ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2020:

глобалізований простір інновацій

МАТЕРІАЛИ
IV МІЖНАРОДНОЇ
науково-практичної
конференції
28 травня
2020 року

Київ 2020

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

Інститут педагогіки НАПН України
Відділ порівняльної педагогіки

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

Українська асоціація дослідників освіти

У партнерстві з відділом компаративістики
інформаційно-освітніх інновацій
Інституту інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України

COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION — 2020: GLOBALIZED SPACE OF INNOVATIONS

Proceedings of the 4-th International Conference
28 May, 2020, Kyiv

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА — 2020: ГЛОБАЛІЗОВАНИЙ ПРОСТІР ІННОВАЦІЙ

Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції
28 травня 2020 року, м. Київ

ПЕДАГАГІЧНАЯ КАМПАРАТЫВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ АДУКАЦЫЯ — 2020: ГЛАБАЛІЗАВАНАЯ ПРАСТОРА ІНАВАЦЫЙ

Матэрыялы IV Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
28 мая 2020 года, г. Кіеў

Київ 2020

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 22 червня 2020 року)

Рецензенти: **Н. Бібік**, д.п.н., проф., дійсний член (академік) НАПН України, гол.н.с. відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України

О. Бородієнко, д.п.н., доц., член-кореспондент НАПН України, завідувачка лабораторії зарубіжних систем і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 28 трав. 2020 р. / НАПН України, Ін-т педагогіки НАПН України ; за заг. ред. О. І. Локшиної. – Київ ; Біла Церква : Авторитет, 2020. – 444 с. – DOI : https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020

ISBN 978-966-97763-9-6

До збірника увійшли матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта — 2020: глобалізований простір інновацій» (Київ, 28 травня 2020 р.), що присвячено актуальним проблемам освіти у компаративній перспективі, методологічним орієнтирам педагогічної компаративістики. Представлено актуальні матеріали щодо відповіді міжнародної спільноти на виклики COVID-19.

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

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

За зміст публікацій і достовірність результатів досліджень
відповідальність несуть автори

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

 © Інститут педагогіки НАПН України, 2020

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

Олег Топузов (***голова***) — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України

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

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

Валянціна Гінчук — кандыдат педагагічных навук, дырэктар Нацыянальнага інстытута адукацыі, Рэспубліка Беларусь

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Олена Локшина – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувачка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (***голова***)

Оксана Шпарик – кандидат пед. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (***відповідальний редактор***)

Оксана Глушко – молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Аліна Джурило – кандидат пед. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Світлана Кравченко – кандидат іст. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Ніна Нікольська – кандидат пед. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Марія Тименко – кандидат пед. наук, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018–2020) (Державний реєстраційний номер 0118U003360) та відповідно до плану роботи НАПН України на 2020 р., затвердженого Постановою Президії НАПН України від 16 грудня 2019 р., № 1–2/11–340

ЗМІСТ

WELCOME ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS
ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ
ВІТАННЕ ЎДЗЕЛЬНІКАЎ КАНФЕРЕНЦЫІ

Олег Топузов, *Віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України* 14

Світлана Сисоєва, *Академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України* 15

Олександр Ляшенко, *Академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України* 17

Валянціна Гінчук, *дырэктар Нацыянальнага інстытута адукацыі, Рэспубліка Беларусь*..... 18

Оксана Заболотна, *віце-президент Української асоціації дослідників освіти*..... 20

Олена Локшина, *завідувачка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України*..... 21

COVID-19 AND CHALLENGES FOR EDUCATION
COVID-19 ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ
COVID-19 І ВЫКЛІКІ ДЛЯ АДУКАЦЫІ

Узагальнені рекомендації світової спільноти з протидії COVID-19 в освіті..... 22

Освіта та навчання в контексті пандемії COVID-19 *(рекомендаційний бібліографічний список зарубіжної літератури)* 31

Хроніки відповідей національних систем освіти країн світу на COVID-19..... 35

Наталія Бакуліна. *Ефективні інструменти впровадження дистанційного навчання у глобалізованому світі*..... 53

Игорь Варакса. *Организация школьного образовательного процесса в контексте сложной эпидемиологической ситуации*..... 56

Аліна Джурило. *До питання про вплив пандемії COVID-19 на системи освіти*..... 58

Аліна Сбруєва. *Особливості інтернаціