьогодні вже ustalenoю є думка, що активне навчання має суттєві переваги над пасивною, пояснювально-ілюстративною моделлю, оскільки воно:

- підвищує мотивацію та залученість учнів, робить навчання будь-якого предмета більш цікавим і захоплюючим;
- покращує засвоєння та розуміння матеріалу, адже активна діяльність учнів на занятті й поза ним сприяє кращому запам'ятовуванню та застосуванню отриманих знань;
- розвиває критичне мислення і навички розв'язання проблем, вимагаючи від учнів аналізу, синтезу і оцінки інформації, а не простого запам'ятовування фактів;
- формує навички співпраці, комунікації, командної роботи через постійну взаємодію школярів у процесі групової, парної роботи, обговорень і дискусій;
- підвищує рівень самостійності та відповідальності дитини, її здатність до самоорганізації, самооцінки й самоконтролю;
- збільшує можливості вчителя до диференціації навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їхніх потреб і можливостей;
- краще готує учнів до життя та майбутньої кар'єри через формування навичок, важливих для успішної адаптації та самореалізації в сучасному світі.

Водночас запровадження протягом останніх років активної моделі навчання у практику багатьох вчителів історії обумовило необхідність уточнення деяких положень методичної теорії цього питання. Якщо звернутись до особливостей історії як науки, то очевидно, що вона вивчає події, явища і процеси минулого, засновуючись на даних історичних джерел. Оскільки різні джерела «розповідають» про одні і ті самі події минулого по-різному, важливістю набуває їхнє трактування – інтерпретація, яку подають дослідники. Очевидно, що інтерпретації можуть різнитись у відповідності до характеру й кількості джерел, якими послуговується вчений і, не останньою чергою, від його авторської позиції, цілей та добросовісності.

Учні вивчають історію в основному за інтерпретаціями, які пропонують насамперед автори підручників і самі вчителі, у кожного з яких «своя» історія. Окрім того, школярі мають доступ і до безлічі інших, часто дуже необ'єктивних інтерпретацій у мас медіа, художній і науково-популярній літературі й навіть у «трактуваннях штучного інтелекту». Якщо зосередити активне навчання лише навколо історичних інтерпретацій (що найпростіше), наші учні потрапляють у пастку модерної «постправди», чужих думок і можуть взагалі відриватись від реальності, зокрема історичної.

Убезпечити у цьому випадку може лише навчання учнів критично оцінювати та інтерпретувати історичні джерела, переупорядковувати дані джерел, аналізувати зміни, порівнювати джерела й інтерпретації, шукати аналогії та ін. Очевидно, що умовою ефективного/продуктивного навчання історії є розвиток в учнів основ історичного і критичного мислення через залучення у якості засобів навчання значної кількості історичних джерел і організація роботи з ними.

Саме тому активне навчання історії має будуватись навколо роботи учнів з різноманітними джерелами і формування у них пізнавальної самостійності у пошуку, відборі, аналізі та оцінюванні історичних джерел. Це, розвиватиме у них здатність усвідомлювати, що таке суспільство, як воно функціонує, як воно формувалося з плином часу, як змінювалися людські стосунки і які наслідки мали дії окремих осіб і груп у минулому та сьогоденні. Причому активна діяльність дітей має організовуватись із використанням ними методів історичного дослідження, як ось історико-порівняльний, генетичний, метод аналогії і типізації, періодизації та ін., котрим треба поступово навчати дітей через систему пізнавальних завдань і запитань.

У процесі активного навчання історії учні мають змогу інтерпретувати минуле, відповідаючи на запитання і виконуючи завдання, які вимагають читати, аналізувати та синтезувати численні первинні і вторинні джерела: історичні документи, речові та візуальні пам'ятки минулого, дані допоміжних історичних дисциплін. Серед методів активного навчання, які дозволяють організувати ефективне опрацювання джерел, наприклад такі:

- аналіз історичних документів/фрагментів первинних писемних джерел (літописи, мемуари, закони тощо), що передбачає відповіді чи на запитання щодо змісту, контексту, авторства тощо;
- обговорення та дискусії щодо положень історичного джерела/його інтерпретації з висловлюванням учнями аргументованої позиції з поси-

ланням на текст, формулювання висновків і власних оцінок як джерела, так власно історичних подій;

- створення історичних реконструкцій – відтворення історичних подій у вигляді рольової гри, інсценізації, моделі, презентації;
- історичні «розслідування», коли учні виступають у ролі «детективів», аналізуючи різні історичні докази, щоб дійти власних висновків щодо перебігу подій;
- виконання історичних проєктів за створенням експозиції віртуального музею, віртуальної екскурсії, коротких відео з використанням історичних джерел;
- написання есе і творів на основі джерел та ін.

Важливо те, що учні, співпрацюючи одне з одним у пошуку відповіді на відкрите питання і розглядаючи різні джерела та погляди, навчаються будувати аргументовану відповідь на основі різних інтерпретацій, які є в їхньому розпорядженні, власний наратив про минуле або оцінку певної історичної події. Це не означає, що діти «створюватимуть» історію, але вони набувають здатності робити власні висновки щодо конкретних історичних подій і явищ з допомогою вчителя й поступово освоюють такі вихідні категорії історичного мислення як історичний час, простір, тяглість та зміни, причини і наслідки.

На додаток зауважимо, що, на думку науковців, активне дослідження історичних джерел у навчанні дає учням змогу відкрити для себе існування більш ніж однієї правдоподібної відповіді, протистояти токсичності інформації мас медіа, з якою ми стикаємось щодня, особливо з погляду поширеності фейкових новин у соціальних мережах (Castellví et al., 2021; González-Valencia et al., 2022).

Таким чином, активні методи навчання історії, засновані на дослідженні джерел дають змогу не лише покращити історичні знання учнів, але й розвинути їхні компетентності та історичне й критичне мислення. Вчитель у такому випадку, виступаючи в ролі фасилітатора навчальних ситуацій, організатора, тьютора і консультанта має у своєму розпорядженні різноманітні стратегії навчання, що уможлиблює створення найбільш сприятливого освітнього середовища. Водночас це висуває на порядок денний питання підготовки вчителів до такого навчання і забезпечення достатньої кількості різноманітних насамперед педагогічно адаптованих історичних джерел як у підручниках, так і за допомогою інших засобів навчання.

Ключові слова: активні методи, базова середня освіта, навчання історії, опрацювання джерел.

Література

- Пометун, О. (2021). Активне навчання історії і громадянській освіті в контексті запровадження Державного стандарту базової середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (4), 106–115. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-106-115>
- Castellví Mata, J., Tosar, B., & Santisteban, A. (2021). Young people confronting the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(2), 1–17. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.905>
- González-Valencia, G., Massip, M., Santisteban, A. (2022). Critical global citizenship education: A study on secondary school students. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.867113/full>
- Monteagudo Fernández, J., Chaparro Sainz, Á., & Gómez Carrasco, C. J. (2022). Active teaching methods in history education: Inquiry strategies. In C. J. Gómez Carrasco, J. Monteagudo Fernández, & J. R. Moreno Vera (Eds.), *Teaching history to face the world today: Socially-conscious approaches, activity proposals and historical thinking competencies* (pp. 1–24). Vernon Press. <https://www.peterlang.com/document/1322931>

ОСОБЛИВОСТІ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ У ТУРЕЧЧИНІ

Надія Постригач, д.пед.н.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей програм підготовки вчителів у Туреччині.

На сьогодні соціальне замовлення в Україні щодо професійної освіти майбутніх учителів актуалізує сутнісний зміст педагогічної освіти, її діяльнісний характер, спрямований перш за все на оволодіння фахівцем

практичними вміннями і навичками організації навчального процесу (Бобраков, 2012).

Учителі відіграють провідну роль у розвитку країни та передачі культури та цінностей суспільства наступним поколінням, а також виступають найважливішим фактором підвищення якості в освіті. Оскільки кваліфіковану освіту можуть забезпечити лише вчителі-професіонали, останні повинні мати можливість успішно продовжувати свою освітню та педагогічну діяльність.

Виявлено, що педагогічні факультети, котрі входять до Ради вищої освіти (ҮОК), несуть відповідальність за підготовку вчителя. Єдиним критерієм відбору студентів на ці факультети є перехід до Іспиту вищої освіти (YGS), який проводить Центр оцінювання, відбору та розміщення (ÖSYM). Потім кандидати повинні успішно скласти іспит з відбору державного персоналу (KPSS) і бути призначеними на посаду вчителя у державних школах. Крім того, щоб вчителі в Туреччині почали працювати, вони спочатку повинні закінчити навчання на рівні диплома бакалавра за однією з програм педагогічної освіти або бути випускником сертифікаційної програми педагогічної освіти інших факультетів. Кандидати, які отримали високі бали на іспиті, звертаються до Міністерства національної освіти і очікують офіційної зустрічі. На додаток до університетських іспитів, у процесі відбору кандидатів до них не застосовуються інші процедури оцінювання. У навчальний період студенти мають здійснити спостереження протягом одного дня на тиждень у другому семестрі 3-го курсу, а на 4-му курсі пройти практику по одному дню на тиждень в обох семестрах. Курси, в яких подається тільки теоретична інформація, включені в перші два роки навчання. Студенти інших спеціальностей, які не брали участі в жодній програмі навчання на педагогічному факультеті, але які хочуть викладати після отримання диплому, можуть подати заяву до Міністерства національної освіти, вказавши, що вони є випускниками сертифікаційних програм педагогічної освіти, запропонованих різними університетами (Tasdemir, 2018).

Проаналізовано, що згідно Рішення Ради вищої освіти від 4 листопада 1997 року, як і в інших країнах світу, відбулася реструктуризація педагогічних факультетів, щоб надолужити соціальні зміни та вдосконалення. Це було досягнуто в рамках Проєкту з підготовки вчителів, який здійснювався спільно Радою з вищої освіти та Світовим банком. Цей проєкт намагався модифікувати програми педагогічних факультетів відповідно до вимог

шкільних структур національної системи освіти. За допомогою цього проєкту Радою вищої освіти були стандартизовані програми факультетів підготовки учителів. Крім того, факультетам було дозволено визначати лише курси за вибором протягом чотирьох років процесу навчання. Цей проєкт було введено в дію в 1998 році, і з того часу домовленості продовжують діяти. У існуючій системі студенти приймаються на програми підготовки вчителів через центральні іспити, які проводить OSYM. Після завершення принаймні 152 кредитів на курсах програм підготовки вчителів, які тривають чотири або п'ять років, кандидати на вчителя призначаються до державної школи на основі оцінки, яку вони отримують з іншого центрального іспиту під назвою KPSS.

Виявлено, що у Туреччині відбулося багато фундаментальних змін у програмах підготовки вчителів, і завдяки цим змінам було досягнуто значного прогресу в процесі підвищення якості підготовки вчителів та вирішення існуючих проблем. Проте поки що не можна сказати, що програми підготовки вчителів досягли очікуваного та запланованого рівня. Одним із показників є невдача в результатах таких міжнародних іспитів, як PISA, TIMSS та PIRLS. Коли ці міжнародні іспити будуть прийняті як критерій, буде недоцільно розглядати вчителів як єдину причину невдачі. Насправді процес навчання складається з трьох компонентів: учитель, учень і навчальні програми. Чим сильніший зв'язок між цими трьома компонентами, тим більш кваліфіковану та ефективну освіту можна отримати. Таким чином можна досягти цілеспрямованого успіху. Іншою причиною необхідності відновлення програм підготовки вчителів є дискусія про доцільність зарахування студентів – випускників інших факультетів, основною метою яких не є підготовка вчителів. Через зазначені причини відновлення та оцінка програм підготовки вчителів є вирішальними. Тому важливе значення має думка викладачів щодо цього питання, які беруть активну участь у підготовці вчителів (Oral & Sürer, 2016).

Проаналізовано, що зміст програм підготовки вчителів було структуровано та організовано згідно Положення про кваліфікації педагогічних працівників № 986, яке набуло чинності в 1999 році. Програми підготовки вчителів включають етапи відбору кандидатів на навчання, їх підготовку протягом певного періоду часу та програму, відбір майбутніх учителів та підвищення кваліфікації. Примітно, що програми підготовки вчителів у Туреччині призначаються ЗВО і реалізуються педагогічними

факультетами. У 2006 році ЗВО оновили програми підготовки вчителів, Зокрема, педагогічна психологія та історія освіти стали обов'язковими курсами; філософія освіти та соціологія освіти – факультативними курсами (ҮОК, 2007) (Tasdemir, 2018).

Остаточне рішення про організацію процесу підготовки вчителів було прийнято 15.06.2016 р. Виконавчим комітетом вищої освіти було реструктуризовано факультети освіти та педагогічних наук (The Faculties of Education and Educational Sciences), щоб підвищити їх якість і зробити здатними до реагування на мінливі та динамічні потреби. У цьому контексті було здійснено об'єднання початкової та середньої освіти в рамках одного підрозділу, у навчанні математики та природничих наук, а також створено нові факультети при Відділеннях наук про освіту (TEDMEM, 2016). Курси «Шкільний досвід», «Педагогічна практика та семінарські заняття» – це програми, які забезпечують розвиток кандидатів на посаду вчителя на основі власного досвіду та їх важливого значення в багатьох країнах за кордоном (OECD, 2005; Özcan, 2013) (Tasdemir, 2018).

Отже, особливостями програм підготовки вчителів педагогічних факультетів у Туреччині є їх модифікація відповідно до вимог шкільних структур національної системи освіти. Вони включають етапи відбору кандидатів на навчання, їх підготовку протягом певного періоду часу та програму, відбір майбутніх учителів та підвищення кваліфікації. З'ясовано, що програми підготовки учителів були стандартизовані Радою вищої освіти, а педагогічним факультетам було дозволено визначати лише курси за вибором протягом чотирьох років процесу навчання. Виявлено, що курси «Шкільний досвід», «Педагогічна практика та семінарські заняття» – це програми, які забезпечують розвиток кандидатів на посаду вчителя на основі їхнього власного досвіду. У свою чергу «Педагогічна психологія» та «Історія освіти» стали обов'язковими курсами; філософія освіти та соціологія освіти – факультативними. Крім того, важливе значення при оновленні програм підготовки вчителів має врахування думки викладачів щодо доцільності зарахування студентів – випускників інших факультетів непедагогічного профілю тощо.

Ключові слова: вчитель, зміст, особливості, програми підготовки, Туреччина.

Література

- Бобраков, С. (2012). *Особливості професійної підготовки вчителів у вищих педагогічних школах Німеччини*. https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_2_12.pdf
- Oral, B., & Süer, S. (2016). Examining The Teacher Training Programs In Turkey Under The Light Of Instructors Views. *Journal of Ziya Gokalp Faculty of Education of Dicle University*, 29, 424–436. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.767>
- Tasdemir, F. (2018). Comparative Examination Of Teacher Training Programs In Turkey, Singapore, Japan And Estonia. Proceedings of ADVED 2018 –4th International Conference on Advances in Education and Social Sciences, 15–17 October 2018, Istanbul, Turkey (pp. 745–750). https://www.ocerints.org/adved18_e-publication/papers/300.pdf

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО РИНКУ КОРПОРАТИВНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ

Микола Пригодій, д.пед.н. проф.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування тенденцій розвитку європейського ринку корпоративних цифрових освітніх платформ.

Цифрові технології змінюють обличчя освіти, корпоративний сектор не є винятком. Останнім часом спостерігається зростання інтересу до цифрових освітніх платформ, які пропонують широкий спектр навчальних програм для підвищення кваліфікації працівників у різних галузях.

У Європі цей тренд особливо активно розвивається: по-перше, відчутний дефіцит кваліфікованих працівників у багатьох секторах економіки, таких як технології, фінанси, медицина тощо; по-друге, швидка зміна технологій і методів роботи вимагає постійного навчання та адаптації робітників різних секторів економіки (Пригодій et al., 2023).

Щоб відповісти на ці виклики, європейські бізнеси та корпорації шукають ефективні та зручні рішення для навчання своїх працівників. Цифрові освітні платформи надають такі можливості, дозволяючи компаніям створювати персоналізовані навчальні програми, які відповідають конкретним потребам бізнесу та індивідуальним потребам працівників.

Однією з переваг цифрових освітніх платформ є їх гнучкість і доступність. Освітній процес може відбуватися онлайн у будь-який зручний час та за будь-якого місця перебування, що особливо важливо для працівників зі змінним графіком роботи або тих, хто працює на дистанції.

Зростання цифрового корпоративного ринку освітніх платформ в Європі також стимулюється підтримкою урядів та Європейською комісією. Програми фінансування та ініціативи сприяють розвитку цифрової освіти та підвищенню кваліфікації населення (Binder, 2023).

Необхідно також відзначити тенденцію до партнерства між корпораціями та закладами освіти. Це дозволяє компаніям забезпечити своїх працівників доступом до найсучасніших навчальних ресурсів та технологій.

Враховуючи всі ці фактори, можна прогнозувати подальший розвиток цифрового корпоративного ринку освітніх платформ в Європі. Це не лише сприятиме підвищенню конкурентоспроможності бізнесу, а й розвитку інноваційного та креативного потенціалу працівників.

Розвиток європейського ринку корпоративних цифрових освітніх платформ відображає тенденції сучасного бізнесу до постійного навчання та оновлення навичок персоналу. Основні передумови цього розвитку включають наступне (Technavio, 2023):

- По-перше, попит на цифрові навчальні платформи. Зростаюча потреба в цифрових навичках серед робочої сили спонукає компанії вдосконалювати методи навчання. Це включає в себе не лише технічні навички, але й навички управління проектами, комунікації та креативності.
- По-друге, персоналізоване навчання. Корпоративні платформи навчання надають можливість створювати індивідуалізовані програми для кожного працівника з урахуванням його потреб і рівня компетентності.
- По-третє, модульна структура. Багато платформ пропонують навчальні курси у формі модулів, які можна комбінувати для створення індивідуальних навчальних програм з наступним підтвердженням часткових професійних кваліфікацій.
- По-четверте, застосування інноваційних технологій. Використання штучного інтелекту, віртуальної реальності та інших передових цифрових технологій допомагає зробити навчання більш ефективним та захоплюючим.
- По-п'яте, аналітика і відстеження прогресу. Цифрові освітні платформи надають можливість аналізувати прогрес кожного працівника, що дозволяє компаніям ефективніше планувати розвиток персоналу.

- По-шосте, гнучкість і доступність. Важливим аспектом є можливість доступу до навчального контенту з будь-якого місця та у будь-який час, що особливо актуально в умовах роботи на віддаленому режимі.

- По-сьоме, співпраця з університетами та іншими освітніми установами. Багато корпоративних платформ співпрацюють з університетами та професійними організаціями для надання сертифікатів та дипломів, що збільшує їхню довіру серед роботодавців та працівників.

Застосування цих платформ сприяє підвищенню конкурентоспроможності компаній, розвитку персоналу та зростанню ефективності роботи в цифровому суспільстві.

Основні характеристики корпоративних цифрових освітніх платформ можуть варіюватися залежно від виробника платформи, призначення конкретного продукту та потреб користувачів, але загалом вони можуть включати такі особливості (Ridvan, 2016):

- навчальні курси і матеріали (наявність широкого спектру навчальних курсів, уроків, відео-лекцій, інтерактивних завдань та інших матеріалів, що відповідають потребам організації);
- персоналізація (можливість адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб та рівня знань кожного користувача);
- оцінювання та звітність (функціонал для оцінювання прогресу учасників навчання, створення звітів та аналізу даних про виконання завдань, успішність здобувачів освіти);
- мультимедійні можливості (підтримка різноманітних форматів відео, аудіо, графіки та інших мультимедійних ресурсів для більш ефективного навчання);
- створення спільноти користувачів (функції спілкування та співпраці між учасниками освітнього процесу, такі як форуми, чати, спільні проекти тощо);
- мобільність (можливість доступу до навчального матеріалу з різних пристроїв, включаючи смартфони та планшети);
- адміністративні інструменти (функціонал для управління користувачами, призначення курсів, контролю доступу та інші адміністративні функції);
- інтеграція з іншими системами (можливість інтегрувати цифрову освітню платформу з іншими корпоративними системами, такими як системи управління ресурсами підприємства (ERP), системи управління відносинами з клієнтами (CRM) тощо);

- безпека даних (забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних користувачів у відповідності до вимог законодавства).

Зроблено висновок, що розвиток європейського ринку корпоративних цифрових освітніх платформ прискорюється завдяки: зростаючій потребі в навчанні та розвитку персоналу в умовах швидкого технологічного прогресу та цифровізації бізнесу; пандемії, компанії швидко перейшли до дистанційної форми навчання, що виявило потенціал і необхідність цифрових освітніх платформ. Це призвело до зростання популярності та збільшення обсягів інвестицій у цей сектор. В Європі спостерігається багатоцільовий підхід до розвитку корпоративних цифрових освітніх платформ. Вони пропонують широкий спектр послуг, від онлайн-курсів та вебінарів до інтерактивних тренінгів та інструментів для внутрішнього самонавчання. Крім того, платформи активно використовують інноваційні технології, такі як штучний інтелект, аналітика даних та віртуальна реальність, щоб покращити ефективність навчання.

Ключові слова: європейський освітній простір, корпоративна освіта, розвиток персоналу, цифрова освітня платформа, цифровізація освіти.

Література

- Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Гуменний, О. Д., Голуб, І. І., Пригалінська, Т. Г., & Волошин, А. М. (2023). Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час: навч.-метод. посібник. ІПО НАПН України. <https://data.europa.eu/doi/10.2816/422369>
- Binder, K. (2023). Progress on the European Commission's 2021–2027 digital education action plan. *EPRS | European Parliamentary Research Service*, PE 745.689, 1–12. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/745689/EPRS_BRI\(2023\)745689_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2023/745689/EPRS_BRI(2023)745689_EN.pdf)
- Ridvan, A. (2016). *6 Essential Features In An Online Corporate Training Platform – And Why You Can't Afford To Compromise*. *eLearning Industry*. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2023.27.14-28>
- Technavio. (2023). *Europe Corporate Training Market by Product, Type and Geography – Forecast and Analysis 2023–2027*. <https://www.technavio.com/report/corporate-training-market-in-europe-industry-analysis>

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ

Валентина Радкевич, д.пед.н., проф.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Державно-приватне партнерство (далі – ДПП) в країнах Західної Європи є ефективним механізмом залучення приватних інвестицій у професійну освіту завдяки дієвому правовому регулюванню та законодавчому забезпеченню такої співпраці в системі фахової підготовки працівників. Використання різних форм ДПП у професійній освіті дає змогу реалізувати конструктивну взаємодію між державними структурами та приватним бізнесом з урахуванням специфіки історичного, культурного й економічного контексту розвитку кожної країни, забезпечуючи оперативне реагування на суспільні й економічні потреби. Варто також зазначити, що правове регулювання ДПП у сфері професійної освіти в країнах Західної Європи характеризується своєю гнучкістю та адаптованістю до вимог ринку праці. Як правило, державні структури західноєвропейських країн беруть участь у стратегічному плануванні та розвитку системи професійної освіти, а також контролю якості освітніх послуг, тоді як приватні компанії, – забезпечують інноваційність освітніх програм, практикоорієнтованість їх змісту та можливість закріплення теоретичних знань студентів під час професійної діяльності. Акцент при цьому робиться на законодавчій підтримці механізмів моніторингу якості професійної освіти, що забезпечує відповідність освітніх програм сучасним професійним стандартам, а також вимогам організації дуальної форми навчання (учнівства). Належне нормативно-правове забезпечення дає змогу студентам успішно поєднувати роботу і навчання, оволодівати необхідними професійними навичками з урахуванням потреб роботодавців, тим самим розширюючи власні можливості для працевлаштування і кар'єрного зростання.

За даними Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (Netherlands: public-private partnerships will promote innovation in VET, 2018), моделі партнерства між державними установами та приватним сектором є ефективними для розробки й впровадження інноваційних технологічних розробок різного галузевого спрямування та підвищення

їх якості. Відповідні законодавчі ініціативи істотно сприяють реалізації проєктів ДПП у сфері професійної освіти, створюючи підґрунтя для економічного зростання та соціального прогресу країн Західної Європи. Наукові розвідки в галузі освітнього ДПП доводять, що ДПП у професійній освіті країн Західної Європи часто орієнтоване на створення й реалізацію довгострокових програм взаємовигідного співробітництва, забезпечує глибоку інтеграцію з ринком праці, підвищує адаптивність освітніх програм до техніко-технологічних змін у галузях економіки. Особлива увага при цьому приділяється взаємодії закладів освіти з малими та середніми підприємствами, які відіграють ключову роль в економіці країн Західної Європи. Законодавство європейських країн сприяє розширенню участі таких підприємств у освітніх ініціативах з метою забезпечення студентам умов для широких кар'єрних орієнтирів і, відповідно, актуальних навчальних курсів.

Важливо також відмітити наявність у країнах Західної Європи регуляторних структур, які забезпечують реалізацію механізмів прозорості та контролю за використанням державних коштів і ресурсів приватних партнерів в умовах ДПП. Це, в свою чергу, зумовлює високий рівень довіри між партнерами та мотивує залучення представників різних сторін до управління освітніми проєктами ДПП. Ініціативи, що ґрунтуються на довірчих засадах, зумовлюють необхідність суворого дотримання законодавства, визначення чітких прав та обов'язків кожної сторони партнерства, а також унормування фінансових аспектів ДПП і зобов'язань щодо якості освітніх послуг. При цьому, якість освітніх послуг визначається не лише вимогами до змісту освітнього контенту, але й до методів організації освітнього процесу, що зумовлює необхідність підвищення кваліфікації педагогічних працівників в закладах професійної освіти. Таким чином, можна стверджувати, що практичне законодавче забезпечення ДПП у сфері професійної освіти країн Західної Європи створює сприятливе нормативне поле для розвитку інноваційних освітніх програм, що відповідають сучасним вимогам ринку праці та запитам суспільства на якісну професійну підготовку майбутніх фахівців.

Наочним прикладом ефективного законодавчого забезпечення розвитку ДПП у сфері професійної освіти слугує Закон про професійне навчання (Berufsbildungsgesetz, 2005) Австрії, що регулює систему учнівської підготовки (Lehrlingsausbildung), яка є провідною формою професій-

ного навчання в цій країні, і передбачає тісну співпрацю між навчальними закладами і приватним сектором. Зазначена система учнівства забезпечує поєднання теоретичного навчання у професійних школах і практичної підготовки в приватних компаніях. Відповідно до австрійського законодавства управління професійною освітою частково делеговано регіональним органам влади, що дає змогу краще адаптувати освітні програми до місцевих умов і бізнес-потреб. Нормативними документами країни також визначені умови залучення коштів державного і приватного секторів для спільного фінансування освітніх ініціатив. При цьому, австрійський уряд надає податкові стимули для компаній, які беруть участь у ДПП у сфері професійної освіти. Йдеться, зокрема, про податкові пільги підприємствам і організаціям, які допомагають закладам професійної освіти покривати частину їхніх витрат на навчання та утримання учнів.

Для забезпечення високого рівня якості професійної освіти Австрія запровадила систему національних кваліфікацій, що включає стандарти оцінювання фахових компетентностей випускників закладів професійної освіти. Відповідно до Закону «Про визнання й оцінювання» (Anerkennungs- und Bewertungsgesetz, 2016), австрійські освітні стандарти гармонізуються з Європейською рамкою кваліфікацій, що розширює можливості визнання професійних кваліфікацій випускників закладів професійної освіти і зокрема тих, хто виїжджає на роботу за кордон, або працює в міжнародних організаціях.

У Німеччині реалізація ДПП у сфері професійної освіти регулюється Законом про професійну освіту (Berufsbildungsgesetz, 2005), включно з організацією дуальної системи навчання, що вважається основною формою ДПП у сфері професійної освіти і передбачає співпрацю державних закладів освіти та приватних компаній для забезпечення якісної фахової підготовки майбутніх працівників. Особливістю ДПП у сфері професійної освіти Німеччини є активна участь торгово-промислових палат у визначенні професійних стандартів та проведенні кваліфікаційних іспитів випускників закладів професійної освіти. Торгово-промислові палати також відіграють важливу роль у сертифікації майстрів та підприємств, які приймають студентів на дуальне навчання або стажування. Зазначимо, що фінансування професійної освіти в Німеччині є спільним завданням держави і приватних компаній. За даними Cedefop (Germany: VET law modernization, 2019) значна частина витрат на дуальну освіту в Німеччині

покривається саме підприємствами, що свідчить про високу заінтересованість бізнесу в якісній підготовці майбутніх працівників.

Співпраця між державними установами та приватним сектором у сфері професійної освіти Франції регулюється Законом про свободу вибору професійного майбутнього (*Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel*, 2018). Цим законом встановлено зміцнення ролі регіональних рад у координації та управлінні ДПП у сфері професійної освіти, запроваджено систему контрактів на професійну підготовку, визначено механізми спільного фінансування державою і приватними компаніями розроблення та реалізації освітніх програм, а також стандартів оцінювання якості здобутих професійних кваліфікацій. Законодавство Франції також сприяє створенню фондів національного й регіонального рівнів для фінансування проєктів ДПП у сфері професійної освіти. Ці фонди формуються за рахунок внесків приватних компаній, що дає змогу залучати суттєві інвестиції в розвиток освітніх програм та інфраструктури професійної освіти. Про успішність ініціатив ДПП у французькій професійній освіті, особливо у формуванні навчальних курсів, що відповідають новітнім технологічним вимогам ринку праці, свідчить зростання кількості висококваліфікованих фахівців у ключових секторах економіки країни.

Основним законодавчим актом, що регулює професійну освіту в Нідерландах є Закон про освіту та професійну підготовку (*Wet Educatie en Beroepsonderwijs*, 1996). Цей закон встановлює правові рамки здійснення проєктів ДПП у сфері професійної освіти, зокрема, з урахуванням вимог змісту освітніх програм, кваліфікації педагогів, а також їхньої сертифікації. Важливим аспектом реалізації ДПП у сфері професійної освіти країни є впровадження дуальної форми підготовки фахівців. Управління професійною освітою Нідерландів здійснюється через спеціальні освітні центри, які функціонують на підставі угод між державними установами та приватними компаніями. Таке партнерство відіграє ключову роль у розробленні практико-орієнтованих освітніх програм та їх адаптації до потреб економіки, а також передбачає співпрацю з різними галузевими асоціаціями. Партнерська роль держави полягає у фінансуванні освітнього процесу, здійсненні контролю за якістю професійної освіти та дотриманні освітніх стандартів. Приватний сектор, у свою чергу, бере участь у розробленні змісту освітніх програм та навчальних курсів, забезпечує місця та організацію практичної

підготовки й стажування студентів, що сприяє підвищенню практичної спрямованості та актуалізації професійної освіти.

Успіх ДПП у сфері професійної освіти в Нідерландах значною мірою залежить від активної участі в ньому всіх партнерських сторін, зокрема, – уряду, освітніх установ, бізнесу. Це співробітництво забезпечує ефективне використання ресурсів, інноваційний підхід до організації навчання, зміцнення зв'язків між професійною освітою та промисловістю. Що стосується здобувачів освіти, то в умовах реалізації ДПП їм гарантується отримання затребуваних на ринку праці фахових навичок, що суттєво підвищить конкурентоспроможність майбутніх фахівців та шанси на успішне працевлаштування. Ще однією важливою законодавчою ініціативою ДПП у сфері професійної освіти Нідерландів є створення інноваційних платформ і кластерів, які об'єднують високотехнологічні компанії, дослідницькі інститути та університети для реалізації освітніх проєктів з впровадження інноваційних технологій в освітній процес та сферу виробництва. Такий підхід робить професійну освіту більш привабливою для молоді та актуальною в контексті сучасних техніко-технологічних змін світової економіки.

ДПП у сфері професійної освіти Бельгії регулюється рядом законодавчих і нормативних документів (Vocational education and training in Belgium, 2024), що визначають правові рамки використання приватних інвестицій в освітньому секторі, умови створення та функціонування освітніх установ, а також механізми контролю якості професійної освіти. У Бельгії компетенції з управління у сфері освіти делеговані громадам, – фламандській, французькій, німецькій, – які самостійно визначають вимоги до реалізації ДПП у сфері професійної освіти, що зумовлює істотні відмінності в цій сфері залежно від конкретного регіону країни. ДПП у Бельгії орієнтоване на сприяння створенню освітніх кластерів, метою яких є розвиток інновацій та підвищення якості освітніх послуг. Приватні інвестиції в рамках ДПП дають змогу модернізувати освітню інфраструктуру, оновити обладнання та технології для вдосконалення освітнього процесу. Бельгійське законодавство в контексті реалізації проєктів ДПП передбачає застосування жорстких механізмів контролю та оцінювання якості професійної освіти, що дає змогу гарантувати її відповідність національним професійним і освітнім стандартам, а також вимогам ринку праці. Уряд Бельгії також забезпечує приватним партнерам професійної освіти, що інвесту-

ють у розвиток освітніх програм, інфраструктуру, оновлення обладнання та підвищення кваліфікації викладачів, податкові пільги, субсидії або гранти. Фінансова підтримка з боку держави сприяє підвищенню рівня конкурентоспроможності професійної освіти Бельгії на міжнародному ринку праці й водночас гарантує відповідність освітніх програм сучасним вимогам і викликам.

Узагальнюючи підходи до законодавчого забезпечення державно-приватного партнерства у сфері професійної освіти в країнах Західної Європи, можна зробити висновок, що нормативне врегулювання ДПП в системі професійної підготовки працівників західноєвропейських країн орієнтоване на створення правових механізмів, які сприяють конструктивній співпраці між державними інституціями і приватним сектором. Зазначені законодавчі ініціативи охоплюють широкий спектр партнерських відносин, – від фінансування та управління до контролю за якістю професійної підготовки виробничих кадрів. Визначальною особливістю законодавчого регулювання ДПП західноєвропейських держав є наявність детально прописаних умов для залучення приватних інвестицій у професійну освіту. Йдеться, зокрема, про забезпечення правових гарантій освітнім інвесторам, що надзвичайно важливо для підтримання стабільності та прогнозованості інвестиційного клімату. Гнучке, сучасне, практико орієнтоване законодавство країн Західної Європи відіграє важливу роль у формуванні сталого інноваційного середовища в системі професійної освіти, що підтримується державою та приватним сектором.

Ключові слова: державно-приватне партнерство, законодавче забезпечення, країни Західної Європи, професійна освіта.

Література

- Anerkennungs- und Bewertungsgesetz. (2016). *Berufsanerkennung.at in Österreich*. <https://www.berufsanerkennung.at/de/berufsanerkennung/aner kennungs-und-bewertungsgesetz/>
- Berufsausbildungsgesetz. (1969). *Rechtsinformationssystem des Bundes*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276>

- Berufsbildungsgesetz. (2005). *Bundesministeriums der Justiz*. https://www.gesetze-im-internet.de/bbig_2005/BBiG.pdf
- Cedefop. (2018). *Netherlands: public-private partnerships will promote innovation in VET*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/netherlands-public-private-partnerships-will-promote-innovation-vet>
- CEDEFOP. (2019). *Germany: VET law modernisation*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/germany-vet-law-modernisation>
- Loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel. (2018). Legifrance. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660?isSuggest=true>
- Vocational education and training in Belgium. (2024). Cedefop. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/860266>
- Wet Educatie en Beroepsonderwijs. (2023) Overheid. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0007625/2023-08-01>

ЕЛЕКТРОННА СИСТЕМА “SELFIE” ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Олександр Радкевич, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

З огляду на швидкі темпи технологічного прогресу зростає актуальність застосування електронних систем оцінювання професійної діяльності вчителів. Ці системи виконують ключову роль у підвищенні якості освіти, оскільки сприяють стандартизації та уніфікації процесів оцінювання на основі точних і об'єктивних критеріїв. Такі технології дають змогу отримати детальний аналіз професійної діяльності вчителів, що є важливим для їхнього подальшого професійного розвитку.

Електронні системи оцінювання професійної діяльності вчителів у країнах Європейського Союзу (далі – ЄС) розвиваються в контексті загального прагнення до підвищення якості освіти. Велика увага приділяється цифровізації професійної діяльності вчителів. З ініціативи Європейської Комісії було впроваджено електронну систему “SELFIE for TEACHERS”, що є важливою в контексті Плану дій з цифрової освіти на 2021–2027 роки (Digital Education Action Plan, 2020). Цей безкоштовний

онлайн-інструмент дає змогу вчителям самостійно оцінювати свої цифрові компетенції, ідентифікувати сильні та слабкі сторони професійної діяльності і планувати особистісний професійний розвиток. Інструмент підтримується Європейською рамкою цифрової компетентності вчителів (DigCompEdu, 2022) і дає змогу кожному отримувати автоматичні звіти про рівень своєї компетентності, з практичними порадами щодо подальших кроків для підвищення кваліфікації.

Розглянемо більш детально структуру та елементи електронної системи SELFIE. Вона є безкоштовною електронною системою, доступ до якої може бути отримано з будь-якого пристрою з інтернет-з'єднанням, що робить процес зручним та доступним для усіх вчителів. Вона дає змогу налаштовувати параметри оцінювання професійної діяльності вчителів залежно від мови та освітнього контексту.

Для використання інструменту SELFIE, заклади освіти в яких хочуть запровадити цю електронну систему оцінювання мають зареєструватися на сайті Європейської Комісії. Процес реєстрації охоплює створення облікового запису закладу, що передбачає дотримання чітких інструкцій та підказок, які надаються на сайті. Рекомендується, щоб керівництво закладу освіти та відповідальні особи обговорили та узгодили питання щодо реєстрації, перед тим як приступити до неї. Рекомендується також сформувати спеціальну робочу групу, до складу якої мають увійти керівник закладу освіти, особа відповідальна за впровадження цифрових технологій та внутрішній координатор електронної системи SELFIE. Це дає змогу ефективніше управляти процесом використання SELFIE, а також забезпечити врахування всіх аспектів та потреб закладу освіти під час налаштування інструменту.

Зауважимо, що після створення облікового запису закладу освіти, його учасники отримають доступ до додаткових ресурсів, таких як детальні посібники та покрокові інструкції, які допоможуть налаштувати електронну систему SELFIE згідно зі специфічними потребами вчителів відповідних закладів освіти. Під час реєстрації зазначається актуальна інформація про заклад освіти, включаючи офіційну назву, місцезнаходження, тип та контактні дані, а також обирається зручна мова для використання електронної системи.

Процес оцінювання професійної діяльності вчителів розпочинається із заповнення анкети, що охоплює серію запитань, розподілених на

шість основних розділів: створення контенту, комунікація, колаборація, оцінювання, інновації у навчанні, захист і безпека. Кожен розділ запитань розроблений таким чином, щоб оцінити, як вчителі інтегрують цифрові технології в свою повсякденну діяльність, і вимірювати навички та вміння їхнього застосування. Після цього вчителі заповнюють анкету, для встановлення їх актуального рівня знань і умінь. Відповіді в анкеті аналізуються системою, яка автоматично генерує звіт про рівень компетентностей вчителя з кожного розділу та надає рекомендації для подальшого професійного розвитку.

Крім того, SELFIE включає у себе інтерактивні інструменти, такі як графіки та діаграми, що візуалізують результати, спрощуючи їх аналіз. Учителі мають можливість анонімно ділитися своїми результатами з колегами або адміністрацією закладів освіти для координації освітніх стратегій. Ця система також забезпечує доступ до різноманітних цифрових освітніх ресурсів, що допомагають оптимізувати використання цифрових інструментів у освітньому процесі (SELFIE, n.d.). Після заповнення анкети автоматично генерується детальний звіт, який включає оцінку компетентностей вчителя з кожного розділу.

Зауважимо, що процес самооцінювання займає приблизно 20 хвилин і може бути проведений за одну або кілька сесій, оскільки всі відповіді можуть зберігатися. Учителі мають можливість використовувати цей електронний ресурс індивідуально або в групах, при цьому результати можуть бути анонімно поділені для колективного аналізу і планування професійного розвитку. Окрім цього, SELFIE for Teachers пропонує сертифікати та цифрові значки, які можуть бути надані вчителям за участь у цьому процесі.

Окрім того, SELFIE дозволяє вчителям порівнювати свої результати з результатами інших педагогічних працівників в їхній школі або регіоні, якщо це дозволено налаштуваннями приватності. Це порівняння може відбуватися анонімно і сприяє культурі спільного навчання та професійного зростання. Використання отриманих з електронної системи даних допомагає адміністрації планувати цілісні стратегії навчання та впровадження цифрових технологій, що в свою чергу сприяє підвищенню якості освітнього процесу в цілому. Зауважимо, що акумульовані дані з інструменту SELFIE (SELFIE, n.d.) можуть використовуватися для ефективного розподілу ресурсів та адаптації програм професійного розвитку. Адміністрація може

використовувати цю інформацію для організації спеціалізованих тренінгів, які відповідають актуальним потребам учителів, сприяючи підвищенню їх компетентностей і загальній якості освітнього процесу.

Під час використання електронної системи “SELFIE for Teachers” у вчителів можуть виникати певні труднощі: по-перше, учителі, які не мають достатньої кількості технічних засобів, або стабільного інтернет-з'єднання, можуть відчувати труднощі з використанням електронної системи SELFIE; по-друге, недостатній рівень компетенцій може перешкоджати правильному застосуванню електронної системи для самооцінювання; по-третє, вчителі можуть сприймати SELFIE як зайве навантаження або форму контролю, що викликає опір і небажання її використовувати. Така реакція може бути пов'язана з відсутністю розуміння переваг, які може принести регулярне самооцінювання, або з побоюваннями щодо анонімності та конфіденційності даних. Для вирішення цих питань важливо забезпечити роз'яснення вчителям переваг “SELFIE”, а також активне їх залучення до обговорення й адаптації процесу самооцінювання; по-четверте, впровадження SELFIE (SELFIE, n.d.) може вимагати додаткових зусиль для адаптації контенту та методів оцінювання, щоб забезпечити їх відповідність локальному освітньому контексту. Це може потребувати тісної співпраці з адміністрацією закладу освіти та іншими вчителями для того, щоб зробити інструмент максимально корисним і прийнятним для всіх сторін.

Отже, електронна система “SELFIE for Teachers” являє собою значний крок уперед у сфері оцінювання професійної діяльності вчителів, оскільки цей інструмент дає змогу освітянам самостійно визначати свої компетентності. Завдяки своїй здатності адаптуватися до особливостей різних освітніх контекстів, SELFIE активно сприяє підвищенню якості навчального процесу, забезпечуючи вчителям зворотний зв'язок, який є критично важливим для їхнього професійного розвитку та ефективного впровадження цифрових технологій у навчання. На 2024 рік в пілотному проєкті щодо впровадження SELFIE в Україні взяли участь: 17,303 учні, 2,996 вчителів та 546 керівників закладів освіти. Так, у пілотуванні інструменту SELFIE взяли участь 96 закладів загальної середньої та професійної освіти та більше 20 тисяч респондентів.

Цей інструмент є прикладом того, як цілеспрямоване використання інноваційних підходів до самооцінювання професійної діяльності вчителів

може сприяти підвищенню професійної майстерності та підготовці вчителів до викликів сучасного освітнього середовища.

Ключові слова: оцінювання, професійна діяльність, SELFIE for Teachers.

Література

Digital Education Action Plan. (2020). European Commission. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

DigCompEdu. (2022). Joint Research Centre. https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

SELFIE. (n.d.). European Commission. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital/selfie_en

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ДІАГНОСТУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Марія Рафальська

Воєнна академія імені Євгенія Березянка
м. Київ, Україна

Сучасний розвиток міжнародного військового співробітництва, перспектива інтеграції ЗСУ у Європейські військові структури зумовлюють підвищення вимог до іншомовної підготовки військових фахівців як складової професійної підготовки офіцерів, зокрема важливим аспектом є якісний відбір висококваліфікованих фахівців-військовослужбовців, які в подальшому представлятимуть Україну на міжнародній арені, зокрема в дипломатичних представництвах, міжнародних організаціях тощо.

Згідно Основних засад мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України, Дорожньої карти вдосконалення мовної підготовки у Збройних силах України встановлені вимоги до рівня володіння іноземною мовою зокрема передбачається продовження заходів щодо розвитку та посилення (оптимізації) системи мовної підготовки особового складу Збройних сил України, організація вивчення іноземних мов для досягнення та підтримання відповідного рівня володіння іноземними мовами, впровадження та поширення використання дистанційних онлайн курсів, викладання частини навчальних дисциплін на випускних курсах

іноземною мовою. З 2025–2030 р. передбачається поступове запровадження вимоги обов'язкового професійного володіння англійською мовою особовим складом ЗСУ при просуванні по службі на посади, що пов'язані з використанням іноземної мови у службовій діяльності.

З огляду на вищезазначене, особливу увагу слід приділяти якісному відбору кандидатів до навчання у ВВНЗ, зокрема до ВА імені Євгенія Березняка, де певний період часу вже проводиться діагностування лінгвістичних здібностей, яке продемонструвало свою ефективність та необхідність для подальшого розподілу у групі за мовами. Водночас, слід зазначити основні завдання лінгвістичних здібностей (за визначений час):

- вміння володіти орфографією, словниковим запасом і граматичними конструкціями на незнайомій іноземній мові;
- розуміння, диференціювання та застосування граматичних правил;
- вміння виводити лексичні правила з мовного матеріалу;
- вміння самостійно встановлювати мовну закономірність у незнайомій мові та застосовувати її на практиці;
- вміння утримувати в пам'яті необхідну кількість іншомовних лексичних одиниць на незнайомій мові;
- вміння диференціювати звуки, слова та інтонацію речень на слух;
- вміння встановлювати зв'язок між звуком і його зображенням та словом і його зображенням;

Крім вищезазначеного, для успішного виконання поставлених перед ними завдань повинні також мати:

- асоціативну пам'ять та словесно-логічне мислення;
- достатній рівень мотивації до вивчення іноземної мови;
- здібність до виконання завдань лінгвістичної спрямованості.

Отже, діагностування лінгвістичних здібностей є дуже важливим етапом під час оцінювання та відбору кандидатів до навчання у ВВНЗ та сприяє об'єктивності та незалежності оцінюванні. У подальшому планується розроблення критеріїв оцінювання, методичних рекомендацій та моделі діагностування лінгвістичних здібностей, що буде висвітлено в наукових дослідженнях.

Ключові слова: діагностування, завдання, іноземні мови, лінгвістичні здібності.

Література

Міністерство оборони України. (2019, 8 серпня). Основні засади мовної підготовки особового складу у системі Міністерства оборони України. <https://nuou.org.ua/assets/documents/osn-zas-mp.pdf>

Міністерство оборони України. (2021, 1 березня). Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних силах України (на 2021–2025 роки). https://www.mil.gov.ua/content/education/doroznya_karta_2021.pdf

ПРИНЦИПИ ТА ОПИС МІКРОКВАЛІФІКАЦІЙ В ОСВІТЬОМУ І ПРОФЕСІЙНОМУ КОНТЕКСТІ

Юрій Рашкевич, д.техн.н.

Національне агентство кваліфікацій
м. Київ, Україна

Тетяна Семигіна, д.політ.н.

Академія праці, соціальних відносин та туризму
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування специфіки запровадження мікрокваліфікацій на різних рівнях професійної освіти та підготовки, визначення особливостей їхньої побудови та опису.

Упродовж останнього десятиліття одним з основних трендів як у професійній освіті та підготовці, так і в системі безперервної освіти загалом стало поширення короткого навчання (Рашкевич & Семигіна, 2024). Залежно від призначення (академічний чи професійний розвиток), складника освіти (професійна, вища, освіта впродовж життя) та регіону документи про досягнуті результати навчання в таких програмах називають по-різному: сертифікатами, свідоцтвами, мікрокваліфікаціями, нано-ступенями, цифровими бейджами тощо. Наразі сучасною узагальненою назвою є мікрокваліфікації (англ. – “micro-credentials”).

Основний поступ у реалізації мікрокваліфікацій спостерігається у сфері вищої освіти. Завдяки проєкту MICROBOL (MICROBOL Project, 2021) та документам Європейського центру професійної освіти та підготовки (CEDEFOP, 2023) були систематизовані основні підходи до їх створення і викладання. Все це спонукало виробити політику запровадження

мікрокваліфікацій як на європейському (Council of the EU, 2022), так і на глобальному (Van der Hijden & Martin, 2023) рівнях.

Для країн-членів та кандидатів в члени Європейського Союзу основоположним документом можна вважати «Рекомендації щодо європейського підходу до мікрокваліфікацій для навчання впродовж життя та працевлаштування» (Council of the EU, 2022), затверджені Радою Європейського Союзу в 2022 році. Ці Рекомендації містять цілі розроблення мікрокваліфікацій, дають їхнє визначення як «запис результатів навчання, які здобувач отримав в ході короткого строку навчання», принципи їх розроблення та реалізації (цілеспрямованість, зрозумілість, орієнтованість на особу, що навчається, модульність, портабельність тощо). Належну увагу у документі приділено питанням забезпечення якості мікрокваліфікацій. Рекомендації визначають обов'язкові та додаткові елементи опису мікрокваліфікацій у документах про освіту. Ці Рекомендації мають універсальний характер, вони повинні використовуватися при проектуванні та описі мікрокваліфікацій різного призначення, рівня та обсягу.

Згідно з Рекомендаціями Ради Європейського Союзу кожна мікрокваліфікація повинна будуватися на таких принципах, як:

- 1) зрозумілість (через коректно сформульовані результати навчання);
- 2) орієнтованість на особу, що навчається;
- 3) автентичність (наявність інформації про особу-власника мікрокваліфікації, юридичну особу розробника/провайдера, який видав документ, дату і місце видачі тощо);
- 4) забезпечення якості;
- 5) портабельність (можливість збереження та поширення, зокрема через захищені «цифрові гаманці», наприклад, Europass).

Водночас багаторічна практика використання мікрокваліфікацій в освіті та підготовці засвідчує наявність істотних відмінностей у призначенні та підходах до їх побудови у сферах вищої освіти, професійної освіти, професійного розвитку.

Так, наприклад, у вищій освіті мікрокваліфікації використовують і як окремі дисципліни/модулі освітньої програми, так і у вигляді достатньо великих за обсягом блоків дисциплін, які забезпечують спеціалізацію чи профілізацію підготовки в рамках широкої спеціальності, що сприяє підвищенню професійної підготовки випускників та їх здатності до працевлаштування. Також для вищої освіти важливим видається

акумулювання мікрокваліфікацій, їх визнання та зарахування в програмах формальної освіти.

Відтак для вищої освіти критично важливим принципом мікрокваліфікацій, на додаток до наведених раніше, вважаємо модульність. Дотримання цього принципу дає змогу будувати гнучкі траєкторії навчання, забезпечувати визнання і накопичування мікрокваліфікацій із різних систем. Тому при описі мікрокваліфікації необхідно обов'язково зазначити обсяг навчального навантаження в кредитах ЄКТС, рівень результатів навчання за Національною рамкою кваліфікацій (НРК), інформацію про систему зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості відповідно до вимог європейських стандартів.

У професійній освіті наведені характеристики відіграють значно меншу роль. Натомість на перший план виходять: орієнтованість на конкретну професію чи місце роботи, перелік професійних компетентностей, якість практичної підготовки. Дослідження, проведені в рамках проекту за програмою Еразмус+ «Поza межі Європи з мікрокваліфікаціями» (Рашкевич & Семигіна, 2024), виявили, що при розробленні мікрокваліфікацій ключовим чинником виступає тісна співпраця закладів професійної освіти як провайдерів мікрокваліфікацій із конкретними роботодавцями (а часом – навіть з одним), залучення їх розроблення, реалізації та пілотування. А відсутність такої співпраці оцінюється як основний ризик життєздатності мікрокваліфікацій у професійній освіті.

Для випускників професійної освіти важливо, окрім готовності до виходу на ринок праці, мати можливість визначати та перезараховувати здобуті результати навчання на наступних рівнях формальної освіти.

Також у професійній освіті, програми якої базуються на відповідних професійних стандартах, доцільно в опис мікрокваліфікації включати перелік професійних компетентностей, які набуваються чи розвиваються конкретною короткою програмою. Це покращить зрозумілість мікрокваліфікації в першу чергу для роботодавців.

Що стосується професійного розвитку, то таке навчання відбувається переважно у системі неформальної освіти і є досить нетривалим за обсягом, воно переважно орієнтоване на попит ринку праці. За таких умов зміст мікрокваліфікацій доцільно орієнтувати на вимоги відповідних професійних стандартів. При цьому у певних випадках ціллю мікрокваліфікацій може бути здобуття часткової професійної кваліфікації (насамперед, ідеться

про країни, де поняття часткових кваліфікацій відсутнє в законодавстві). Ринкова цінність мікрокваліфікації визначається репутацією її розробника та провайдера. У міжнародному досвіді мікрокваліфікацію можуть, зокрема, присвоювати кваліфікаційні або сертифікаційні центри.

Тому серед принципів мікрокваліфікацій, які реалізуються у системі безперервної освіти, на перший план виходить гнучкість – здатність відстежувати швидкозмінні потреби ринку праці та забезпечувати відповідність навчання цим запитам, що ключовим для працевлаштування. В описах таких мікрокваліфікацій, на нашу думку, недоцільно зазначати кредити та рівень НРК (бо вони не мають особливої цінності, хіба що для перспективи продовження навчання у формальній освіті). Натомість необхідно якнайчіткіше визначити фахову цілеспрямованість мікрокваліфікації, професійні компетентності та відповідність (близькість) здобутих результатів навчання до чинних професійних стандартів.

Таким чином, єдиний універсальний підхід до принципів побудови та опису мікрокваліфікацій різного призначення, який пропонує Рекомендація Ради Європи (Council of the EU, 2022), не можна вважати оптимальним. Для вищої та професійної освіти більше вагу мають формальні ознаки мікрокваліфікацій, які дають змогу забезпечити модульність навчання та портабельність, переносність результатів такого навчання, в той час як у системі професійного розвитку надзвичайну вагу мають принципи актуальності та гнучкості, опис набутих професійних компетентностей та зв'язок із професійними стандартами.

Ключові слова: мікрокваліфікація, освіта, принципи, професійний розвиток.

Література

- Рашкевич, Ю., & Семигіна, Т. (2024). Аналіз можливостей упровадження мікрокваліфікацій в Україні та інших європейських країнах. *Освітня аналітика України*, 1(27), 110–120.
- CEDEFOP. (2023). *Microcredentials for labour market education and training: microcredentials and evolving qualifications systems*. Luxembourg: Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/566352>.
- Council of the EU. (2022). *Council Recommendation on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability*. <https://bit.ly/3SaYFrJ>.

MICROBOL Project. (2021). *Micro-credentials and Bologna Key Commitments State of play in the European Higher Education Area*. <https://bit.ly/3feSz91>.

Van der Hijden, P., & Martin, M. (2023). *Short courses, micro-credentials, and flexible learning pathways: A blueprint for policy development and action*. Paris: UNESCO. <https://bit.ly/3MhStdR>.

ДВОЕТАПНА ПРОЦЕДУРА ГРАНТОВОЇ СИСТЕМИ ФІНАНСУВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ірина Регейло, д. пед. н., ст. н. с.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Упродовж останнього десятиріччя у науковому просторі актуалізовано питання щодо проведення дослідницьких проєктів на основі грантової системи фінансування, що посилює, з одного боку, якість поданих пропозицій, з іншого – підвищує рівень оцінювання. Все ж наріжною проблемою залишаються обсяги виконання такої проєктної заявки, що вимагає чималих затрат часу дослідників для її підготовки, а також зусиль експертів для надання високопрофесійної оцінки, оскільки вона стосується досліджень, які ще не були проведені і не мають результатів (Hemlin, 2019).

Вирішенням наведеної суперечності, що заслуговує на нашу увагу, є запровадження одним з найбільших фондів Норвегії Foundation Dam (Stiftelsen Dam), який забезпечує фінансування наукових досліджень, нової короткої двоетапної процедури подання наукових заявок та їхнє оцінювання замість довгої одноетапної, яка нині є основною (Stiftelsen Dams. Årsmelding, 2020). Зокрема, заявники зазвичай подавали одну пропозицію (~49000 символів і анотацію), що оцінювалася двома експертами і обчислювався середній бал, що був підставою для визначення пропозиції із найвищими балами.

Стосовно нової процедури, на першому етапі заявники надсилають коротку схему дослідницького проєкту загальним обсягом не більше двох сторінок тексту (~8000 символів), та п'ять незалежних експертів здійснюють ретельну їх оцінку. На другому етапі розширену заявку обсягом 10-сторінкового опису проєкту (у середньому ~49000 символів) запропоновано підготувати найкращим за результатами першого оцінювання проєктам.

Оцінювання проводять ті ж рецензенти, що й на першому етапі, одержані середні бали використовуються для прийняття остаточного рішення (Seeber et al., 2024).

Застосування двоетапної процедури впливає на кілька аспектів наведеного вище процесу (Seeber et al., 2024): на середній час, який заявники витрачають на підготовку дослідницьких пропозицій; на час, який експерт витрачає на оцінку кожної пропозиції заявника; на кількість і тип отриманих пропозицій та на точність оцінювання.

За результатами проведеного M. Seeber, I. Svege, & J. O. Hesselberg дослідження встановлено, що згідно із новим двоетапним процесом (Seeber et al., 2024): кількість поданих заявок зросла із 271 у 2019 р. до 360 у 2020 р.; дослідники витратили в середньому на 38 % менше часу на підготовку заявок, а також члени предметної комісії витратили на 28 % менше часу на оцінку всіх заявок. Крім того, істотно підвищилася ефективність оцінювання та його надійність.

У цілому двоетапний процес Stiftelsen Dam слугує перспективним рішенням для державного і приватного грантового фінансування наукових досліджень, а також може використовуватися в інших сферах розвитку суспільства.

Ключові слова: грантове фінансування, двоетапне оцінювання, дослідницька пропозиція, експертна оцінка, ефективність.

Література

- Hemlin, S. (2019). Peer Review Agreement or Peer Review Disagreement: Which is Better. *Journal of Psychology of Science and Technology*, 2, 5–12. <https://doi.org/10.1891/1939-7054.2.1.5>
- Seeber, M., Svege, I., & Hesselberg J. O. (2024). Improving the efficiency of research proposals evaluation: A two-stage procedure. *Research Evaluation*, rvae020, <https://doi.org/10.1093/reseval/rvae020>
- Stiftelsen Dams. Årsmelding. (2020). <https://dam.no/content/uploads/2021/05/Arsmelding-2020.pdf>

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО І ПОВОЄННОГО СТАНІВ

Валерій Редько, д.пед.н., доцент

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Історичний період, у якому сьогодні перебуває Україна і, зокрема, її освіта, зумовлює переглянути окремі аспекти організації іншомовної навчальної діяльності в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), у тому числі в методах, формах і видах освітньої роботи, адаптувати їх до умов воєнного стану, що виникли. Варто наголосити, що складність та особливість змісту навчання іноземної мови, спричинених ситуацією, що склалася, ніякою мірою не звужує і не спрощує вимог до рівнів навченості учнів, хоч об'єктивно це деколи може спостерігатися, що потребуватиме в майбутньому активної додаткової роботи.

Відповідно до ситуації зміст навчання іноземних мов має спрямовуватися на виконання таких завдань.

1. Передбачити можливість упровадження / посилення індивідуальних форм співпраці у навчальному процесі вчителя та учнів з урахування їхніх траєкторій розвитку. Методично доцільно добирати види і форми роботи, які відповідають віковим інтересам учнів, їхнім потенційним можливостям (Нова українська школа, 2016).

2. Активізувати види іншомовної комунікативної діяльності на уроках (індивідуальна, парна, групова, колективна) відповідно до тематики спілкування та мовного ресурсу, передбачених чинною навчальною програмою. Щоб апроксимувати навчальні дії учнів у межах кожної теми до реальних умов спілкування, передбаченої програмою, доцільно організувати різні форми такого спілкування. Це можливо здійснювати як в режимі онлайн, так і очно. Бажано ґрунтовно добирати теми для спілкування, що ситуативно відповідають тематиці для кожного класу і навчальному досвіду учнів.

3. Диференціювати види навчальної діяльності учнів відповідно до їхніх потенційних можливостей, а відтак, види діяльності, що пропонуються вчителем, мають узгоджуватися з психофізіологічними особли-

востями учнів, тому для якісного виконання навчальних завдань кожним учнем варто підходити диференційовано до їх розподілу.

4. Здійснювати постійний контроль рівня навчальних досягнень учнів, які можуть працювати в незвичних умовах, використовуючи для цього доступні до цих умов види усних і писемних вправ і завдань. Якщо учні розуміють, що результати робіт, які вчитель пропонує їм виконувати, не завжди контролюються, то в них сформується стереотип не обов'язковості такої діяльності, що негативно позначається на якості навчання. Відтак, результат кожного виду роботи, що виконувалися на уроці або поза ним, має перевірятися з відповідним коментарем учителя.

5. Активізувати використання зорової та слухової наочності як підтримки у навчанні учнів продукувати власні іншомовні висловлювання з певної теми/ситуації. У зв'язку з цим методично доцільно долучати до навчального процесу зорові та аудіо засоби, що забезпечують можливість усвідомлення учнями їх сутності. Поряд із цим, важливо практикувати використання автентичних зразків/засобів аудіо-відео матеріалів, які сприяють набуттю учнями нормативного іншомовного досвіду як у вимові, так і в усвідомленні різних аспектів життєдіяльності у країні, мова якої вивчається.

6. Раціонально добирати засоби навчання іншомовного спілкування, що активізують роботу різних аналізаторів учнів щодо сприйняття ними навчального матеріалу (мовленнєво-моторного, зорового, слухового, рухового), враховуючи, що кожен учень має переваги в тому чи іншому аналізаторі. Процес навчання іноземної мови передбачає залучення всіх зазначених аналізаторів під час оволодіння учнями видами мовленнєвої діяльності (говорінням, аудіюванням, читанням, письмом). У зв'язку з цим учителям потрібно ефективно організувати навчання, збалансовано використовувати їхні навчальні дії під час формування механізмів усного і писемного мовлення. Також варто враховувати, що в кожного учня превають різні види аналізаторів під час сприймання та активізації нового матеріалу, що зумовлює раціоналізувати процес навчання.

7. Дотримуватися принципів доступності та збалансованості навчального матеріалу для формування іншомовних комунікативних умінь учнів відповідно до ситуативних потреб. Весь навчальний матеріал, який підлягає засвоєнню, повинен бути зрозумілим для учнів. Учителям недоцільно долучати до процесу навчання надлишкові матеріали, які не відповідають тематиці спілкування в певному класі.

8. Постійно здійснювати роботу з метою формування мовних (фонетичних, лексичних, граматичних) навичок шляхом усвідомленого виконання учнями операцій з мовним матеріалом (формування). Комунікативний підхід до навчання спілкування передбачає потребу в оволодінні учнями механізмами спілкування в усній та письмовій формах.

9. Практикувати використання ситуаційних, проєктних видів навчальної діяльності як під час уроків, так і в процесі самостійного виконання учнями домашніх завдань відповідно до їхнього навчального досвіду. Вищезазначені навчальні завдання сприяють набуттю досвіду комунікативної взаємодії в ситуативних умовах, близьких до реальних, що і є метою навчання іноземної мови у вітчизняних ЗЗСО, особливо в умовах, що склалися.

10. Відповідно до потенційних можливостей учнів надавати перевагу творчим видам роботи, що можуть виконуватися за запропонованим планом як орієнтовною основою діяльності (есе, проєкт, ситуація і т.п.). Методично доцільно за потреби використовувати відповідні мовленнєві зразки як орієнтовну основу діяльності та обов'язково здійснювати при цьому відповідну підготовчу роботу.

11. Комплексно вирішувати завдання навчання учнів іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у взаємозв'язку з ознайомленням з культурою країн, мова яких вивчається, для цього активізувати використання принципу діалогу культур (іншомовної та рідної) (European Commission, 2018).

12. Здійснювати формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до принципу паралельного і взаємопов'язаного навчання говоріння, аудіювання, читання, письма.

Ключові слова: воєнний і повоєнний стан, заклади загальної середньої освіти, зміст навчання іншомовного спілкування, Україна.

Література

- Міністерство освіти і науки України. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Київ. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- European Commission. (2018). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=BG>

НЕОБХІДНІСТЬ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ В НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНИХ ЦЕНТРАХ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Володимир Родіков, к.пед.н.

143 Об'єднаний навчально-тренувальний центр «ПОДІЛЛЯ»

Сил підтримки Збройних Сил України

м. Кам'янець-Подільський, Україна

В умовах повномасштабної російсько-української війни Збройні Сили України (ЗСУ) активно реформуються. Це здійснює вплив і на професійну підготовку військових кадрів (мобілізованих та військовослужбовців за контрактом), коли на вивчення і засвоєння курсантами необхідного обсягу навчального матеріалу та формування практичних умінь відводиться навчальний час, за який апріорі традиційними (лекційно-семінарськими) освітніми технологіями реалізувати неможливо.

Водночас, підтримка на високому рівні системи підготовки військових кадрів є одним із пріоритетних завдань військової освіти (Васильєв, 2022). Підготовка компетентних конкурентоздатних військових фахівців є стратегічним напрямом військової освіти в умовах воєнного стану (Черновол & Сливенко, 2023). Ця ситуація є причиною наростаючої суперечності між системою підготовки військових фахівців та сучасних вимог до них. В умовах війни військовослужбовець після підготовки в навчально-тренувальному центрі повинен бути підготовлений таким чином, щоб він міг без особливих проблем вливатися, інтегруватися у службову діяльність, продуктивно використовуючи кваліфікацію, досвід та компетентності, отримані під час навчання. Основна вимога – це скорочення часу на теоретичну підготовку та збільшення практичної діяльності курсантів. З огляду на це зростає роль і значення використання у навчально-тренувальних центрах практико зорієнтованих технологій щодо військово-спеціальних та загальновійськових модулів, дисциплін, розділів (Мишенюк, 2022). В умовах війни потрібно змінювати технологію навчання та переходити від технології передачі знань до технології навчання з набуттям практичних навичок та досвіду.

Особливістю підготовки військових фахівців завжди було те, що крім виконання конкретних завдань бойової підготовки, роботи на озброєнні та

військовій техніці, необхідно займатися повсякденною діяльністю у підрозділі, підтримкою внутрішнього порядку, навчанням та вихованням підлеглих. Тому й освітній процес в навчально-тренувальних центрах повинен мати два напрями практичної орієнтації курсантів. По-перше, військову складову як військовослужбовця-патріота, який вміє керувати людьми, підкорятися та віддавати накази, навчати та виховувати, бути фізично витривалим та морально стійким до будь-якого роду труднощів і має практичні навички в питаннях повсякденного життя та діяльності підрозділу (Баталюк та ін., 2022). По-друге, спеціальну складову як фахівця-професіонала у певній галузі (наприклад, фахівець інженерних військ). Природно, що значну роль відіграє середовище, в якому знаходяться курсанти.

Сутність практико зорієнтованого навчання у підготовці курсантів в умовах навчально-тренувального центру базується на вирішенні максимально-реальних практичних завдань; моделюванні професійної діяльності шляхом індивідуальної роботи, роботи у відділеннях та взводах; інтеграції знань навчальних дисциплін, що вивчаються в центрі. Це дає змогу створити у центрі практико зорієнтоване навчальне середовище.

На сучасному етапі реалізації Воєнної доктрини України, спрямованої на ефективне використання інноваційних інформаційних технологій та інтенсивний розвиток військово-технічного комплексу, переваги інтеграції інженерно-технічних та профільних дисциплін з метою ефективної військової підготовки курсантів в навчально-тренувальних центрах використовуються недостатньо. Тому навчально-тренувальний процес в навчально-тренувальних центрах необхідно оптимізувати з урахуванням особливостей конкретного центру. Це дасть змогу забезпечити ефективність навчально-тренувального процесу; розробити систему організаційно-педагогічних умов з метою ефективної реалізації освітніх технологій у навчанні військовим дисциплінам; створювати умови для ефективної пізнавальної діяльності курсантів центру з урахуванням індивідуальних траєкторій навчання за умов міждисциплінарної інтеграції військової та інженерно-технічної освіти (Заїка та ін., 2023).

Таким чином, практико зорієнтоване навчання курсантів в умовах навчально-тренувального центру передбачає:

- постійне методичне вдосконалення навчально-тренувальних занять, самостійної підготовки курсантів під керівництвом викладача та навчально-матеріальної бази центру для проведення практичних занять;

- залучення викладачів-інструкторів з реальним бойовим досвідом;
- організація взаємодії з органами військового та іншого управління;
- проведення практичних занять на польовій навчальній базі військових частин, військово-навчальних закладів, навчальних центрів та полігонів Міністерства оборони;
- проведення практичних занять на навчальних зборах (стажування);
- систематичний контроль отриманих знань курсантів.

Ключові слова: курсанти, навчально-тренувальний центр, освітні технології, практико зорієнтоване навчання.

Література

- Баталюк, В. І., Павлюк, О. О., & Тіхонов, Г. М. (2022). Особливості підготовки та проведення командно-штабних тренувань в умовах воєнного стану. *Наука і оборона*, 3–4, 65–71.
- Васильєв, О. (2022). Теоретичні аспекти інноваційного розвитку військової освіти. *Військова освіта*, 1(45), 9–22.
- Заїка, Л., Лаврінчук, О., & Лук'яненко, С. (2023). Сучасний стан і перспективи розвитку підготовки та проведення командно-штабних навчань із використанням систем імітаційного моделювання. Сучасні інформаційні технології у сфері безпеки та оборони, 46, 99–106.
- Мішенюк, Р. М. (2022). Педагогічні технології у загальновійськовій підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників: реалії та перспективи. *Теорія і методика професійної освіти*, 45, 192–195.
- Черновол, Є. О., & Сливенко, П. В. (2023). Щодо підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх офіцерів у реаліях війни (українська відповідь на виклики часу). *Академічні візії*, 17, 1–11.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІДЕРЛАНДІВ

Марія Саюк

Інститут вищої освіти НАПН України

м. Київ, Україна

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО), ухвалені Міністерською конференцією в Єревані в 2015 році, дали поштовх для оптимізації і стандартизації оцінки зовнішніх і внутрішніх процесів забезпечення якості вищої освіти на території існуючого ЄПВО. Відтак ЄПВО «встановлюють спільні рамки щодо систем забезпечення якості для навчання і викладання на європейському, національному та інституційному рівні; підтримують взаємну довіру, сприяючи визнанню та мобільності у межах та поза національних кордонів» (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), 2015, p. 7).

В Нідерландах, з урахуванням європейських тенденцій, забезпечення якості вищої освіти функціонує за участю відповідних агентств, що реалізується на зовнішньому і внутрішньому рівнях. Добре знайома в Україні процедура акредитації, як інструмент зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, а також інституційна оцінка, що полягає в оцінці внутрішнього забезпечення якості, та зобов'язання щодо покращення результатів діяльності закладу вищої освіти, у Нідерландах регламентовані розділом 5 Закону «Про вищу освіту і наукові дослідження» (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 1993). Цим же законодавчим актом визначено, що забезпечення якості вищої освіти належить до компетенції закладів вищої освіти, а її оцінка здійснюється як само-рефлексивно, на інституційному рівні, так і за участю незалежних експертів та спеціально уповноважених агентств. Крім того, під час формування оціночних суджень має бути врахована думка студентів, а також попередні форми оцінювання.

Система акредитації в Нідерландах запрацювала в 2002 році. Існуючі на поточний період програми були акредитовані автоматично (за законом). Однак, поетапно розпочалася процедура акредитації всіх рівнів закладів вищої освіти, яка тривала до 2010 року включно. У січні 2011 року набула чинності концептуально інша система акредитації.

Нині в системі забезпечення якості розрізняють дві форми акредитації для освітніх програм: акредитація нової програми з терміном дії максимум шість років та акредитація існуючої освітньої програми, яка діє безстроково. При цьому, раз на 6 років готується заява про продовження акредитації, що розглядається призначеними експертами. Під час ухвалення рішення про продовження акредитації, береться до уваги порівняно новий для України документ звітності та оцінки – інституційний тест забезпечення якості закладу вищої освіти, що засвідчує періодичну зовнішню та незалежну оцінку внутрішнього забезпечення якості закладу. Відповідно до пункту 2, статті 5.23 Закону «Про вищу освіту і наукові дослідження», інституційний тест проводиться на вимогу інституційної (вченої) ради університету. Фактично заклад готує окремий самоаналіз і подає його до органу акредитації. Таким органом в Нідерландах і Фландрії визначена Нідерландсько-Фландрійська організація з акредитації (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO)).

Упродовж шести місяців орган з акредитації розглядає заяву про визнання та затвердження інституційного тесту забезпечення якості і за участю незалежних експертів визнає даний звіт терміном на 6 років. У випадку, якщо експертна комісія з розгляду інституційного тесту оцінює негативно спроможність закладу гарантувати здобувачам якість освіти, даний звіт не затверджується. Правовими наслідками відмови є неможливість продовження акредитації освітніх програм після закінчення їх терміну, а також блокування відкриття нових програм на всіх рівнях освіти. Крім того, для закладів вищої освіти, що фінансуються державою, може бути зменшений бюджет (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, 1993). При формуванні інституційного тесту враховуються такі критерії:

- місія освіти, сформульована інституційними лідерами;
- структура та ефективність внутрішнього забезпечення якості;
- людські та матеріальні ресурси;
- доступність освітніх ресурсів для здобувачів з особливими потребами.

Визначальними є відповіді на два ключових питання через кількісно-якісні показники: «чи забезпечується в закладі гарантія якості належної освіти? чи працює заклад стабільно над розвитком і вдосконаленням?» (Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland, 2019).

Загалом затвердження інституційного тесту забезпечення якості закладу Нідерландів можна ототожнити з інституційною акредитацією, яка в перспективі розглядається і Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (Україна). Велика роль у визнанні інституційного тесту належить довірливим відносинам держави Нідерланди та університетів через університетську автономію, так як відповідальність покладається виключно на заклади вищої освіти. Водночас затвердження інституційного тесту забезпечення якості виходить на якісно новий рівень діалогу із залученням думки незалежних експертів і можливостями рефлексії та аналізу освітньої діяльності.

Важливим є подальше реформування системи забезпечення якості вищої освіти. На сьогодні Нідерланди знаходяться у перехідному нормативному періоді, адже 1 квітня 2024 року NVAO презентувала оновлену Рамку оцінювання системи акредитації вищої освіти. Нова система не встановлює жодних нових вимог для отримання акредитації, але має на меті спростити процедуру акредитацій, а також зробити її довговічнішою. Для досягнення цієї мети система обмежується стандартами та правилами прийняття рішень, а правила проведення оцінювання лише окреслюються в загальних рисах.

Істотним аспектом є поетапність у запровадженні реформ і створення часового простору для їх реалізацій. NVAO надає закладам достатньо часу для того, щоб урахувати зміни до правил під час підготовки до акредитаційних експертиз. З огляду на це, попередня Рамка оцінювання буде дійсна до 1 січня 2025 року (De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie, 2024).

Окремої уваги заслуговує питання акредитаційних агентств. Відповідно до згаданого вище, органом акредитації на національному рівні є NVAO, однак функціонують й інші визнані самим NVAO агентства. Зокрема, експертизу в рамках акредитації магістерської програми з освітнього лідерства Університету прикладних наук Стендена (NHL Stenden Hogeschool) здійснювало агентство оцінки AeQui. На комерційних засадах, за запрошенням закладу вищої освіти AeQui проводить інспекції, оцінюючи якість навчання в усіх галузях і секторах. Організація пропонує здійснити оцінку як моніторинг і діалог з максимальною користю для закладу вищої освіти від всієї процедури (Visitaties hoger onderwijs | Evaluatiebureau AeQui, n. d.).

Усталеною традицією Нідерландів є провадження постійної роботи над оптимізацією механізмів із забезпеченням якості вищої освіти. З боку держави встановлено «правила гри», що закріплені у законодавчих і нормативно-правових актах та відповідають європейським вимогам. Основними інструментами забезпечення якості в Нідерландах є акредитація освітніх програм та інституційний тест забезпечення якості, що слугують можливостями для самооцінювання, аналізу результатів освітньої діяльності та діалогу між зацікавленими стейкхолдерами та незалежними експертами. Вся відповідальність за якісну освіту в країні лежить на закладах вищої освіти, що свідчить про розширену університетську та кадрову автономії в Нідерландах.

Ключові слова: акредитація, інституційний тест забезпечення якості, Нідерланди, якість вищої освіти, ESG.

Література

- Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland, № stcrt-2019-3198. (2019). (The Netherland). <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2019-3198.html#extrainformatie>
- De Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie NVAO. (2024). Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs nederland. [https://www.nvao.net/files/attachments/.10097/Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland.pdf](https://www.nvao.net/files/attachments/.10097/Beoordelingskader%20accreditatiestelsel%20hoger%20onderwijs%20Nederland.pdf)
- European Association for Quality Assurance in Higher Education, European Students' Union, European University Association. (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, K.: CS Ltd., 32 p. https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_ga_in_the_ehea_2015.pdf
- Visitaties hoger onderwijs | Evaluatiebureau AeQui. (n. d.). AeQui. <https://www.aequi.nl/visitaties-hoger-onderwijs/>
- Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. (1993). <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2024-01-01>

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ В ОСВІТНІЙ ПОЛІТИЦІ ТА ПРАКТИЦІ КРАЇН ЄС

Аліна Сбруєва, д. пед.-н., проф.

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

Метою дослідження є з'ясування ключових інноваційних підходів, що реалізуються в освітній політиці та практиці країн ЄС щодо формування екологічної стійкості молоді. Актуальність досліджуваної проблеми акцентується у численних політичних документах ЄС, які стосуються як соціальної, зокрема освітньої сфери, так і економічної, та екологічної. Передусім посилаємось у цьому контексті на такі документи, як «Європейська зелена угода» (2019), «Молодіжна стратегія ЄС 2019–2027» (2018), «Європейський кліматичний пакт» (2020), «Програма навичок ЄС» (2020), «Європейська хартія соціальних прав» (2021) тощо. Підкреслимо, що глобальним орієнтиром екологічної політики ЄС слугує Резолюція ГА ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року» (2015).

Узагальнення названих вище та низки інших документів ЄС дозволило визначити ключове поняття дослідження «екологічна стійкість» (environmental sustainability) як особистісну якість, що передбачає розуміння взаємозв'язку економічних, соціальних і природних систем, розвинене критичне мислення, усвідомлення необхідності практичних навичок та індивідуальних і колективних дій щодо збереження оточуючого середовища, емпатії, солідарності і турботи про довкілля.

Констатовано, що в основу концепції формування екологічної стійкості європейськими освітянами покладено такі теорії та практики освіти, як екологічна освіта (environmental education), освіта з питань сталого розвитку (sustainability education), освіта для сталого розвитку (education for sustainable development), освіта з питань зміни клімату (climate change education), лісова педагогіка (forest pedagogy), освіта у дусі миру (peace education), глобальна освіта (global education) тощо. Основоположною ідеєю, що об'єднує названі напрями і слугує розвитку досліджуваного нами

феномену екологічної стійкості, є взаємопов'язаний характер екологічних, соціальних та економічних проблем людства.

Виявлено, що системні зусилля європейської спільноти, пов'язані із цілями формування екологічної стійкості спрямовані на розв'язання таких суперечностей:

- між міждисциплінарним характером навчання екологічної стійкості, потребою у викладанні, орієнтованому на учня, новими підходами до оцінювання, організаційними змінами і партнерством з громадою та усталеними культурами і нормами в освітній політиці та практиці країн;
- між організаційною культурою закладу освіти, у якому екологічна стійкість є вбудованою в усі процеси та операції (викладання та навчання, дослідження, менеджмент закладу) та недостатнім фінансуванням й інституційною підтримкою інноваційних підходів;
- між активністю викладачів-практиків в усій Європі у викладанні в інтересах сталого розвитку, керуючись почуттям відповідальності за підготовку майбутніх поколінь, та недостатньою підготовкою та підтримкою в освіті та навчанні сталого розвитку, зокрема, щодо міждисциплінарних підходів, активних методів навчання (European Commission, 2022).

З'ясовано, що ключовими інноваційними підходами, що реалізуються в освітній політиці та практиці країн ЄС щодо формування екологічної стійкості молоді є такі:

- ранній початок екологічної освіти;
- здійснення екологічної освіти протягом усього життя;
- формування сприятливого навчального середовища, у якому заклад освіти у цілому активно працює над формуванням стійкості;
- застосування орієнтованого на учня практичний підходу до організації навчального процесу, що базується на досвіді реального життя;
- надання підтримки педагогам, у тому числі командам лідерів, у тому, щоб навчати та діяти задля стійкого розвитку;
- сприяння співпраці та партнерству з місцевими та іншими громадами;
- розширення можливостей молоді;
- розвиток компетентностей сталого розвитку;
- створення розвиненої політики освіти для сталого розвитку (European Commission, 2022).

Зроблено висновок, що концепція екологічної стійкості базуються на засадах системного, комплексного, міждисциплінарного, аксеологічного методологічних підходів. Для досягнення екологічної стійкості застосовують практичні та активні методи навчання, що сприяють формуванню знань, розуміння та критичного мислення; розвитку практичних навичок; емпатії, солідарності і турботи про довкілля.

Ключові слова: екологічна стійкість, Європейський Союз, практичні та активні методи, партнерство, сталий розвиток.

Література

European Commission. (2022). *Proposal for a Council Recommendation on learning for environmental sustainability*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0011>

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ В ОСВІТІ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Юліанна Сергійчук

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Порівняння – це метод, який використовується як в емпіричних, так і в теоретичних галузях досліджень у галузі лінгвістики, який використовується для висновків про розвиток системи освіти країн або регіонів на основі міжнародних порівнянь. Їх можна згрупувати в два основних підходи, підкреслюючи однакові основи представлених явищ і проблем, аналізуючи всю систему освіти) і систематичну (зосереджуючись на дослідженні окремих підпроблем і явищ систем) процедуру, яка аналізує моделі розвитку та процеси освіти стверджує доктор педагогічних наук Університету Етвеша Лоранта (Угорщина) Андреа Карпаті, та досвід якої ми будемо інтерпретувати. Практика свідчить, про те, що при виборі методів дослідження ми можемо дотримуватися наукового (кількісні процедури: наприклад, тести, стандартизовані завдання та їх статистичний аналіз) і гуманістичного (якісні процедури: наприклад, методи культурної антропології та етнографії. Останній метод в основному використовується

ся для дослідження є філософські тенденції та вплив соціальних рухів на освітню політику.

Найбільш ранніми дослідженнями порівняльної педагогіки є країнознавство, в якому порівнюється освітнє забезпечення вибраних країн (планування освіти державні та вищі навчальні заклади регулярно інспектуються, місця, тривалість, кількість студентів, зміст, вартість, умови вступу до кожного закладу, методи іспиту та оцінювання тощо).

Дослідження ефективності освіти, що охоплюють дві або більше країни, стосуються як вимірювання успішності учнів (яка вимірюється за допомогою міжнародних тестів вимірювання рівня знань, складених на основі вимог особистості) країни (ttv.) та освітнє середовище: шляхом аналізу процесу та методів навчання, що слугує для інтерпретації рівнів знань, показаних у кожному предметі. Наприклад, відмінні результати студентів з фізичних предметів із високою математичною підготовкою почалися рано, їхні проблеми з розумінням тексту через недовіди методики навчання читанню, відсутність усного оцінювання прочитаного та побаченого, що заповнює дедалі більшу частину вільного часу, що пояснюється переглядом.

Чи може країнознавство бути описовим? Описові дослідження переважно аналізують систему освіти окремої країни в певний період.

Методи викладання кожного предмета та їх ефективність розкриваються дослідженнями описові розділи з цього предмету підготовлені у формі тематичних досліджень, які також включають аналіз засобів навчання.

Ці описові дослідження можуть містити посилання на предмети чи методи, але їхня основна мета: полягає в аналізі поточної ситуації. Оцінка даних ускладнюється тим фактом, що описові дослідження, особливо історичного характеру, часто повідомляють різні освітні показники для кожної країни, порівняння яких викликає труднощі з інтерпретацією.

Еквівалентність навчальних досягнень також породжує багато проблем: наприклад, у країнах, що розвиваються, до середньої школи вступають лише молоді люди з вищим соціальним статусом, тому дисперсія змінних соціального походження, що пояснюють їхні результати, дуже мала. Іншим типом описових досліджень є проблемно-центричне порівняння.

Необхідно звернути увагу на аналіз процесів – це дослідження розвитку, які не завершуються діагностикою освітньої проблеми чи явища в освітніх систем. Такі дослідження зосереджуються на групі людей, залучених до

освіти (наприклад, зміни в ролі вчителів та учнів, вплив освітніх реформ на рівень компетентності педагогів, стосунки між батьками та учнями).

Ці міжнародні дослідження були викликані усвідомленням того, що неможливо зібрати достатню кількість фонових змінних у кожній країні, щоб фактори, що впливають на викладання даного предмету, були доступними для статистичного аналізу. Порівнюючи відмінності всередині школи, в країні, між школами та між країнами, можна було відфільтрувати індивідуальні здібності, методи навчання та інші передбачувані чи дійсно важливі культурні фактори, які впливають на успішність з предметів. Порівняльна пед. однією з найбільших проблем дослідження є збір даних і відбір зразка, який підходить для порівняння і який характеризує кожну країну. Перевіряючи рівень володіння предметом, необхідно виокремити проміжний і відмінності, що випливають з місцевих особливостей, вплив його найближчого оточення, соціального та географічного середовища, від кваліфікації та особистості вчителя.

Врахування всього цього може легко призвести до некеровано великих вибірок, тому більшість порівняльних досліджень розглядають лише ті, які можна легко інтерпретувати. Спочатку на їх основі відокремлюються відповідні школи, а потім з них проводиться випадковий вибір. Тест проводиться з цілим класом учнів, також відібраних випадковим чином, з екзаменованого класу. (Недоліком методу, на наш погляд є те, що, оскільки перевіряється лише один клас на школу, вплив учителя не можна відокремити від впливу школи).

Наприкінці свого дослідження Андреа Карпаті знову розглядає теоретичне питання: питання внутрішньої напруги порівняльної педагогіки, з одного боку, як теоретичної, а з іншого боку, як прикладної науки, яка (згідно з використані джерела) в основному є результатом того факту, що він використовує підходи з інших соціальних наук. «Порівняльна педагогіка належить до наук про освіту, так само як філософія освіти, історія освіти, теорія освіти, економіка освіти, соціологія та ін. освіти, психології виховання та ін. Він є мультидисциплінарним у тому сенсі, що часто спирається на інші дисципліни чи методи, такі як історія, освітнє право, статистика, демографія, планування освіти». У своєму чудово структурованому дослідженні Андреа Карпаті не залишає свого читача на самоті, а веде його майже безперервно, аж до остаточного висновку, запропонованого нею професійно-організаційного вирішення представленої кризової

ситуації, тобто змістової, особистісної та інституційної інтеграції. впливають на сферу науки.

Ключові слова: країнознавство, культурна антропологія, мультидисциплінарний метод, науковий метод, порівняльна педагогіка, розвиток систем освіти.

НАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНЯМ-МІГРАНТАМ В УМОВАХ ВІЙНИ

Галина Серова, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування проблем з навчанням українських дітей, які вимушено перебувають за кордоном, осмислення досвіду роботи українських вчителів з психолого-педагогічної підтримки та адаптації учнів-мігрантів до нового освітнього середовища.

Вимушена міграція учнів та педагогів в інші регіони України та за її межі, внаслідок російсько-української війни, стала викликом не тільки для національної системи освіти, але й для майбутнього нашої держави і наступних поколінь (Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022). За даними, опублікованими на сайті освітнього омбудсмена України, на сьогодні за кордоном може перебувати понад 1 мільйон українських дітей шкільного віку (Освітній омбудсмен України, 2023). Освітні системи країн Європейського Союзу, які приймають дітей-біженців з України, передбачають можливість їх інтеграції в освітній простір країн-членів у різних форматах (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2022). Проте, незважаючи на значні зусилля цих країн, переміщені за кордон батьки та діти шкільного віку все ще потребують державної й міжнародної підтримки для забезпечення освітніх потреб учнів-мігрантів.

Поряд з цим, зусилля українських вчителів, які намагаються підтримати своїх розкиданих по різних країнах учнів, можуть відігравати значну роль у пом'якшенні наслідків травматичного досвіду та полегшенні їхньої інтеграції в нове освітнє та соціальне середовище, а також збереження

зв'язків з Україною як важливої умови повернення сімей і реінтеграції здобувачів освіти в українські навчальні заклади.

З'ясовано, що протягом 2022–2023 рр. навчання здобувачі освіти, які перебувають за кордоном, умовно складають чотири групи (Навчання українських дітей за кордоном під час війни в Україні, 2023).

Перша – це діти, які перейшли на навчання у школи країни перебування. Значна частина з них мають насамперед проблеми з адаптацією, втрачають мотивацію до навчання через стан невизначеності, мовно-культурні бар'єри.

Другу групу складають – ті учні, які навчаються у двох школах одночасно: у школі країни перебування стаціонарно та українській (дистанційно, на умовах домашнього навчання). Вони мають велике інтелектуальне і моральне навантаження, позбавлені можливості спілкування з однокласниками та вчителями під час уроків, не беруть участі в житті класу та школи.

Третя група – це ті діти, які перебувають за кордоном, але внаслідок різних причин навчаються лише дистанційно в українській школі, а отже майже повністю позбавлені живої комунікації з однолітками. Вони та їх батьки перебувають в стані очікування закінчення гарячої фази війни і готовності повернутися до дому.

До четвертої групи можемо віднести учнів, які після певного терміну навчання в школі країни перебування з різних причин знову повертаються на дистанційне навчання в українську школу. У таких дітей часто спостерігаються психологічні труднощі у відновленні зв'язків з однолітками і вчителями, наявні значні освітні втрати.

Кожна з цих груп здобувачів освіти та їхніх батьків намагається застосовувати свої підходи для забезпечення власних освітніх потреб. Беззаперечно, що реалізація обраної стратегії здобуття освіти кожної з цих умовно визначених категорій дітей вимагає окремої уваги та психолого-педагогічної підтримки.

Міністерство освіти і науки України надало роз'яснення щодо окремих питань здобуття освіти в умовах воєнного стану (Міністерство освіти і науки України, 2023). Проте, забезпечення освітніх потреб дітей в складних умовах вимушеної еміграції є надважливою темою, яка потребує тісної співпраці між державними органами, громадськими організаціями, міжнародною спільнотою у впровадженні ефективних педагогічних практик.

Успішним прикладом такої співпраці є міжнародний проєкт за фінансової підтримки Шведського Інституту «Підтримка вчителів і учнів з досвідом міграції» (“Support for Teachers of Students with Experience of Migration” – STSEM), який триває з 2022 року за участі шведських, польських, українських вчених і вчителів. Мета проєкту – розробити і протестувати методики та навчальні матеріали для українських вчителів, які підтримують учнів щодо інтеграції в освітнє та соціальне середовище країн, де вони перебувають, а також сприяння реінтеграції учнів-мігрантів в українські навчальні заклади. Загалом, протягом 2022–2024 років у проєкт залучено понад 75 вчителів та 850 учнів з різних областей України, у тому числі з тимчасово окупованих територій.

Діяльність у проєкті українських вчителів, які працюють з усіма категоріями учнів, має на меті: психолого-педагогічну підтримку учнів-мігрантів; підвищення мотивації учнів до повернення в Україну; розвиток української ідентичності дітей-мігрантів. У рамках проєкту вчителі проводять щотижневі он-лайн зустрічі з учнями, які навчаються у школах за кордоном. Методичний супровід таких занять, що надається педагогам, містить спеціальні комплекси вправ на покращення в учнів soft skills, а саме, навичок критичного мислення, спілкування, самопрезентації, підвищення самооцінки і розвитку впевненості у собі.

Наприклад, для полегшення адаптації учнів у нове соціальне середовище учням пропонуються привітання мовою країни перебування, спостереження за традиціями, повсякденним життям (їжа, одяг, озеленення, поводження щодо сміття та ін.). Частина вправ орієнтована на розвиток в учнів розуміння соціально, етнічної, культурної різноманітності як ресурсу та формування в них навичок міжкультурного толерантного спілкування. Наприклад, для обговорення пропонуються запитання: у чому ви схожі з іншими людьми? Чим завжди відрізняєтесь від більшості? На які відмінності поведінки людей ви зразу звернули увагу, коли приїхали? Що здалося вам найбільш цікавим, привабливим? Які особливості в школі? Що відмінного в шкільних предметах, шкільній програмі? Які звички/традиції у школярів? Що б ви запозичили? Що б ви хотіли бачити у нас в Україні? Що вам найбільше подобається? Що вас здивувало/розсмішило?

Під час виконання вправи «Країна різноманіття і рівності» учням пропонується розглянути малюнок Ясмینی Ахаван Харазі (11 клас, Тегеран, Іран) «Наш різнобарвний світ», а потім відповісти на питання: що хотів

сказати на вашу думку художник? У чому є небезпека різноманітності? Чи були у вас в житті випадки, коли ви відчували небезпеку бути іншими? Які правила ви б запропонували для країни, де всі різні, але рівні?

Після обговорення учнів запрошують сформулювати 3–5 правил життя в країні різноманітності й записати їх.

Важливою складовою таких зустрічей є взаємодія між учнями на онлайн платформі, під час якої вони ставлять один одному запитання, обговорюють або розмірковують над темою, прислухаються до думок своїх однолітків і співпрацюють для виконання поставленого завдання. Така методологія занять учням змогу ділитися одне з одним своїми переживаннями, ідеями з різних питань, здійснювати самодіагностику і підвищити свою самооцінку, розвинути навички спілкування і самопрезентації. Це допомагає швидше адаптуватися до змін, бути готовими до позитивної взаємодії.

Інструментами вчителя є відкриті запитання, в обговорення яких залучаються більшість учнів, створення ситуації успіху для кожного учня та постійний зворотній зв'язок тощо. Будь-який рекомендований варіант організації активного навчання залучає і мотивує учня до осмисленого навчання і критичного мислення, сприяє розвитку емоційного і соціального інтелекту. Пропоновані інтерактивні вправи та завдання на спостереження і порівняння підвищують створюють можливості щодо ефективного саморозвитку особистості учня, навичок успішної соціальної комунікації як підґрунтя позитивної інтеграції у нові школи.

Для проведення занять з учнями вчителям надаються методичні рекомендації і підготовлені презентації за темами кожного заняття, які містять інфографіку, відео, інтерактивні вправи, запитання для рефлексії. Проектом передбачено проведення для вчителів методичних сесій, які дозволяють їм обмінюватись досвідом, підвищувати рівень професійної компетентності. Учасники і учасниці проекту у створеній в Telegram групі та на сайті проекту діляться власними методичними розробками зустрічей, звітують про проведені заняття, обговорюють результати проведених занять з учнями, питання, які виникали.

Дослідження свідчать, що вчителі та їх учні-мігранти позитивно оцінюють свою участь у проекті, задоволені оволодінням новими знаннями і навичками, які дозволяють їм використовувати особисті, внутрішні ресурси, щоб справлятися зі своєю ситуацією, підвищити стійкість, впевненість у собі.

Таким чином, методичні напрацювання за проектом STSEM, які чітко зосереджені на забезпеченні потреб і можливостей, необхідних щоб допомогти учням-мігрантам впоратися з новою ситуацією та позитивно інтегруватися в їхні нові школи, не втрачаючи зв'язків з освітніми закладами в Україні, заслуговують на розповсюдження і подальші наукові дослідження.

Ключові слова: ефективне спілкування, педагогічна підтримка, учні-мігранти.

Література

- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., & Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системі освіти держав-членів в умовах війни РФ проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. *Український педагогічний журнал*, (3), 6–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19>
- Міністерство освіти і науки України. (2023, 15 травня). Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань здобуття освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану в Україні (563). https://ips.ligazakon.net/document/MUS38158?utm_source=buh.ligazakon.net&utm_medium=news&utm_content=cons12
- Навчання українських дітей за кордоном під час війни в Україні.* (2023). Державна служба якості освіти. Аналітичний звіт за результатами дослідження. https://osvita.ua/doc/files/news/903/90389/Navchannya_UA_ditey_za-kordonom_zvit_SQE.pdf
- Освітній омбудсмен України. (2023). Понад мільйон українських дошкільнят та мільйон школярів перебувають за кордоном. Як зберегти зв'язок з Україною? <https://eo.gov.ua/ponad-milyon-ukrainskykh-doshkilniat-ta-milyon-shkoliariv-perebuvauiut-za-kordonom-yak-zberehty-zv-iazok-z-ukrainoiu/2023/12/26/>
- Як освітні втрати вплинуть на економіку України. (2022). Освітній омбудсмен України (eo.gov.ua)

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА У СТАНОВЛЕННІ ВІДПОВІДНОСТІ НАПРЯМІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УКРАЇНІ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСЛІДНИЦЬКОГО ПРОСТОРУ

Олексій Сисоєв, д.пед.н., доцент

Мазовецкая Академія в Плоцке
м. Плоцк, Республіка Польща

Oleksii Sysoiev, Dr. Sc., Ass. Prof.

Mazovian University in Plock
Plock, Polska

Для сучасного розвитку педагогічної науки і освітньої практики в Україні вагомим значення набувають дослідження з педагогічної компаративістики. Саме такі дослідження дозволяють українським ученим і практикам освіти ознайомлюватися з досвідом розвитку всіх ланок освіти і підготовки фахівців у різних країнах світу, зокрема європейських, переносити його на ґрунт українських реалій.

Педагогічна компаративістика динамічно розвивається в Україні. Разом з тим, на наш погляд, є проблеми, яким ще недостатньо приділяється увага у педагогічних компаративних дослідженнях. Зокрема, це стосується:

- встановлення відповідності напрямів наукових досліджень в галузі освіти в Україні з європейським дослідницьким простором;
- досліджень наукових напрямів, які відсутні в Україні, але присутні в європейському освітньому і дослідницькому просторах.

Розкриємо це на прикладі Республіки Польща, з вченими й освітянами якої вже багато років існує плідна співпраця українських учених. У Республіці Польща ще з другої половини ХХ століття розвивається такий напрям педагогічної науки як педагогіка праці, що відображається як у підготовці відповідних фахівців, так і напрями педагогічних досліджень. Педагогіка праці у Республіці Польща розглядається як субдисципліна педагогіки, предметом дослідження якої є праця людини, її різноманітні умови та виховний вплив на особистість, значення продуктивної праці в загальному навчанні, робочі місця, адаптовані до людей, адаптація працівника до умов його праці. Значною мірою, але не в повному обсязі, такий дослідницький напрям з педагогіки праці у Польщі перекидає на-

прям теорії і методики професійної освіти в Україні. Разом з тим питання праці людини, її вибору людиною відповідно до власних здібностей і потреб суспільства випадають з будь якого напрямку наукових досліджень в галузі освіти в Україні. В той час у Республіці Польща існують утруднення щодо розуміння українських досліджень з теорії і методики професійної освіти, зокрема досліджень з порівняльних аспектів підготовки фахівців у різних країнах світу, зокрема й європейських. Варто підкреслити, що ґрунтовна монографія і дисертація із становлення і розвитку педагогіки праці у Республіці Польща була підготовлена і захищена С. Я. Когут ще у 2019 році (Когут, 2019). Зазначимо, що авторка робить висновок про значне співпадіння напрямів наукових досліджень з педагогіки праці у Республіці Польща і з теорії і методики професійної освіти в Україні. Разом з тим ця проблема потребує подальших порівняльних досліджень в контексті її проблемного кола.

Прикладом відсутнього в Україні наукового напрямку, але присутнього в європейському освітньому і дослідницькому просторах, зокрема й Республіки Польща, є напрям педагогічних досліджень проблем пограниччя – педагогіка пограниччя (Nikitorowicz, 1995). Як зазначають українські учені педагогічні проблеми пограниччя досліджуються в Україні виключно з точки зору полікультурної освіти (Сисоєва та ін., 2024).

Також значний інтерес для співвіднесення з українськими напрямами досліджень в галузі освіти становлять такі напрями розвитку педагогічної науки і практики в Польщі, як: педагогіка культури, соціологічна педагогіка, пренатальна педагогіка, педагогіка різноманітності (ґендер) тощо. Неспіввіднесеним з напрямами педагогічних досліджень в Україні є також науковий напрям у педагогіці Польщі: «Квазі-ринок. Економічні основи конкуренції в освіті», спрямований на дослідження в контексті сучасних та історичних економічних дискусій ролі ринку і суспільства для освіти, критеріїв оцінювання освіти і освітніх процесів з точки зору економічної ефективності (Sliwerski, 2010).

Отже, можна зробити висновок про необхідність розширення наукових досліджень з педагогічної компаративістики щодо вивчення й встановлення відповідності напрямів наукових досліджень в Україні до європейського дослідницького простору задля кращого розуміння пріоритетності проблем наукових досліджень в галузі освіти, їхньої актуальності для країн Європейського Союзу. Крім того, на наш погляд,

варто ширше демонструвати український досвід розвитку педагогічної науки і освітньої практики.

Ключові слова: європейський дослідницький простір, педагогічна компаративістика, Республіка Польща, Україна.

Література

- Когут, С. Я. (2019). Становлення та розвиток педагогіки праці у Республіці Польща (другої половина XX – початок XXI століття): монографія. Львів: УКУ.
- Сисоева С. О., Вайнола Р. Х., & Михайліченко М. В. (2024). *Міждисциплінарний тезаурус дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України*: наукове видання. Київ, ЦП Компринт.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja Międzykulturowa*. Wydział Pedagogiki i Psychologii Filii Uniwersytetu Warszawskiego w Białymstoku. Białystok.
- Sliwerski, B. (Red.). (2010). *Pedagogika: subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji* (Т. 4). Gdansk.

ОСВІТНІ ТА ВИХОВНІ ПРОБЛЕМИ НА ПОГРАНИЧЧІ УКРАЇНИ: МІЖДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ

**Світлана Сисоева, д.пед.н., проф.,
академік НАПН України**

Президія Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Науківі розвідки проблем освіти й виховання дітей і молоді на пограниччі під час воєнного стану набувають вагомого значення для усвідомлення різних аспектів життєдіяльності пограниччя, зокрема щодо впливу соціальних, культурних, мовленнєвих та етнічних особливостей пограниччя на формування особистості молоді людини, її української національної ідентичності, специфіку національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання.

Учені вважають, що виховання на пограниччі – це багатоаспектний процес, який враховує специфіку регіонів, що межують з різними

культурними, етнічними спільнотами. Увага дослідників пограниччя, як в українському, так і зарубіжному науковому просторі, традиційно спрямовується на міжкультурну взаємодію, мовленнєву рівновагу, соціальну адаптацію і культурну різноманітність на пограниччі (Kremien et al., 2012).

Так, зарубіжні науковці досліджують проблему пограниччя у таких аспектах: літературні проблеми пограниччя та вплив літератури на формування національної ідентичності, зокрема щодо регіонів і мов – Жозеф Лессард-Шартрен (Joseph Leerssen), нідерландський літературознавець; взаємодія та культурний обмін між різними етнічними й культурними групами на пограниччі – Джеральд Баумен (Gerald Bauman), американський антрополог; питання пограниччя, міграції та міжкультурного діалогу в контексті освіти та соціокультурних відносин – Томас Вілкінсон (Thomas S. Wilkinson), англійський дослідник; міжкультурні та міжнаціональні аспекти освіти, включаючи пограниччя між різними культурами та мовами – Маріо Саранджані (Mario Sarzanini), італійський педагог; проблеми освіти та культурного обміну на пограниччі між Францією і Швейцарією – Еммануель Адельман Emmanuel Adely), французький письменник і педагог; освітні проблеми пограниччя, людина на пограниччі, особливості формування її національної ідентичності – Єжи Нікіторович, польський учений і педагог.

В Україні на сьогодні дослідження з проблем освіти і виховання на пограниччі практично відсутні. Разом з тим реалізація виховних завдань в умовах пограниччя, зокрема національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання, формування української національної ідентичності у дітей та молоді має вагоме значення в умовах воєнного стану в Україні, зокрема й для майбутнього відновлення деокупованих територій. Підкреслимо, що 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 багатоструктурної ідентичності уможливорює створення оптимальних освітніх програм, спрямованих на підтримку індивідуального розвитку молоді, формування найбільш потрібних суспільних кореляцій з урахуванням і використанням специфічних можливостей, що створюються у різнорідному етнічному й культурному просторі, котрий охоплює територію власної країни і тієї країни, яка з нею межує. Пограниччя є лабораторією етнічних стосунків між народами, а молодь є чутливим барометром, що показує ставлення даного суспільства до чужих, сусідніх та інших етнічних і національних

груп. Необхідно враховувати, що саме сучасні молоді люди вирішуватимуть у майбутньому долю Європейського Союзу та, водночас, геополітичну ситуацію у світі (Długosz, 2019).

Дослідження проблем пограниччя України потребує узгодження понятійно-категоріального апарату. Саме тому розроблення Міждисциплінарного тезаурусу дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України є актуальним і своєчасним (Сисоєва та ін., 2024). Зазначимо, що у Тезаурусі систематизовано поняття проблеми пограниччя, що вже використовуються дослідниками України і зарубіжних країн. Сутність та зміст упорядкованих понять подано українською мовою разом з посиланнями на українські, польські та англomовні джерела. Укладачі зазначають, що тезаурус дослідження проблем пограниччя не є остаточно сформованим з огляду на розгортання міждисциплінарних наукових розвідок з освітніх та виховних проблем пограниччя України.

Підсумуємо: дослідження освітніх і виховних проблем пограниччя в контексті порівняльного аналізу діалогу культур, історії країн, що межують, є актуальними напрямками сучасних міждисциплінарних досліджень у галузі освіти. Результати такого наукового пошуку дозволять розробити рекомендації для пограничних територій України щодо організації освітнього й виховного процесу, спрямованого на формування свідомого громадянина України, її патріота й захисника.

Ключові слова: виховання на пограниччі, міждисциплінарний підхід, проблем освіти й виховання.

Література

- Сисоєва, С. О., Вайнола, Р. Х., & Михайліченко, М. В. (2024). Міждисциплінарний тезаурус дослідження освітніх та виховних проблем на пограниччі України: наукове видання. ЦП Компрінт. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740198>
- Długosz, P. (2019). Stosunek młodzieży do sąsiadów na pograniczach w Polsce, na Ukrainie i na Węgrzech. *Politeja*, 16 (1(58)), 229–254. <https://doi.org/10.12797/Politeja.16.2019.58.13>
- Kremien, W., Lewowicki, T., Nikitorowicz, J., & Sysojewa, S. (Red.). (2012). *Edukacja w społeczeństwach wielokulturowych*. WSP ZNP. Sowa – Druk.

ОСУЧАСНЕННЯ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ФІЗИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Володимир Сіпій, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

З метою вивчення стану розроблення проблеми було проаналізовано вітчизняний та зарубіжний досвід реалізації базового курсу фізики та створення сучасного підручника фізики в умовах цифровізації освітнього середовища. Вивчено особливості адаптації вимушених переселенців з України шкільного віку до навчання у закладах освіти країн перебування, опанування іноземних шкільних курсів фізики.

Зокрема, у Великій Британії навчальна програма базового курсу фізики (Department for EDUCATION, 2015) описує послідовність введення понять на рівнях базової освіти та подає вимоги, які проектуються на ключові компетентності (виявлення відмінностей, подібностей та змін, пов'язаних з простими науковими ідеями та процесами, характеристика пов'язаних фізичних процесів з використанням наукової термінології, застосування математичних знань для розуміння та тлумачення наукових фактів, усвідомлення соціальних та економічних наслідків застосування наукових знань, уміння використовувати різні підходи для дослідження природних явищ, збирати та аналізувати дані, презентувати результати). Особлива увага приділяється формуванню умінь усно та письмово аргументувати власну думку та презентувати результати і висновки. На другому рівні базової середньої освіти важливим є усвідомлення учнями того, як за допомогою за допомогою ідей фізики складні та різноманітні явища природи можна описати в термінах ключових ідей. Тому зміст базового курсу фізики ілюструє універсальне застосування цих ідей, а наукові методи пізнання природи співвідносяться з конкретними елементами змісту навчання фізики.

В Молдові курикулум (Ministrul educatiei Republicii Moldova, 2020), орієнтовано на формування компетентностей та розвиток особистості учня. Методологічною основою базового курсу є зосередження на кінцевих результатах навчання, функціональному та діяльнісному аспектах формування особистості учня. Формування компетентностей передбачає етапи фундаментальних знань, функціональних знань, усвідомлених

знань, виявлення знань. Учитель може самостійно визначати співвідношення між навчальними темами, послідовністю їх вивчення та розподілом часу у межах дидактичного блоку.

Метою вивчення базового курсу фізики в Республіці Казахстан визначено формування основ наукового світогляду, цілісного сприйняття природничо-наукової картини світу, здатності спостерігати, аналізувати та фіксувати явища природи для вирішення важливих практичних задач. Його системотвірним чинником є наскрізні цілі навчання, що утворюють систему вимог до освітніх результатів учнів. Реформа загальної середньої освіти в Республіці Казахстан передбачає запровадження програм курикулярного зразка до 2020 р., створених на основі інтегрованого підходу (зміст окремих предметів міститиме наскрізні теми). Базовий курс фізики є п'ятирічним і реалізується із 6 по 10 клас дванадцятирічної школи. Нові програми з фізики орієнтовані на формування функціональної грамотності – навчання учнів застосовувати знання із розв'язування навчальних задач та життєвих проблем. Одним із основних стратегій освітнього процесу є проєктна діяльність учнів, яка передбачає використання системи завдань з елементами творчості.

Найбільше вимушено переміщених за кордон українських дітей у Польщі. Навчання у польських школах є обов'язковим для всіх дітей, які проживають у Польщі, незалежно від громадянства. Фізика є обов'язковим навчальним предметом, а після закінчення базової школи з 2024 році здобувачі складають іспит з трьох обов'язкових предметів та одного предмету, який учень може обрати самостійно (фізика, хімія, біологія, географія або історія) (Minister Edukacji Narodowej, 2018). Зміст навчання фізики передбачає послідовне вивчення 9 розділів: рух і сили; енергія; теплові явища; властивості речовини; електрика; магнетизм; коливальний рух і хвилі; оптика). Цілі навчання використання понять і фізичних величин для опису явищ, розв'язування задач з використанням фізичних законів і залежностей; планування та проведення спостережень або експериментів і складання висновків за результатами; використання інформації з аналізу науково-популярних текстів.

Аналіз міжнародного досвіду показує, що базовий курс фізики є логічно завершеним, як правило, інтегрованим та містить елементи фізики космосу. Пріоритетами його розбудови, що відповідають міжнародним тенденціям, можна визначити стандартизацію, диференціацію та інтеграцію, цілісність та

наступність у реалізації окремих предметів природничої галузі, посилення компетентнісної спрямованості, орієнтація на формування ключових компетентностей.

Ключові слова: навчальна програма з фізики, тенденції, шкільний курс фізики.

Література

Department for Education. (2015). *Combined science. GCSE subject content*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5cd2b8b4ed915d50b6c44ffa/Combined_science_GCSE_updated_May_2019.pdf

Minister Edukacji Narodowej. (2018). *Nowa podstawa programowa dla liceum, technikum i branżowej szkoły II stopnia podpisana*. <https://www.gov.pl/web/nauka/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia-podpisana>

Ministrul educatiei Republicii Moldova. (2020). *Fizica. Curriculum pentru învățământul gimnazial (clasele VI – IX)*. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curric_fizica_tipar.pdf

ОСОБЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Валентина Снегірєва, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

На нинішньому етапі реформування шкільної освіти в Україні виник запит на розвиток і всебічну підтримку читацької діяльності школярів. Читання у ключових освітніх документах розглядається як базовий компонент навчання, що входить до складу наскрізних умінь, які постійно розвиваються, вдосконалюються упродовж життя в різних ситуаціях діяльності та спілкування. «Читання з розумінням» підлягає оцінюванню у форматі міжнародного оцінювання результатів навчання PISA.

У шкільній літературній освіті склалася тенденція, що спирається на практику низки передових сучасних вчителів-словесників, які прийшли до висновку, що метою навчальних предметів і курсів з літератури (української та

зарубіжної) є насамперед формування у школяра потреби в читанні та творчій інтерпретації прочитаного, а отже, й розвиток читацьких і мовленнєвих умінь: читання з розумінням, створення власних текстів в різних жанрах (розмовних, художніх, публіцистичних, наукових та ін.) відповідно до конкретної мовленнєвої ситуації. Саме так вивчають художню літературу в країнах Європи та в США. Даний підхід закладено у Державному стандарті базової середньої освіти (2021) та активно просувається МОНУ. На його реалізацію потрібна більша свобода педагога, який самостійно обирає одну з кількох запропонованих модельних програм із літератури (української, зарубіжної чи інтегрованого курсу), або на її основі створює свою власну з урахуванням особистих інтересів й уподобань та інтересів і здібностей учнів.

Модельна навчальна програма «Зарубіжна література» для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти (Снегірьова та ін., 2023) розроблена відповідно до Концепції Нової української школи (2016), Закону України «Про освіту» (2017), Державного стандарту базової середньої освіти (2021) і реалізує засадничі освітні принципи цих державних документів. Програму задумано і створено як альтернативну чинній, а саме як шкільний, а не стислий університетський курс, відтак, згідно цієї програми, об'єктом навчання на уроках зарубіжної літератури є художній твір в його жанрово-родовій та історико-культурній специфіці. Осмислення твору відбувається в процесі системної діяльності школярів, як організованої вчителем, так і самостійної, спрямованої на розвиток культури слухання, читання (вголос, мовчки, за ролями, аналітичного, вибіркового, коментованого тощо), спілкування, творчого й академічного письма.

Змістовий компонент курсу «Зарубіжна література» в 7–9 класах дібрано з урахуванням вікової психології підлітків, їхніх читацьких інтересів і особливостей сприйняття художнього тексту та структуровано на основі жанрового (7 клас), поєднання історико-хронологічного та проблемно-тематичного принципів (8–9 класи).

У доборі художніх текстів ураховано вікові психологічні особливості 12–15 річних підлітків, їхні запити та виклики з боку соціуму: поява значних суб'єктивних труднощів і переживань, пов'язаних зі стрімким психофізіологічним розвитком; потреба в спілкуванні та спільній діяльності з однолітками; формування моральних понять та переконань; прагнення до визнання у колі однолітків і незалежності від дорослих; зміни характеру та способу спілкування й соціальних взаємодій, пов'язані з цифровим середовищем.

Мотивація до читання – один із ключових чинників, які впливають на запам'ятовування та тривалість утримання інформації. Тому мотиваційні елементи наявні в усіх запропонованих для текстуального вивчення творах. Дібрані художні тексти читабельні, відповідають інтелектуальним можливостям учнів, що полегшує їх сприйняття та декодування змісту.

Список творів містить фольклор і кращі зразки зарубіжного письменства, що порушують вічні проблеми добра і зла, любові і співчуття, гідності й людяності, прекрасного в природі та людському житті. В анотаціях до тем, що вивчаються, акцентується на актуальних для сучасного читача питаннях і пошуках, які дають можливість трактувати художній твір у контексті сьогодення.

Діяльнісний компонент МНП розроблено згідно з Рекомендаціями МОН щодо оцінювання (НУШ Ресурсний центр, 2022), в яких зазначено вимоги до результатів навчання, зокрема з предметів та інтегрованих курсів мовно-літературної освітньої галузі:

1. Сприймає усну інформацію на слух / аудіювання.
2. Усно взаємодіє та висловлюється/ говоріння.
3. Сприймає письмові тексти / читання.
4. Письмово взаємодіє та висловлюється / письмо.

Відповідну нумерацію за видами діяльності та її запланованими результатами проставлено в колонках (розділах програми) «Види навчальної діяльності» та «Очікувані результати навчання».

На етапі базового предметного навчання зарубіжної літератури продовжується робота з формування та розвитку ключових компетентностей, вагоме місце серед яких відведено читацькій компетентності.

Учні отримують можливість:

- розширити коло читання та розвинути навички осмисленого, рефлексивного й виразного читання;
- оволодіти різними видами читання: ознайомлювальним, переглядовим, пошуковим та вибіркоким; комунікативним читанням вголос і мовчки; навчальним та самостійним читанням тощо;
- освоїти основні стратегії читання художніх та інших текстів і набути здатності обирати стратегію читання відповідно до конкретного завдання.

Чільне місце в діяльнісній частині МНП («Види навчальної діяльності») відведено розвитку комунікативної компетентності, що формується на уроках зарубіжної літератури опосередковано, через художні й медіа-

твори, з яких школярі отримують інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії у вигляді словесних і візуальних форм.

Зроблено висновок, що в процесі читання тексту та навчального діалогу на етапі його обговорення розвивається досвід комунікації як здатність учнів до спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності: ставити і розв'язувати комунікативні задачі; визначати цілі комунікації, оцінювати ситуацію, враховувати наміри й способи комунікації, бути готовим до змін власної мовленнєвої поведінки. При цьому провідними у вивченні художніх творів є проблемно-комунікативний метод та інтерактивні методи навчання літератури.

Ключові слова: комунікативна компетентність, література, художній твір, читання, читацька компетентність.

Література

НУШ Ресурсний центр. (2022, 20 жовтня). *Рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів 5–6 класів, які здобувають освіту відповідно до нового Державного стандарту базової середньої освіти. Додаток до Наказу МОН №289 від 01 квітня 2022 року.* <http://surl.li/cypvet>

Снегіррова, В. В., Бушакова, О. В., Горобченко, І. В., & Каєнко, О. В. (2023). *Модельна програма «Зарубіжна література. 7–9 класи».* <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735726>

ГЛОБАЛЬНИЙ РИНОК МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ: ДРАЙВЕРИ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Ірина Соколова, д.пед.н., проф.

Донецький національний медичний університет
м. Кропивницький, Україна

Медична освіта – це особливим способом виокремлена частина глобального ринку освітніх послуг, що охоплює широкий спектр програм, ресурсів і технологій, спрямованих на забезпечення професійної підготовки і безперервної медичної освіти осіб, які будують кар'єру в галузі

охорони здоров'я, а також виробників, споживачів та провайдерів освітніх послуг, які наділені певними спільними і специфічними властивостями.

Мета дослідження полягає у визначенні тенденцій розвитку глобального ринку медичної освіти та ідентифікації особливостей сегменту безперервної медичної освіти.

З'ясовано, що сучасний ринок медичної освіти (додипломної, післядипломної і безперервної медичної освіти) набуває нового формату і масштабу, швидко зростає, змінюючи глобальний освітній ландшафт. У 2023 році прибуток від надання освітніх послуг оцінювався у 108,7 млрд дол. США. До 2028 року сукупний середньорічний темп зростання (CAGR) очікується на рівні 8,6 % (Healthcare Education Market, 2023). У 2022 році світовий ринок безперервної медичної освіти оцінювався в 9,2 млрд дол. США і, як очікується, збільшиться у 2031 році до приблизно 15,8 млрд дол. США (майже на 70%) (CME market, 2023).

Глобалізація та інтернаціоналізація соціальної сфери, соціальні, фінансово-економічні тощо фактори стали чинниками і драйверами змін на глобальному ринку медичної освіти.

За останнє десятиліття кількість робочих місць у секторі охорони здоров'я (ОЗ) зросла набагато швидше, ніж в інших секторах економіки. У середньому по країнах ОЕСР з 2011 по 2021 роки зайнятість у сфері ОЗ збільшилася на 24% і у більш ніж удвічі перевищує темпи загального зростання зайнятості (OECD, 2023). Старіння населення, погіршення вікової структури робочої сили у сфері ОЗ, дефіцит кваліфікованих фахівців, висока конкуренція серед лікарів на ринку праці, зростаючий попит на медичні послуги та спеціалізовану медичну допомогу впливають на динаміку споживчого попиту на медичну освіту.

Викликами для глобального здоров'я є традиційно поширені захворювання (рак, хронічні респіраторні, серцево-судинні захворювання та діабет), інфекційні захворювання (COVID-19, монкеурох тощо) та деякі рідкісні захворювання. Нові хвороби і смертоносні пандемії збільшили попит на нові методи лікування, спричинили розвиток медичних технологій (MedTech). Ліцензування медичної практики і освітньої діяльності, сертифікація освітніх послуг підвищують їх якість та посилюють конкурентоспроможність продукції (товарів, освітніх послуг). Пандемія COVID-19 посилила глобальну співпрацю, змінила методології клінічного навчання, прискорила перехід на цифрову освіту, технології моделювання;

акцентувала увагу на проблеми психічного здоров'я та необхідності навчання працівників галузі ОЗ стратегіям подолання кризових ситуацій.

Цифрова трансформація (кіберсистеми, штучний інтелект (AI), віртуальна реальність (VR), великі дані (Big Date), адитивні технології (3D-друк), квантові технології, блокчейн тощо) змінили бізнес модель організації медичної освіти і сприяли формуванню нової культури, в основі якої ціннісні патерни поведінки учасників ринку – проактивність, партнерство, соціальна відповідальність.

За результатами опрацювання міжнародних аналітичних матеріалів визначено тенденції розвитку ринку глобальної медичної освіти.

Свідченням масифікації медичної освіти, за даними ВООЗ, є зростання з 1997 року кількості здобувачів медичної освіти на 59%, а також збільшення кількості випускників на 100 000 населення у всіх країнах ОЕСР (OECD, 2023). Конвергенція на ринку освітніх послуг зумовлює появу нових конкурентоспроможних освітніх програм у сфері вищої медичної освіти. У 2023 році найбільш затребуваними були освітні програми\ навчальні курси з кардіоторакальної, щелепно-лицьової хірургії, неврології, ортопедії, педіатрії, радіології, лабораторних досліджень. У післядипломній медичній освіті у цьому сегменті домінують програми спеціалізацій з онкології (частка ринку 12,86% у 2022 році), кардіології і інфекційних хвороб (CME market, 2023).

Відбуваються структурні зміни у сегменті виробників і провайдерів медичної освіти. Крім університетів і академічних центрів (3700 медичних шкіл, що діють по всьому світу) (The World Directory of Medical Schools, 2022) освітні послуги надають мережі лікарень, фармацевтичні компанії; медичні симуляційні центри; медичні асоціації; компанії-розробники медичного обладнання \ програмного забезпечення для е-навчання; освітні платформи; LMS (системи управління навчанням). Поглиблюється подальша територіальна (регіональна) диверсифікація освітнього бізнесу та розширюється географія діяльності провайдерів. На ринках послуг з медичної освіти лідерами є такі регіони і країни: Північна Америка (США, Канада та Мексика); Європа (Німеччина, Великобританія, Франція, Італія, Туреччина); Азіатсько-Тихоокеанський регіон (Китай, Японія, Корея, Індія, Австралія, Індонезія, Тайланд, Філіппіни, Малайзія і В'єтнам); Південна Америка (Бразилія, Аргентина, Колумбія); Близький Схід і Африка (Саудівська Аравія, ОАЕ, Єгипет, Нігерія і ПАР) (Healthcare Education Market, 2023).

Розширення освітніх послуг з безперервної медичної освіти супроводжується посиленням регулювання надання освітніх послуг з безперервної медичної освіти (БМО). Програми БМО, як правило, надаються акредитованими організаціями або установами, які відповідають певним стандартам і вимогам для забезпечення якості освітніх послуг. За даними Ради з акредитації БМО (США) загальна кількість ліцензованих освітніх послуг збільшилася на 13% з 204 000 у 2021 році до 230 200 у 2022 році (ACCME, 2022).

Технологічна інтеграція (перехід до цифрових платформ і технологій, включаючи віртуальну реальність) робить навчання більш захоплюючим, доступним та ефективним. У 2022 році аудиторний навчальний сегмент мав найвищу частку ринку, приблизно 41%. Однак, збільшується частка онлайн та гібридних режимів навчання. Інтеграція штучного інтелекту (AI) та аналітики великих даних (Big Date) свідчать про трансформацію традиційних видів надання освітніх послуг у гнучкі, доступні формати з фокусом на міжпрофесійну та міждисциплінарну освіту. Ефективними інструментами підвищення якості медичної освіти є пацієнто-орієнтовані, проблемні та технології моделювання, практики доказової і наративної медицини, симуляційного навчання та оцінювання.

Результати дослідження дозволили дійти висновку про формування сучасної моделі БМО, основними характеристики якої є такі: адаптивні організаційні зміни (збільшення попиту на короткострокові онлайн-курси, вебінари, і програми з використанням різних цифрових та електронних інструментів; широке використання віртуальних симуляторів; міждисциплінарні тренінги для формування навичок командної роботи, що сприяє більш цілісному підходу до догляду за пацієнтами та співпраці між медичними працівниками); маркетингові стратегії омніканальної комунікації (поєднання різних каналів продажів і комунікації зі споживачами та створення синергії між ними); дігіталізація; принципи формування освітнього контенту (міждисциплінарність, персоналізація, елективність, адаптованість, релевантність контенту до професійних потреб і уподобань користувачів, до соціокультурної реальності; інклюзивність, врахування поточних проблем сфери ОЗ, актуальність проблем для кінцевих користувачів і реципієнтів (тобто пацієнтів); партнерство творців контенту і рецензентів (надавачів послуг, користувачів та пацієнтів) зі спільною метою впливу на критичні результати охорони здоров'я.

Ключові слова: безперервна медична освіта, глобальний ринок медичної освіти, тенденції.

Література

- Accreditation Council for Continuing Medical Education. (2022). *ACCME Data Report: Renewal and Growth in Accredited Continuing Education – 2022*. www.accme.org/2022-data-report
- Continuing Medical Education Market. (2023). *Global Outlook & Forecast 2023–2028*. <https://www.arizton.com/market-reports/continuing-medical-education-market-size>
- Healthcare Education Market. (2023). *Market research report*. <https://www.marketsandmarkets.com/Market-Reports/healthcare-education-solution-market-257938351.html>
- OECD. (2023). *Health at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en>.
- The World Directory of Medical Schools*. (2022). <https://www.wdoms.org/>

МОНІТОРИНГ РОЗВИТКУ STEAM-ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ АКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У МООС EUROPEAN SCHOOLNET ACADEMY

Наталія Сороко, к.пед.н.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясувати стан розвитку STEAM-освіти через аналіз активності вчителів закладів загальної середньої освіти у Масових відкритих онлайн-курсах (англ. Massive open online course, МООС), присвячених тематики STEAM.

European Schoolnet Academy (далі Академія) була започаткована у 2014 році у відповідь на потребу розширити можливості професійного розвитку вчителів, щоб допомогти їм подолати зростаючу кількість викликів, з якими вони стикаються у своїй професійній діяльності (European Schoolnet Academy, 2024). Академія насамперед пропонує МООС, які є повністю

безкоштовними та відкритими для будь-кого, хто може приєднатися, без обмеження кількості учасників.

Вони ґрунтуються на таких передумовах:

- необхідність економічного ефективного масштабування професійного розвитку для вчителів, щоб надати їм можливість отримати доступ до навчання впродовж їхньої професійної діяльності;
- переконання в тому, що вчителі повинні бути саморефлексивними практиками, готовими взаємодіяти із іншими вчителями та мати високий рівень самоефективності;
- згідно з результатами дослідження, успішний професійний розвиток сприяє розвитку навчальних спільнот, де вчителі діляться своїм досвідом.

European Schoolnet – це мережа понад 30 європейських міністерств освіти, розташованих у Брюсселі. Як некомерційна організація, вона прагне донести інновації у викладання та навчання до ключових зацікавлених сторін: міністерств освіти, шкіл, учителів, дослідників та промислових партнерів.

Академія керується місією підтримувати зацікавлені сторони освіти в Європі щодо трансформації освітніх процесів для цифрового суспільства, виявляючи та тестуючи багатообіцяючі інноваційні практики, обмінюючись доказами щодо їхнього впливу та підтримуючи інтеграцію практики викладання та навчання, яка відповідає стандартам інклюзивної освіти XXI століття (Holmes, 2013).

З моменту свого заснування в 1997 році Європейська шкільна мережа використовувала свої зв'язки з міністерствами освіти, щоб допомогти школам стати ефективнішими в педагогічному використанні технологій, озброївши як вчителів, так і учнів, необхідними навичками для досягнення успіху в цифровому суспільстві.

Однією з актуальних проблем, що вирішується при визначенні тематики МООС у межах Академії, є розвиток STEAM-освіти та її впровадження у заклади загальної середньої освіти, що обумовлюється зростанням зацікавленості роботодавців у конкурентноспроможній молоді, яка здібна креативно підходити до виконання завдань, пов'язаних із галузями STEAM. При цьому STEAM-підхід у навчанні розглядається науковцями як міждисциплінарний, інтерактивний підхід, що вимагає від учнів критичне рішення проблем та використання знань з природничих наук (Science), технологій (Technology), інженерії (Engineering), мистецтва (Art) та

Practices for Engaging STEM Teaching”) та оновлюються протягом останніх 10 років, але, якщо передивитися контент усіх курсів, що проводяться Академією, то ця тема присутня у кожному з них, наприклад: “The Three Rs and Animal Use in Science” (2020), де вчителі мають зробити сценарій проєкту із використанням навчальних тем за такими предметами як біологія, математика, мова, екологія; “Schools Tune Into Mars” (2020), де учасники проєкту розробляють уроки та проєкти згідно з такими навчальними дисциплінами як біологія, інженерія, математика, екологія, дизайн; “Exploring Nature-Based Solutions in Your Classroom” (2021), під час якого вчителі пропонують свої навчальні проєкти, що стосуються екології та природи; «Digital Education with Cultural Heritage» (2021), де вчителі розробляють навчальні проєкти, під час яких учні мають проявити свої вміння, що стосуються ключових компетентностей XXI століття та ін.

Крім цього, важливим є, зростаюча з кожним роком кількість учасників цих курсів.

Так, більше 732 учасників взяли участь у курсі Академії 2018 року “STEM Is Everywhere!”; у курсі 2020 року “STEM Is Everywhere! Rerun” нараховувалось близько 2722 учасників; у курсі 2021 року “Integrated STEM Teaching for Secondary Schools Rerun” більше, ніж 2872 учасника; у курсі 2022 року “STEM Out of The Box: A STEM Approach to Non-STEM Subjects” більше, ніж 2900 учасника; у курсі 2024 року “STEM Out of The Box: A STEM Approach to Non-STEM Subjects Rerun” більш, ніж 3000 учасників.

Зроблено висновок, що STEAM-освіта є актуальною у всіх країнах світу, вчителі зацікавлені у використанні STEM-підходу щодо викладання навчальних предметів у синергетики із STEAM дисциплінами. Важливими аспектами щодо впровадження та розвитку STEAM-освіти є: організація STEAM-проєктів, проведення МООС для вчителів, аналіз потреб вчителів та учнів із цієї проблеми, виокремлення основних завдань, що слід вирішувати у майбутньому.

Ключові слова: безперервний професійний розвиток вчителів, масові відкриті онлайн-курси, моніторинг розвитку STEAM-освіти, STEAM-освіта.

Література

European Schoolnet Academy. (2024). <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/about>

- Holmes, B. (2013). *Online Learning Communities for school teachers' continuous professional development* (PHD thesis). UK: Lancaster University. Archived from the original on 2016-03-04. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/67670/>
- Scimeca, Santi, Dumitru, Petru, Durando, Marc, Gilleran, Anne, Joyce, Alexa, Vuorikari, Riina (2009, 1 December). European Schoolnet: enabling school networking. *European Journal of Education*, 44 (4), 475–492. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2009.01407.x>
- Soroko, N., Soroko, V., Mukasheva, M., Montes, M., & Tkachenko, V. (2021). Using of virtual reality tools for the development of STEAM education in general secondary education. *Information Technologies and Learning Tools*, 86(6), 87–105. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4749>

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ДОРОБКУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ДОСЛІДНИКАМИ США

Леся Сухомлинська, PhD

ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є розкриття взаємовпливів і взаємопроникнення педагогічних ідей в сучасному глобалізованому світі. З огляду на новітні виклики і трансформації виникає потреба у всебічному вивченні і творчому сприйнятті ідей зарубіжної педагогіки. Таке визначення проблеми порушує закономірне питання: чи може і що саме може українська педагогіка запропонувати зарубіжній, хто з українських педагогів цікавий зарубіжним освітянам, наприклад освітянам США.

Такі дослідники в США є, інтерес багатьох із них до української освіти пов'язаний зокрема з іменем і доробком Василя Сухомлинського. Знайомство американського читача з його працями почалося в 1981 р. через радянське видавництво «Прогрес», спеціалізацією якого було видання літератури іноземними мовами. Тоді була випущена книга «Серце віддаю дітям» англійською мовою в перекладі Голлі Сміт (Sukhomlinsky, 1981). Але цей варіант не задовольнив американського читача і відбулася ще одна спроба перекладу цієї книги. Роберт М. Вайс, американський педагог та літературознавець, колишній директор Medford Education International, Inc. (освітній заклад в Орегоні, США) зацікавився творчою спадщиною

Сухомлинського і в 1997 р. опублікував у часописі MEI *The Education Connection* вступ до книги «Серце віддаю дітям» – «Триста сторінок «Книги природи» (Weiss, 1997), а згодом у 2003 р. оприлюднив власний переклад книги «Серце віддаю дітям» (Sukhomlinsky, 2003).

Новий імпульс у долученні американських освітян до ідей українського педагога був наданий в 1999 р. друкуванням в Нью-Йоркському видавництві «Peter Lang» книги австралійського вченого Алана Кокеріла «Each One Must Shine: The Educational Legacy of V. A. Sukhomlinsky», («Кожен має сяяти: освітня спадщина В. О. Сухомлинського») (Cockerill, 1999). Рецензії на це видання написали вже згадуваний нами Р. Вайс та професор Університету Суррея Джим Ріордан (Англія). Поширенню цих публікацій і висвітлених в них ідей сприяла діяльність українського науковця, колишнього редактора журналу «Радянська школа», Дмитра Маргуліса, який знав Сухомлинського особисто. Після 1990 р. він виїхав до США і там робив багато популяризаторських кроків – публікував статті в періодичній пресі, відвідував заклади освіти, брав участь у конференціях, зустрічався з вчителями, поширював та пропагував ідеї українського педагога.

Здобуття Україною незалежності в 1991 р., реформування вітчизняного освітнього простору слугувало ознайомленню українських освітян із зарубіжними тенденціями й процесами в педагогічній науці та практиці і навпаки – американських науковців з персоналіями української педагогіки, зокрема з Сухомлинським. Прикладом цього є листування між відомим американським філософом, автором і творцем «філософії для дітей» професором Метью Ліпманом (Matthew Lipman) і Ольгою Сухомлинською, яка в той час працювала над укладанням збірки художніх мініатюр педагога для дітей, які носили філософський характер. Історія їх спілкування описана у статті «Голоси історії» (Сухомлинська, 2021). Американські освітяни зацікавилися ідеями українця, відтак у 2002 р. у журналі «Thinking» з'явилася стаття професора Сухомлинської під назвою «Філософствування в Радянській Україні: спадок Василя Сухомлинського», яка розкриває саме художньо-етичний аспект педагогічної спадщини Сухомлинського (Sukhomlinska, 2002). Більше того, М. Ліпман як автор педагогічних текстів і укладач хрестоматій для дітей з філософським змістом, запропонував включити в одну з книг художні тексти Сухомлинського. І два оповідання «Я хочу сказати своє слово» і «Співуча пір'їнка» були опубліковані у підручнику

М. Ліпмана «Дерева, що думають та коти, що сміються. Навчальна програма з розвитку мислення для дошкільної освіти» (Lipman & Ogden, 2003).

Зазначимо, що суголосність ідей Ліпмана та Сухомлинського щодо філософії для дітей, морально-етичне підґрунтя художніх творів у спадщині обох педагогів досліджували й інші українські дослідники: О. Лютко «Усе нове – старе: творчі перетини М. Ліпмана та В. Сухомлинського» (Лютко, 2015), О. Петренко «Оповідання Василя Сухомлинського у «Філософії для дітей» М. Ліпмана» (Петренко, 2017).

Маємо надію, що війна, розв'язана проти нашої країни, не стане на заваді зацікавленості американських та інших західних науковців ідеями українських педагогів та культурних діячів, що сприятиме інтеграції України до демократичного і гуманістичного освітнього простору.

Ключові слова: американські дослідники, В. Сухомлинський, М. Ліпман, переклад, філософія для дітей.

Література

- Сухомлинська, О. (2021). Голоси історії. Василь Сухомлинський в оцінці Метью Ліпмана. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Серія Педагогічні науки, 1(26), 41–46.
- Lipman, M., & Ogden, Ch. (Eds.). (2003). *Thinking Trees and Laughing Cats: A Thinking Curriculum for Pre-school Education*. Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children. <https://mydoseofinspiration.wordpress.com/category/book-thinking-cats-and-laughing-trees/>
- Sukhomlinska, O. (2002). Philosophizing with Children in Soviet Ukraine: The Heritage of Vasyi Sukhomlinsky. *Thinking: The Journal*, 16(1), 42–48.
- Sukhomlinsky, V. (1981). *To Children I Give My Heart*. Smith, H. (Tr.). Progress Publishers.
- Sukhomlinsky, V. (2003). *I Gave my Heart to Children*. R. M. Weiss (Ed., Tr.). Eagle Point (USA, Oregon): Laurelhurst Publications.

ЦЕНТР ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ УНІВЕРСИТЕТУ – РЕЗУЛЬТАТ ПРОЄКТУ ЕРАЗМУС+ ЗА УЧАСТІ ЗАРУБІЖНИХ ПАРТНЕРІВ

Світлана Тезікова, к.пед.н.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

У часті науково-педагогічного персоналу у проєктній діяльності різних рівнів є сучасною ознакою інноваційності закладу вищої освіти: через проєкти здійснюється аналіз діяльності, встановлюються зв'язки з партнерами, покращуються навчально-матеріальні умови закладу. Наш перший проєкт був присвячений професійному розвитку вчителів англійської мови Чернігівської області (Відродження, 1998). Далі були проєкти з Корпусом Миру США (2000-2005), Університетом штату Айова (США, 2000–2003, 2008), Посольством США в Україні (2016) – всі вони присвячені різним аспектам професійного становлення вчителів. Проєкт Еразмус+ Центри сертифікації викладачів: інноваційні підходи до досконалості викладання (UTTERLY 619227-EPP-1-2020-1-UA-EPPKA2-SBHE-JP) виконувався консорціумом у складі 14 університетів-партнерів, серед яких 4 зарубіжних заклади освіти, та мав на меті створення умов для професійного розвитку викладачів у системі вищої освіти. З результатами проєкту можна ознайомитися у монографії Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія і практика (Kalashnikova et al., 2023).

Метою нашого дослідження є аналіз впливу зарубіжного досвіду університетів-партнерів на створенні Центру професійного розвитку у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя.

Зарубіжними партнерами у цьому проєкті були такі заклади вищої освіти: Університет Вітовта Великого (Vytautas Magnus University, VMU (Литва) – <https://www.vdu.lt>), Байройтський університет (University of Bayreuth, UBT (Німеччина) – <https://www.uni-bayreuth.de>), Університет Версаль-Сен-Кантен-ан-Івлін (Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, UVSQ (Франція) – <https://www.uvsq.fr>), Вроцлавський технічний університет (Wrocław University of Science and Technology, WrUT (Польща) – <https://pwr.edu.pl>). Кожен із партнерів продемонстрував власний досвід організації роботи щодо підвищення кваліфікації персоналу, що дозволило максимально на-

близитися до розуміння підходів до професійного розвитку викладачів університетів, вивчити досвід центрів та адаптувати його до наших реалій.

Встановлено, що дослідники виділяють два підходи до організації процесу: керований професійний розвиток (від англ.: *managerial*) – установа, заклад освіти, кафедра, секція дисциплін визначають завдання, зміст, форми і методи діяльності з метою підготовки викладачів до виконання професійних функцій. Наприклад, розгляд тематичних питань на засіданнях кафедр, методологічні семінари, демонстраційні заняття, вивчення та запровадження інноваційного досвіду (вітчизняний досвід). Інший приклад – у Центрі професійного розвитку Університету штату Айова (США) розробляються дидактичні вимоги до навчальних дисциплін за умови їхньої реалізації у змішаному форматі або асинхронно; далі відбувається навчання персоналу для ефективної роботи у тому чи іншому форматі; з часом, адміністрація університету аналізує наповненість курсів в електронному навчальному середовищі та їхню відповідність визначеним вимогам; далі проводиться додаткове навчання, консультування викладачів, чиї курси не відповідають визначеним вимогам (зарубіжний досвід). До керованого професійного розвитку відносимо: наставництво (досвідчений – початківцю), цілеспрямовану підготовку персоналу до запровадження кафедральних інновацій (експериментів), наукові дослідження за планами кафедр (з огляду на тенденцію навчання через дослідження), взаємовідвідування колег, Центри професійного розвитку.

Інший підхід, який описаний в літературі і набирає все більшої популярності серед викладачів, демократичний (від англ. *democratic*). За цим підходом працюючий сам обирає форми, методи, місце підвищення кваліфікації. Провайдерами програм професійного розвитку тут є професійні асоціації, громадські організації, платформи, видавництва навчальної літератури, індивідуальні фахівці, які пропонують тренінги, семінари, літні (зимові) школи, виставки, презентації, блоги та інші можливості для професійного спілкування та навчання (Sachs, 2005).

Ми розглядаємо Центр професійного розвитку як структурний підрозділ, робота якого спрямована на удосконалення кадрового потенціалу. Університетські центри існують під різними назвами, але реалізують свою діяльність за напрямками, які є загальноновизнаними та відповідають потребам і викликам сьогодення: центри викладацької досконалості (Centres for Teaching Excellence); центри розвитку персоналу (Faculty

Development Centres); центри викладання та навчання (Teaching and Learning Centres); центри академічної підтримки (Academic Support Centres); центри навчальних технологій (Centres for Technology in Learning) та інші. На виконання завдань проєкту в усіх українських університетах-партнерах було створено такі Центри.

Створюючи Центр професійного розвитку в Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя, ми спиралися на такі ідеї та здобутки наших зарубіжних партнерів:

Університет Вітовта Великого (Vytautas Magnus University, VMU (Литва)): професійний розвиток персоналу регламентується нормативними документами університету (Порядок підвищення кваліфікації, Положення про Центр професійного розвитку та ін.) де визначено обов'язкові нормативні години навчання – 20 годин на рік для НПП та 10 год на рік для неакадемічного персоналу; навчання спрямовано на підготовку персоналу до вирішення актуальних проблем університету; робота Центру планується та фінансується адміністрацією університету; Центр пропонує викладачам та співробітникам різноманітні за тематикою, тривалістю та рівнями програми; розроблено процедуру відбору курсів та лекторів (тренерів).

Байройтський університет (University of Bayreuth, UBT (Німеччина)): основний акцент зроблено на підготовку викладачів до викладання; існує три рівня програм навчання: для початківців, для подальшого розвитку, для новаторів (тих, хто репрезентує авторські розробки); Центр працює відповідно до потреб всіх закладів вищої освіти регіону; у Центрі створено спеціальні служби технологічної підтримки освітнього процесу; здійснюється підготовка студентів-тьюторів, які допомагають викладачам у підготовці цифрових навчальних матеріалів; навчання у Центрі є відповідальністю викладача і відбувається на добровільних засадах; робота Центру фінансується адміністрацією університету та за рахунок часткової оплати слухачів.

Університет Версаль-Сен-Кантен-ан-Івлін (Université Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines, UVSQ (Франція)): колеги продемонстрували дослідницьку модель професійного розвитку – міждисциплінарні програми докторського та магістерського рівнів, дослідницькі проєкти у партнерстві університет – дослідницька установа – заклад середньої освіти (для природничих наук); завдання щодо професійного розвитку викладача

регулюються його контрактом; викладач самостійно обирає напрям професійного розвитку.

Вроцлавський технічний університет (Wrocław University of Science and Technology, WrUT (Польща)): робота Центру професійного розвитку базується на нормативах та правилах проєктного менеджменту – колегіальне обговорення концепції діяльності, моніторинг та експертна оцінка результатів.

Зроблено висновок, що Центри професійного розвитку університетів є структурними підрозділами, робота яких спрямована на підготовку персоналу до вирішення актуальних проблем навчального закладу. Робота у проєктних консорціумах, до складу яких входять зарубіжні та українські партнери, дозволяє максимально наблизитися до сприйняття та розуміння освітніх реалій, адаптації їх до національних традицій та досвіду. Проєкти Еразмус+ можуть розглядатися як форма професійного розвитку членів проєктної команди, оскільки базуються на постійному аналізі явищ та процесів, відбуваються у діалозі учасників з різним рівнем теоретичної та практичної підготовки, передбачають колегіальну відповідальність за проєктні результати.

Ключові слова: професійний розвиток викладача, проєкт Еразмус+, центр професійного розвитку університету.

Література

- Kalashnikova, S. et al. (2023). *Vdoskonalennia vykladannia u vyshchyi osviti: teoriia ta praktyka* : monografiia. <https://doi.org/10.31874/TE.2023>
- Sachs, D. C. (2005). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Open University Press.

ПОСІБНИК ДЛЯ ВЧИТЕЛІВ «ЄВРОПЕЙСЬКА ЯКІСТЬ НАВЧАННЯ ДЛЯ КРАЩОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ»: ПРАЦЮЄМО НА ЛІДЕРСТВО УКРАЇНИ У PISA

Олег Топузов, д.пед.н., проф.,

дійсний член (академік) НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Дарина Васильєва, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Оксана Заболотна, д.пед.н., проф.

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

Інститут педагогіки НАПН України,
Президент Української асоціації дослідників освіти
м. Київ, Україна

Людмила Калініна, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Олена Локшина, д.пед.н., проф.,

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

У 2018 р. Україна вперше взяла участь у дослідженні PISA. Отримані результати засвідчили, що українські учні/студенти за середнім балом сформованості у них читацької, математичної та природничої грамотності відстають від школярів Китаю (провінції Пекін, Шанхай, Цзянсу та Чжецзян) та Сінгапуру, а також Естонії, Фінляндії і Польщі, які є країнами-лідерами ЄС у дослідженні PISA. Однією з причин такого відставання

розглядається недостатня увага практико зорієнтованості змісту освіти в рамках трансформації національної освіти на компетентнісні засади.

У 2022 р., попри всі виклики, що спричинені повномасштабною агресією РФ проти України, українські 15-річні учні взяли участь у міжнародному дослідженні якості освіти PISA 2022. На відміну від попереднього у циклі 2022 р. українські підлітки проходили тестування у комп'ютерному форматі, що розширило діапазон матеріалів, з яким вони мали справу, різноманітними цифровими рішеннями. Результати українських учнів у PISA 2022 є нижчими за середні показники для країн ОЕСР у всіх трьох галузях (середній показник для країн ОЕСР з математики становить 472 бали, із читання – 476 балів, а з природничо-наукових дисциплін – 485 балів). Різниця в результатах українських учнів порівняно із середніми значеннями для країн ОЕСР з математики становить 31 бал, із читання – 48, а з природничо-наукових дисциплін – 35. Якщо з математики та природничо наукових дисциплін ця різниця близька до еквівалента півтора року навчання за стандартами PISA, то із читання українські школярі відстають від своїх однолітків з країн ОЕСР майже на два з половиною роки навчання¹. Зазначене актуалізує дослідження досвіду європейських країн на шляху інтеграції України до ЄС, особливо після отримання у 2022 році статусу кандидата на членство в ЄС.

Посібник для вчителів розроблено з метою організації курсу підвищення кваліфікації вчителів за програмою «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів», яку адаптовано для роботи з учителями предметів природничого циклу, математики, української мови і літератури. Під час проходження курсу вчителі зможуть ознайомитися з темами, що стосуються європейської стратегії розвитку освіти та ефективних практик держав-лідерів PISA в ЄС з формування ключових компетентностей і базових навичок для навчання впродовж життя, а також отримати необхідну підготовку з розроблення авторських компетентнісно орієнтованих завдань для розвитку природничо-наукової, математичної і читацької грамотності учнів.

Кожен розділ посібника присвячено важливим аспектам освітньої в ЄС, зокрема економічним вимірам підвищення якості викладання і навчання, стимулюванню інновацій та досліджень у галузі освіти, а також забезпеченню доступності та інклюзивності освіти.

1 https://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022_Naczionalnyj-zvit_povnyj.pdf

Окремий акцент приділено аналізу Міжнародної програми з оцінювання освітніх досягнень учнів PISA та її впливу на системи освіти країн ЄС і України. Розглядається історія, методологія та характеристики PISA, а також вплив цієї програми на політику ЄС в аспекті досягнення соціальної справедливості завдяки освіті.

Посібник містить не лише теоретичний матеріал, а й практичні завдання для роботи в групах, спрямовані на допомогу вчителям у створенні завдань для розвитку природничо-наукової, математичної і читацької грамотності учнів. Розділи посібника супроводжується контрольними запитаннями для самоконтролю засвоєного матеріалу.

Збірник можуть використовувати вчителі закладів загальної середньої освіти, студенти закладів вищої освіти, аспіранти та науковці.

Видання здійснено у межах Модуля Жана Моне (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPP1MO-MODULE), що реалізовувався в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України впродовж 2021–2023 років.

Ключові слова: європейська якість навчання, посібник, PISA, Україна.

ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО- НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У ВИМОГАХ PISA (ЧАСТИНА 4): ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ

Олег Топузов, д.пед.н., проф.,

дійсний член (академік) НАПН України

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Людмила Калініна, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності здобувачів освіти у вимогах PISA «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (частина 4) містить авторські компетентнісно орієнтовані завдання, які розроблені на основі пробних тестових запитань PISA (<https://doi.org/10.32405/978-966-644-739-8-2023-110>). Завдання

різних рівнів складності було розроблено учасниками курсів підвищення кваліфікації вчителів в Інституті педагогіки НАПН України у межах модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої освіти учнів» (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPP1MOMODULE) 2020–2023 рр.

Завдання представлені інноваційними ідеями, стимулами, особистісним, локально-національним і глобальним контекстами, графічними і візуальними даними, кластерами завдань і дистракторами, відповідають основним вимогам текстології, сформульовані й надають змогу оцінити не лише знання фактів, вміння критично аналізувати й вправно оперувати різними видами наведеної інформації, а природничо-наукову грамотність здобувачів освіти.

Зміст авторських завдань сприятиме 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 у процесі їх розв'язання; інтеграції зі знаннями інших дисциплін і галузей науки.

Збірник можуть використовувати здобувачі освіти основної і старшої школи, педагоги-предметники закладів загальної середньої освіти, викладачі закладів профільної середньої освіти, студенти педагогічних вищих навчальних закладів і всі, хто опікується забезпеченням якісної освіти.

Ключові слова: завдання, здобувачі освіти, підвищення кваліфікації вчителів, природничо-наукова грамотність, PISA, Україна.

Література

Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA. Частина 4/ Авторський колектив. За заг. ред. професора О. М. Топузова. Укладач : проф. Л.М. Калініна.(Електронне видання) – Київ : Педагогічна думка, 2023. – 110 с. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-739-8-2023-110>

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ірина Трускавецька, к.іст.н., доцент

Університет Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Україна

Реформування освіти в контексті Концепції «Нова українська школа» охоплює упровадження інноваційних технологій, сучасних методів навчання, активну співпрацю між закладами освіти та прогнозування змін. Передбачається затвердження державного стандарту профільної освіти, створення мережі профільних шкіл, скорочення тривалості освітньої програми бакалаврського рівня тощо.

Мета статті полягає в аналізі сучасних тенденцій розвитку природничої освітньої галузі в закладах освіти. Особлива увага зосереджується на виявленні викликів із якими стикається українське суспільство.

Сучасна система освіти в Україні стикається із різноманітними викликами, зокрема, останнім часом спостерігається тенденція до низьких показників національного мультипредметного тестування із біології, хімії, фізики, а також невеликий відсоток учасників, які обирають природничі дисципліни для складання НМТ; зниження мотивації у здобувачів освіти до навчання, зростання відсотку молоді, яка обирає навчання у країнах ЄС тощо. На наш погляд, це є результатом декількох чинників, таких як: спалах епідемії COVID-19, вторгнення рф, освітні втрати, зменшення фінансування, недостатня матеріально-технічна база в закладах освіти, невідповідність педагогів до роботи в умовах дистанційного навчання, зниження показників конкурентоспроможності та інноваційної привабливості України за кордоном, ускладнення умов вступу тощо. Ці фактори потребують негайного реагування, уміння адаптуватися і розробки ефективних стратегій для їх розв'язання.

Теоретико-методологічною основою пропонованого дослідження є напрацювання учених, які окреслюють окремі аспекти системи шкільної природничої освіти в країнах ЄС, США та Китаї (С. Близнюк, О. Глушко, А. Джурило, О. Локшина, С. Кравченко, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик та ін.); професійної підготовки вчителів у системі природничих спеціальностей (М. Білянська, Н. Грицай, В. Оніпко, А. Степанюк, Г. Жирська, С. Рудишин, Ю. Шапран та ін.).

Сучасні тенденції реформування шкільної природничої освіти в Великій Британії вивчала С. Близнюк. Згідно її досліджень, природничі науки в англійських навчальних закладах учні вивчають із 5 до 16 років шляхом інтегрованого курсу «Science in the National Curriculum». Попри існування інтегрованого курсу, учні вивчають і базові предмети. З метою удосконалення природничої освіти в 2000 р. впроваджено курс «Природничі науки XXI століття» за двома програмами: одинарна та подвійна. Програми відрізняються структурою змісту та методами оцінювання. Одинарна програма призначена для учнів, які не виявляють особливого інтересу до предметів природничо-математичного напрямку, в той час, як подвійна програма створена для тих, хто планує вивчати природничі науки в закладах вищої освіти (Близнюк, 2008, с. 32). За вченням А. Джурило, важливою тенденцією у Німеччині є популяризація професії вчителя, незважаючи на високу оплату праці, проте, не робить її привабливою і спостерігається домінування педагогічних кадрів передпенсійного віку. Щоб заохотити молодь йти на роботу до школи, влада впроваджує різноманітні профорієнтаційні програми та проводить широкомасштабні акції за участі міністра. Крім того, учителів звільняють від адміністративної роботи, чого на жаль, не прослідковується в українських закладах освіти (Локшина, 2021, с. 103). Освітні тенденції розвитку шкільної освіти в Польщі носять інноваційний, стратегічний та прогностичний характер і спрямований на постійне підвищення якості та доступності освіти (Локшина, 2021, с. 132). У Норвегії особливість природничої освіти проявляється у систематичній інтеграції природничих дисциплін за навчальними програмами з першого по десятий клас базової школи. Ця інтеграція охоплює п'ять ключових змістових ліній: «Початківець-дослідник», «Різноманітність у природі», «Тіло та здоров'я», «Явища та речовини» та «Технології і дизайн» (Бондар, 2022, с. 403).

В Україні, відповідно до Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти, послідовність є ключовим аспектом забезпечення освітнього процесу з природничих дисциплін: «Я досліджую світ» – початкова школа, інтегрований курс «Пізнаємо природу», «Дозвілля» або «Природничі науки» (залежно від вибору ЗЗСО) адаптаційний цикл (5–6 класи), базові предмети (7–9 класи). На думку М. Набокова, однією із ключових тенденцій розвитку загальної середньої освіти в Україні, що сприяє розширенню спільних проєктів із партнерами країн Європи та збільшенню можливостей міжнародного академічного обміну є глобалізація.

Здобувачі освіти мають можливість порівняти умови та методи навчання у різних країнах світу (Набок, 2017, с. 247).

Реформування освіти також вплинуло на організацію освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема природничої освітньої галузі. Наукові пошуки М. Білянської, Н. Грицай, Ю. Шапрана розкривають тенденції професійної підготовки фахівців природничих спеціальностей (упровадження інноваційних технологій і підходів до навчання). Зокрема, Н. Грицай виокремлює такі тенденції, як: комп'ютеризація, формування цілісних природничих знань під час вивчення інтегрованих курсів і реалізація дослідницько-орієнтованого навчання (Грицай, 2023, с. 6). Ю. Шапран розробив концепцію вчителя-природничника, що охоплює формування компетентності в інтегральних, загальних та професійних аспектах. У своєму дослідженні автор виокремлює ряд основних тенденцій підвищення рівня підготовки майбутніх вчителів природничої освіти з поміж яких: систематичний моніторинг якості навчання, що базується на аналізі досягнень у навчанні та рівнів опанування компетентностей (Шапран, 2021, с. 77). На думку А. Степанюк та Г. Жирської партнерська взаємодія між закладами вищої освіти та закладами загальної середньої освіти є ключовим аспектом у підготовці майбутніх учителів природничої галузі. Ця співпраця сприяє більш ефективному вибору професії студентами, надаючи їм можливість брати участь у різноманітних освітніх програмах, майстер-класах, лекціях тощо (Степанюк & Жирська, 2020, с. 42).

Отже, в контексті нашого дослідження виокремлюємо такі сучасні тенденції розвитку змін природничої освітньої галузі: цифровізація освітнього процесу, впровадження інноваційних підходів і технологій, інтегративний підхід до вивчення природничих дисциплін, екологічна трансформація сталого розвитку суспільства, інтернаціоналізація освітнього процесу, поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, забезпечення рівного доступу до освіти, популяризація і престижність професії вчителя природничої освітньої галузі. Основним завданням ефективного забезпечення освітнього процесу в закладах освіти є систематичне засвоєння фахових знань і набуття практичного досвіду учнями як невід'ємної частини їхнього професійного розвитку в умовах сучасних викликів XXI століття.

Ключові слова: країни ЄС, природнича освітня галузь, тенденції.

Література

- Близнюк, С. (2008). Сучасні тенденції реформування шкільної хімічної освіти у Великій Британії. *Біологія і хімія в рідній школі*, 5(6), 32–34.
- Грицай, Н. (2023). Природнича освіта в Україні: реалії та перспективи. *Природнича освіта і наука*, 1, 5–10. <https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/natural/article/view/19/17>
- Локшина, О. І. (ред.). (2021). Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 350 с. <https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/21-13.pdf>
- Набок, М. (2017). Сучасні тенденції розвитку загальної середньої освіти України. Витоки педагогічної майстерності, 19, 247–253.
- Степанюк, А., & Жирська, Г. (2020). Організація партнерської взаємодії в системі «ЗВО-Школа» у процесі підготовки майбутніх учителів хімії та біології. *Біологія і хімія в рідній школі*, 2, 40–43
- Шапран, Ю. (2021). Сучасні тенденції розвитку природничої освіти в педагогічних університетах. *Вісник*, 12(168), 75–79. DOI:10.5281/zenodo.4769249

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У МОДЕЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ І ЛІТЕРАТУРИ НАЦІОНАЛЬНОЇ МЕНШИНИ ДЛЯ 7–9 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З КЛАСАМИ (ГРУПАМИ) З УГОРСЬКОЮ, РУМУНСЬКОЮ ТА ПОЛЬСЬКОЮ МОВАМИ НАВЧАННЯ

Олена Фідкевич, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Інтеграція змісту освіти є одним із пріоритетних напрямків розвитку сучасної української школи в контексті її модернізації. Ця тенденція спостерігається і в мовно-літературній галузі. Утім, як і всі новації, цей процес характеризується наявністю певних проблем, як от: завеликий обсяг змісту інтегрованих курсів, не виважені шаблі та форми інтеграції, створення програм інтегрованих курсів шляхом механічного поєднання декількох навчальних курсів в один, незначна кількість нових, цікавих для

дітей творів літератури, невідповідність обраних творів психолого-віковим особливостям учнів/учениць.

Метою дослідження є визначення особливостей реалізації інтегративного підходу до навчання літератур (зарубіжної та національної) на прикладі модельних програм інтегрованих літературних курсів для 7–9 класів закладів загальної середньої освіти з класами (групами) з угорською, румунською та польською мовами навчання.

Основні питання, які цікавили нас у ході дослідження: принципи інтеграції, особливості та обсяг змісту програми, критерії його відбору, а головне – відображення в програмах компетентнісно та особистісно орієнтованих підходів, які виголошені у Концепції НУШ, та відповідність програм вимогам нового Державного стандарту середньої базової освіти 2021 року.

У переліку програм, які отримали гриф МОН, представлено модельні програми таких літературних курсів: «Інтегрований курс румунської та зарубіжної літератур. 5–9 класи» (Говорнян, Л. С. та ін.), «Інтегрований курс польської та зарубіжної літератур. 5–9 класи» (Лебедь, Р. К.), «Інтегрований курс угорської та зарубіжної літератур. 5–9 класи» (Браун, Є. Л. та ін.).

Було проаналізовано пояснювальні записки, у яких мали б бути представлені принципи інтеграції, за якими формуються ці інтегровані літературні курси.

У пояснювальній записці модельної програми «Інтегрований курс румунської та зарубіжної літератур. 5–9 класи» таке обґрунтування відсутнє, подається лише загальна теза – «перелік художніх творів для вивчення в 5–9 класах укладений відповідно до вікових особливостей дітей і підлітків на підставі рекомендацій науковців, учителів, психологів, бібліотекарів, а також результатів досліджень кола дитячого та підліткового читання школярів різних вікових категорій». Пояснювальна записка до «Програми інтегрованого курсу угорської та зарубіжної літератури» 5–9 класи взагалі містить лише перелік «складових літературного компонента: емоційно-ціннісної, літературознавчої, загальнокультурної і компаративної ліній».

У пояснювальній записці до програми «Інтегрований курс польської та зарубіжної літератури» наголошується на тому, що у «7–9 класах програма навчання є перехідною від пропедевтичної до систематичної, використовує хронологічний принцип інтеграції навчального матеріалу, який поєднаний у розділах за послідовністю епох». Такий підхід, на думку авторки програми, дозволяє ознайомитися з польською літературою у контексті світової

літератури, формувати в учнів/учениць компаративні уміння – порівнювати дії та поведінку героїв, події і обставини в літературних творах різних народів.

Другий аспект нашого дослідження – це безпосередньо зміст програм.

Зазначимо, що перелік зазначених у програмах творів викликає питання про доцільність їхнього інтегрованого вивчення, не увиразнено принципи, за якими формується коло читання учнів 7–9 класів.

Наприклад, у програмі «Інтегрований курс румунської та зарубіжної літератур. 5–9 класи» у 8 класі після біблійних притч автори пропонують для вивчення сонети Франческо Петрарки, рубаї Омара Хайама і роман Жюль Верна «Діти капітана Гранта», тематика та жанр якого, на наш погляд, не дає можливості здійснити компаративний аналіз з творами, які знаходяться з ним в одному блоці. У 9 класі учням і ученицям пропонується вивчати роман «Мертві душі» Миколи Гоголя, який необгрунтовано вміщено у навчальний блок «Романтизм» (?) поряд із творами Уільяма Шекспіра «Ромео і Джульєтта» та Віктора Гюго «Собор Паризької богоматері». До того ж проблематика й історико-культурний контекст «Мертвих душ» далекі від інтересів і реалій життя учнів/учениць нової української школи.

Румунська література у програмі представлена переважно поетичними творами або творами малих прозових жанрів авторів класичної літератури ХІХ ст. – першої половини ХХ ст. Сучасні твори зарубіжних і румунських письменників у програмі відсутні.

Модельна програма інтегрованого курсу «Польська та зарубіжна література. 5–9 класи» розрахована на 2 години на тиждень. Вона відрізняється надлишковою кількістю і складністю творів для текстуального вивчення. Наприклад, у 7 класі – це понад 60 творів або уривків із них! Програма 8 класу містить міфи про Прометея, Тезея, Едипа, Сизифа, Богів на Олімпі, героїчні поеми Гомера «Іліада» та «Одіссея», вірші Саффо, Анакреонта, трагедії Софокла, уривки із «Етики» та «Поетики» Арістотеля, твори епічної поезії Вергілія, ліричні вірші Горация, уривки з філософських праць Марка Аврелія, уривки із «Книги Виходу», «Книги Йова», «Нового завіту», «Апокаліпсису за св. Іоанном»; «Свідчення св. Августинна», «Легенда про святого Олексія», «Легенду про святого Франциска», «Пісню про Роланда», вірш Франсуа Війона «Великий Заповіт», уривки із «Божественної комедії» Данте Аліґєрі.

Із творів польської літератури пропонуються пригодницькі та фантастичні твори, у яких розглядаються проблеми, близькі визначеній

віковій групі учнів/учениць, утім твори сучасних авторів зарубіжної літератури відсутні у переліку для вивчення.

Модельна програма «Інтегрований курс угорської та зарубіжної літератури. 5–9 класи» у 7 класі пропонує вивчення творів переважно угорської літератури. Так, наприклад, у 8 класі зарубіжна література представлена творами лише трьох авторів: віршами Генріха Гейне «Життя поета» і «Ти, як квітка», романом Жюль Верна «Два роки канікул» і п'єсою Джона Бернарда Шоу «Пігмаліон».

Зміст усіх цих трьох програм представлено без урахування змістових ліній та основних вимог до оцінювання навчальних досягнень учнів/учениць, які визначені в Державному стандарті базової середньої освіти. Формулювання видів діяльності не відповідають загально прийнятим визначенням методів і прийомів опрацювання навчального матеріалу учнями/ученицями на уроках літературних курсів.

Отже, аналіз обраних для дослідження програм доводить, що інтеграція літературних курсів у закладах загальної середньої освіти з класами (групами) з мовами навчання національних меншин вже є сталою тенденцією.

Утім, досліджені програми потребують удосконалення: у пояснювальній записці мають бути визначені дидактичні приципи інтеграції та схарактеризовані її особливості; зміст має бути представлений за основними змістовими лініями, визначеними Державним стандартом; добір творів потрібно здійснювати відповідно принципу психолого-вікової доцільності, а їхній перелік має бути доповнений творами сучасних авторів, цікавих за тематикою і проблематикою школярам 7–9 класів; має бути чітко визначено відсоток творів зарубіжної та відповідно національної літератури, принципи їхнього розподілу у кожному класі; вимоги до навчальних досягнень учнів/учениць повинні відповідати вимогам Державного стандарту; форми навчальної діяльності потребують конкретизації та осучаснення.

Ключові слова: зарубіжна література, інтеграція, література національної меншини, 7–9 класи.

Література

Кабінет міністрів України. (2020). Державний стандарт базової середньої освіти. <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>

Міністерство освіти і науки України. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

ДОСВІД РОБОТИ ЦЕНТРІВ АКАДЕМІЧНОГО УСПІХУ ДЛЯ ВЕТЕРАНІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Світлана Цимбалюк

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

З початком російської агресії на території України всі сфери життя зазнали змін, зокрема і освіта. Наразі перед освітянами постають нові питання модернізації системи освіти, враховуючи значний контингент вступників – ветеранів. Ветерани як здобувачі вищої освіти потребують особливої уваги та підтримки. Варто звернути увагу на Центри академічного успіху для ветеранів, які функціонують у США. Війська США, як відомо, беруть участь у миротворчих операціях у різних «гарячих» точках світу для вирішення військових конфліктів. Тому система освіти в США адаптована для роботи з ветеранами.

Одним з прикладів таких Центрів може бути – Центр академічного успіху для ветеранів університету штату Техас (Veteran Academic Success Center Texas State University) заснований у 2012 році капралом морської піхоти Міком Райт (Micah Wright). Метою Центру була академічна підтримка ветеранів ветеранами. Сьогодні Центр академічного успіху для ветеранів – це спільне зусилля між університетом і Департаментом у справах ветеранів (Veteran Affairs), щоб забезпечити комбатантів, ресурсами та програмою допомоги рівних для підтримки академічних успіхів. Програма допомоги рівному є багаторівневим підходом, включаючи допомогу на перехідний період, соціальну підтримку та академічні послуги. Центр пропонує тьюторство (tutoring), додаткове навчання (supplemental instructions) та коучинг (coaching).

Усі працівники Центру – це ветерани та члени сімей військовозобов'язаних.

Винятковим у роботі Центру є програма VASC Guiding, яка спеціалізується на підтримці ветеранів, які тільки розпочинають свою наукову діяльність. Інструктори надають допомогу як студентам університету, так і ветеранам штату Техас. Програма базується на принципі «рівний – рівному», тож

інструктори консультують та діляться своїм досвідом з академічних питань (Taxes State University, 2024a).

Також у Центрі функціонує програма цільової академічної допомоги (ТААР), яка спрямована на виявлення студентів (ветеранів) з академічною успішністю нижче середньої. Після того, як студентів буде визначено, VASC Guide зв'язується з ними і пропонує зустрітися, щоб створити індивідуальний план успіху.

Навчаючись в університеті та користуючись послугами Центру академічного успіху для ветеранів, студент-ветеран може оформити фінансову допомогу від Управління з виплати пільг ветеранам (Veterans Benefits Administration). Місячна ставка не може перевищувати вартість репетиторства або 100 доларів США. Максимальна сума, що підлягає сплаті, становить 1200 доларів США на студента за програмою пільг (Taxes State University, 2024b).

У Центрі академічного успіху для ветеранів університету штату Техас є базовий курс навчання (Learning Frameworks Courses), який навчає студентів як теоретичним основам стратегічного навчання. Навчальна програма також розроблена для розвитку здібностей студентів контролювати процес навчання, розвивати саморегуляцію, впевненість в собі та відслідковувати позитивні зміни поведінки під час навчання (Hodges et al., 2019).

Отже, вивчаючи досвід роботи з студентами-ветеранами у США варто зазначити, що система освіти спрямовує зусилля на їх адаптацію та академічну успішність. Центри академічного успіху для ветеранів як інституційна одиниця закладу вищої освіти моніторить навчальні досягнення ветеранів, надає підтримку у науковій роботі та в покращенні результатів навчання. Центр тісно співпрацює з Департаментом у справах ветеранів задля допомоги та підтримки в отриманні вищої освіти. Вивчення та імплементація досвіду США у роботі з студентами-ветеранами в Україні допомогла б їх адаптувати до академічної спільноти та ефективно організувати навчальний процес до відповідних потреб.

Ключові слова: академічна підтримка, вища освіта, США, Центри академічного успіху.

Література

Hodges, R., Acee, T. W., Jarrett, S. M., Leblanc, R., Lin, Y., Castillo, A. M., Cox, C. H. T., Lawson, C., Oelschlegel, C. P., & Flagg, D. A. (2019). Characteristics of learning

frameworks courses in Texas public community colleges. *Journal of College Academic Support Programs*, 2(1), 7–23. <https://digital.library.txst.edu/server/api/core/bitstreams/6be05fc1-0859-4b1f-af7b-ada6e2e934f6/content>

Texas State University. (2024a). About VASC Guiding. <https://www.txst.edu/slac/vasc/about-guiding.html>

Texas State University. (2024b). VASC Tutoring. <https://www.txst.edu/slac/vasc/vasc-tutoring.html>

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анжеліка Чернюк

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Філологічна освіта в епоху цифровізації стикається з необхідністю адаптуватися до вимог сучасності. Один із найбільш важливих та перспективних напрямків в цьому контексті – використання штучного інтелекту (ШІ). Метою дослідження є з’ясування впливу ШІ на фахову підготовку студентів філологічних спеціальностей та як ці технології можуть покращити навчальний процес.

ШІ відкриває нові можливості для майбутніх філологів та викладачів, надаючи доступ до персоналізованого та адаптивного навчання, інтерактивних методів, інтервального навчання тощо. У сучасних підручниках все частіше зустрічаються цифрові додатки, що доповнюються різноманітним контентом, включаючи ілюстрації, 3D-моделі, відеоматеріали, аудіоматеріали, презентації, дидактичні ігри та тестування. Основні сервіси, які використовуються в навчанні, включають Animoto, Wordart, Prezi, Ed.ted, PowToon, MindMeister, Rebus1, Kahoot, Padlet, Easel.ly, ThingLink, Liveworksheets, LearningApps, Storyjumper, RoundMe, Miro. Одним із новітніх тенденцій у цифровізації освіти є використання застосунків на базі штучного інтелекту (ШІ), які дозволяють індивідуалізувати та диференціювати освітній процес, гейміфікувати навчання, автоматизувати перевірку завдань та поліпшувати комунікацію між викладачами та студентами. ШІ дозволяють організовувати пошук інформації в мережі Інтернет, створювати та обробляти тексти, розробляти завдання та індивідуальні

освітні траєкторії для студентів, отримувати стислі та розгорнуті відповіді на питання, генерувати ілюстрації, створювати презентації, транскрибувати аудіо та оптимізувати роботу онлайн-перекладачів текстів і аудіозаписів (Малихін & Ліпчевська, 2023).

Інтеграція штучного інтелекту в викладання іноземних мов революціонує спосіб, яким ми вивчаємо та опановуємо нові мови. ШІ використовує широкий спектр технологій, що робить навчання іноземним мовам більш ефективним, персоналізованим та інтерактивним. Одним з ключових напрямків застосування ШІ в мовній освіті є використання обробки природної мови (Natural Language Processing, NLP). NLP дозволяє машинам розуміти, аналізувати та генерувати людську мову, що є надзвичайно цінним у завданнях, таких як автоматизований переклад, перевірка граматики та створення інтерактивних мовних вправ. Завдяки NLP, ШІ може допомогти студентам розуміти мовні нюанси, що дозволяє їм стати більш впевненими в ідіоматичних виразах, розмовній лексиці та культурному контексті. Платформи для вивчення мови з ШІ можуть надати адаптивне та персоналізоване навчання, аналізуючи прогрес кожного студента і пропонуючи вправи, які враховують їхні сильні та слабкі сторони. Додатки для вивчення мови, такі як Duolingo, Babbel, Rosetta Stone, Mango Languages, інтегрують розпізнавання мовлення для оцінки вимови та володіння іноземною мовою (Aristova & Vyshnevska, 2023).

Твее AI може виявитися незамінним інструментом для студентів-філологів, оскільки він пропонує широкий спектр можливостей для глибокого занурення в мову через різноманітні форми контенту. Студенти можуть швидко створювати запитання до будь-якого відео на YouTube, що дозволяє їм детальніше аналізувати та обговорювати контент у навчальних цілях. Крім того, Твее AI надає можливість створювати діалоги, історії, листи або статті на будь-яку тему, що розширює можливості для практики письма на різних рівнях складності. Цей інструмент також дозволяє швидко генерувати різні типи запитань, включаючи ті, що мають кілька варіантів відповідей, відкриті запитання, а також твердження “True/False”, що є важливим для перевірки знань та розвитку критичного мислення. Окрім цього, Твее AI сприяє мозковому штурму лексики, пов'язаної з темою, та створенню вправ на заповнення пропусків і розкриття дужок, що допомагає студентам поглиблювати свої знання та розширювати словниковий запас. Така багатогранність використання Твее AI робить його

ідеальним інструментом для студентів філологічних спеціальностей, які прагнуть до всебічного вивчення мови.

Штучний інтелект має не тільки переваги, але й певні недоліки у сфері освіти, при цьому особливу увагу потрібно звернути на людські аспекти, такі як етика, креативність та прозорість. Етика стає ключовим елементом у розробці та використанні ШІ з особливим акцентом на відповідальне впровадження технологій у навчальний процес. Хоча ШІ сприяє ефективності, він не може повністю замінити креативне мислення людини, оскільки має обмеження у розумінні контексту та адаптації до нових даних, що може призводити до помилок або необ'єктивності оцінок. Прозорість у ШІ вимагає ясності щодо використаних даних та алгоритмів, щоб забезпечити чесність і довіру у навчальному середовищі (Зварич, 2024).

Отже, штучний інтелект допомагає у збагаченні навчального досвіду, прискоренні процесу засвоєння знань та підвищенні ефективності навчання. Однак важливо враховувати як переваги, так і недоліки використання цієї технології, зокрема, потребу у розвитку етичних стандартів, уважному контролі за якістю та об'єктивністю оцінювання, а також збереження прозорості та довіри у навчальному середовищі.

Ключові слова: штучний інтелект, підготовка студентів філологічних спеціальностей, мовна підготовка.

Література

- Зварич, І. (2024). *Штучний інтелект і вивчення іноземної мови*. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.300082>
- Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023). *Штучний інтелект як засіб цифровізації освіти*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739976/1/PSP_tczy_2023-1-235-238.pdf
- Aristova, N. O., & Vyshnevska, M. (2023). *Use of Artificial Intelligence Technologies for Foreign Language Training*. <https://er.knutd.edu.ua/handle/123456789/25571>

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Жанна Чернякова, к.пед.н., доцент

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

Метою представлено дослідження є висвітлення особливостей інтернаціоналізації вищої освіти у Великобританії.

Процес соціально-економічних і технологічних змін актуалізував нові вимоги до вищої освіти, яка має на меті підготовку висококваліфікованих спеціалістів до роботи в умовах глобалізованого світу без кордонів. Інтернаціоналізація є сучасною тенденцією розвитку вищої освіти та включає технічне співробітництво й міжкультурний вимір у всіх аспектах освіти та наукових досліджень.

У контексті дослідження з'ясовано, що зарубіжними науковцями сутність процесу інтернаціоналізації освіти трактується як інтеграція студентів і співробітників серед глобальних закладів вищої освіти. Міжнародне наукове співробітництво, особливо в останнє десятиліття, набуло достатнього масштабу як у Великобританії, так і в іноземних закладах вищої освіти та є фундаментальним для досвіду університету та його місії. Університети вступають у нове десятиліття з викликом переосмислення своєї ролі в суспільстві; як інституції вони зберігають цінності та традиції, які підкреслюють універсальний характер знань. Мобільність студентів, викладачів, дослідників і менеджерів зростає в геометричній прогресії, інтенсифікує та розширює транснаціональні зв'язки, отже, створюючи великі мережі людей та знань, які незабаром наблизяться до загального знання. Університетські мережі, сформовані вченими з різних частин світу, наполягають на тому, що університети повинні продовжувати продукувати важливі наукові досягнення (Altbach & Knight, 2007).

Наголосимо, що міжнародний характер університетів зберігся ще з 1088 р., коли в Італії було засновано перший європейський університет, а потім у 1167 р. приєднався Оксфордський університет. Болонський університет був першим європейським університетом, який мав кооперативну структуру. Університет розпочався як школа римського права, яка захищала права націй проти церкви та імперії (Rüegg, 2003).

Становлення цих шкіл об'єднало викладачів та студентів із різних регіонів і країн, які представляли свої конституційні та міжнародні спільноти, що відповідало цілям інтернаціоналізації освіти.

Підкреслимо, що університет – це культурний осередок, який поєднує в собі універсальність і різноманітність світоглядів, філософських позицій, наукових та політичних тенденцій та різні способи мислення науковців з різних країн світу. Як науковий освітній простір, що генерує знання, університет зробив свій внесок у швидкі технологічні зміни, еволюцію розвитку засобів масової інформації та швидкість, з якою поширюється інформація. Зусилля університетів щодо інтернаціоналізації об'єднали людей і дали їм прямиий і миттєвий доступ до того, що відбувається в найвіддаленіших куточках земної кулі, таким чином, генеруючи прискорений процес інтернаціоналізації (Qiang, 2003).

Визначено, що в сучасних умовах відбувається переосмислення ролі та місії університетів та зростання рівня інтернаціоналізації в закладах вищої освіти. Інституції в багатьох країнах прагнуть зміцнити свої партнерства та доєднатися до міжнародної інтелектуальної спільноти. На думку зарубіжних науковців, заклади вищої освіти Великобританії відіграють важливу роль в цьому процесі, оскільки вони протягом тривалого часу забезпечують ресурси, знання та менеджмент високого рівня для об'єднання світу через співпрацю та глобальну вищу освіту. Саме ці переваги можуть бути однією з причин постійного переміщення науковців із країн, що розвиваються, у розвинені країни. Заклади вищої освіти сприяють інтеграції громадян у всесвітню міжнародну мережу, що виникає завдяки науковцям.

Акцентуємо увагу, що сучасна освітня політика Великобританії продовжує та підтримує традиції університетів епохи Середньовіччя щодо надання знань міжнародного характеру. Цінності, які надихали перших європейських університетських випускників, такі як свобода думки, академічна свобода, глибоке розуміння та поширення знань, повинні залишатися підґрунтям для сучасної вищої освіти. Це означає заохочення критичного мислення, толерантності до різних поглядів, стимулювання наукової діяльності та постійне прагнення до знань. Важливим є адаптування цих цінностей до сучасних вимог і викликів, таких як глобалізація, інтернаціоналізація, технологічний прогрес і розвиток нових галузей знань. Проте вони мають залишатися невід'ємною складовою фундаменту вищої освіти, що забезпечує її якість та сталий розвиток.

Ключовим чинником органічного розвитку вищої освіти Великобританії є зростання міжнародного співробітництва. Це може включати обмін студентів і викладачів, дослідників, спільні дослідницькі проекти, програми подвійних ступенів та інші форми співпраці між університетами з різних країн. Отже, це можливість студентам та фахівцям отримати сучасні знання, навички та перспективи, а також це сприяє культурній різноманітності та розвитку глобальних мереж співпраці. Зростання міжнародного співробітництва безперечно спрямоване на підвищення якості освіти та престижу університетів.

Визначено, що сьогоденні виклики, а саме зростаюча важливість знань, оцінка інтелектуальної власності як функціонального капіталу, інформаційна та медіа революція впливають на зміни університетського освітнього середовища та вимагають адаптації до нових реалій. Глобальні форуми та міжнародні конференції з вищої освіти відіграють важливу роль у визначенні напрямів розвитку цієї сфери. Представлені на таких заходах цінності, як відповідальність, підтримка взаєморозуміння між народами та солідарність з найменш розвиненими країнами, є ключовими для формування гармонійного та розвинутого суспільства.

Ураховуючи зазначені виклики та цінності, університети Великобританії активно співпрацюють як на національному, так і на міжнародному рівнях, розвивають нові підходи до навчання, наукових досліджень та співпраці з іншими установами для забезпечення ефективного розвитку суспільства знань. Отже, перегляд та оновлення стратегій інтернаціоналізації університетів є критичними в умовах глобальних та інтелектуальних викликів. Багатокультурне та міжнародне суспільство, яке розвивається дуже швидко, вимагає від студентів та випускників не лише академічних, але й професійних навичок для успішної взаємодії та розвитку.

У цьому контексті міжнародна співпраця стає важливою стратегічною складовою для університетів. Міжнародні партнерства можуть сприяти обміну знаннями та досвідом, розширювати можливості для студентів та викладачів, а також розвитку інновацій та нетрадиційних рішень на глобальному рівні. Ефективне впровадження нових програм вимагатиме наукового управління угодами для співпраці між міжнародними вченими, управління спільними науковими ступенями та заохочення створення зв'язків із всесвітньо визнаними центрами передового досвіду.

З'ясовано, що важливими інструментами інтернаціоналізації освіти, які дійсно можуть покращити ефективність діяльності університетів та їхню конкурентоспроможність на міжнародному ринку освіти, є наступні: 1) чітке розуміння та відданість цілям інтернаціоналізації (зацікавлені сторони та керівники повинні розуміти та підтримувати визначені освітні цілі та політику інтернаціоналізації); 2) узгодженні цілі мають консенсус на рівні університету (визначення цілей у взаємних угодах забезпечить згоду всіх зацікавлених сторін та сприятиме їхній реалізації); 3) освітня політика визначає спільні дії для співпраці, які є вимірними та досяжними для співпраці з іншими освітніми установами; 4) визначення критеріїв щодо вибору партнерів з відповідними можливостями та ресурсами для підтримки міжнародного співробітництва, що і є ключовим аспектом.

Аналіз зарубіжних наукових праць та державних документів надає можливість встановити стратегії інтернаціоналізації провідних університетів Великобританії та світу, зокрема забезпечення координації між академічними установами у визначенні їхньої відповідної політики інтернаціоналізації; заохочення обміну студентами, викладачами, науковцями та менеджерами; включення міжнародної мережі співпраці з чітко визначеними цілями; участь у спільних дослідницьких проєктах із глобальним масштабом; залучення фінансів як з внутрішніх, так і закордонних джерел; спонсорство та участь у міжнародних конференціях, симпозиумах та семінарах.

Підсумовуючи вище зазначене, наголосимо, що реалізація політики інтернаціоналізації дозволить закладам вищої освіти Великобританії підтвердити своє лідерство, престижність та конкурентоспроможність на міжнародному освітньому ринку. Чітке розуміння саме інституційних переваг, стратегій і цілей інтернаціоналізації сприятимуть просуванню активної політики щодо досягнення конкретних освітніх результатів.

Ключові слова: інтернаціоналізація, заклади вищої освіти Великобританії, стратегії інтернаціоналізації, освітня політика.

Література

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3–4), 290–305.

Qiang, Z. (2003). Internationalization of higher education: Towards a conceptual framework. *Policy Futures in Education*, 1(2), 248–270.

Rüegg, W. (2003). Mythologies and Historiography of the Beginnings. In H. De Ridder Symoens, (Ed.), *A History of the University in Europe* (pp. 4–34) (Vol 1). Cambridge University Press.

ШКІЛЬНА ОСВІТА КРАЇН ЄС В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Оксана Шпарик, к.пед.н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз інтеграції європейських національних шкільних систем у спільний Європейський освітній простір задля визначення перспективного досвіду для України в контексті її власної інтеграції до європейського освітнього простору.

23 червня 2022 р. Україні було надано статус кандидата на членство у Європейському Союзі. Цей статус офіційно запускає процес набуття Україною членства в ЄС. Тому, попри війну та безліч викликів, які необхідно подолати, Україна триматиме євроінтеграційні реформи країни у пріоритеті.

Для розуміння процесу євроінтеграції України, дослідження проблеми інтеграції європейських національних освітніх систем у спільний європейський освітній простір є важливим з кількох ключових причин. По-перше, успішна інтеграція національних освітніх систем європейських країн у єдиний простір дає Україні можливість ознайомитись із кращими практиками та підходами до гармонізації освітніх систем і накопичує досвід, який може бути корисним для України. По-друге, дослідження інтеграції в рамках спільного європейського освітнього простору дозволяє зрозуміти вимоги та стандарти, яких повинна досягти Україна для повноцінної інтеграції, що у свою чергу допомагає визначити конкретні кроки, які необхідно зробити Україні для адаптації своєї освітньої системи. По-третє, інтеграція до спільного освітнього простору сприяє культурному зближенню та обміну цінностями між країнами, що є важливим для формування спільної ідентичності з європейськими країнами та підтримки курсу України на євроінтеграцію.

Перш за все, варто зазначити, що у країнах Європейського Союзу немає єдиної усталеної системи середньої освіти. ЄС залишає за кожною країною право самостійно визначати зміст навчання та організацію своїх освітніх систем (Consolidated version of the Treaty..., 2012). Тому система освіти у різних європейських країнах може суттєво відрізнятись, зокрема за структурою освітніх рівнів, за ступенем централізації та стандартизації навчальних програм, за віковими межами для початку та закінчення обов'язкової освіти, за диференціацією навчання у середній школі, за вузькоспеціалізованим та всебічно-орієнтованим навчанням тощо.

Таке розмаїття освітніх систем є результатом історичних, культурних та політичних особливостей кожної країни. Водночас, для Європейського Союзу важлива побудова спільного освітнього простору, який надає можливість у разі потреби продовжити навчання в іншій країні ЄС, а випускникам європейських вишів бути однаково затребуваними у різних країнах. Тому Європейська Рада визначає ключові компетенції, якими мають володіти учні, а також підходить до формування спільного освітнього простору. Європейська Комісія, у свою чергу, фінансує різноманітні програми, що допомагають країнам-членам ЄС впроваджувати інноваційні підходи в шкільній освіті, зокрема створювати багатомовні класи, боротися з проблемою вимушеного переривання шкільної освіти, сприяти здоровій шкільній атмосфері, організовувати міжнародні програми підвищення кваліфікації та обміну досвідом для вчителів тощо. Крім того, структури ЄС та національні уряди фінансують програми, спрямовані на інтеграцію освітніх систем країн-членів та вдосконалення окремих аспектів шкільної освіти.

Наразі спільні цілі й освітні пріоритети для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання визначено «Резолюцією Ради ЄС про стратегічні рамки європейського співробітництва у сфері освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021–2030 рр.)»: 1) підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у сфері освіти та навчання; 2) перетворення навчання протягом усього життя та мобільності в реальність для всіх; 3) підвищення компетенцій та мотивації в педагогічній професії; 4) зміцнення європейської вищої освіти; 5) підтримка екологічної та цифрової трансформації освіти (European Council, 2021).

Для узгодження політики країн ЄС у різних галузях, зокрема освітній, застосовується переважно принцип відкритого методу координації (Open

Method of Coordination, OMC) – це гнучкий підхід до управління, який поєднує національну політику з цілями ЄС.

Слід підкреслити, що гармонізація освітніх систем та співробітництво у сфері освіти допомагають забезпечити високу якість освіти в усіх країнах ЄС завдяки вирівнюванню освітніх стандартів, програм та моніторингу навчальних досягнень, що, в свою чергу, сприяє взаємному визнанню кваліфікацій та покращує можливості студентів та вчителів щодо мобільності та обміну.

Серед ключових сучасних тенденцій в інтеграції та гармонізації освітніх шкільних систем у Європейському Союзі можемо назвати такі: гармонізація шкільних структур та навчальних програм (зближення структури та тривалості шкільного навчання, узгодження навчальних планів та змісту освітніх програм); забезпечення якості шкільної освіти (розробка спільних стандартів та критеріїв оцінювання якості, створення механізмів акредитації та інспектування шкіл); впровадження інноваційних методик викладання та оцінювання (поширення кращих практик та обмін педагогічним досвідом); цифрова трансформація шкільної освіти (розвиток цифрових навичок учнів та вчителів, використання інноваційних цифрових технологій у навчальному процесі); стандартизація вимог до вчителів та підвищення їх кваліфікації (уніфікація вимог до підготовки та сертифікації вчителів, розвиток спільних програм підвищення кваліфікації); сприяння академічній мобільності учнів та вчителів (розвиток програм обміну учнями між школами; підтримка перспектив кар'єрної мобільності вчителів); забезпечення соціальної інклюзії та рівного доступу до освіти (впровадження заходів з інтеграції учнів з особливими потребами, створення механізмів підтримки учнів із соціально-вразливих груп); посилення управлінської та організаційної автономії шкіл (надання школам більшої самостійності у прийнятті рішень; розширення можливостей для локальних ініціатив та інновацій, залучення батьків, громад та стейкхолдерів до управління школами) тощо.

Ці тенденції відображають спільні прагнення до створення інтегрованого, гнучкого та інноваційного Європейського освітнього простору. Тому їх осмислення та розуміння може стати корисним досвідом для реформування шкільної освіти в Україні.

Ключові слова: євроінтеграція, Європейський освітній простір (ЄОП), національні системи освіти, тенденції, шкільна освіта.

Література

- Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. Український педагогічний журнал, (2), 6–17. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/739>
- Локшина, О. І., Джурило, А. П., Глушко, О. З., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., & Шпарик, О. О. (2021). Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї: монографія. КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350>
- Consolidated version of the Treaty on the Functioning of the European Union.* (2012). Part three: Union Policies and Internal Actions – Title XII: Education, Vocational Training, Youth And Sport – Article 165 (Ex Article 149 TEC). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX%3A12008E165>
- European Council. (2021, 26 February). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

Наукове видання

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА 2024:
ІНТЕГРАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ»

Збірник матеріалів доповідей VIII Міжнародної наукової конференції
30 травня 2024 року, м. Київ

Електронне видання

За заг. ред. О.І. Локшиної

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К. Ю.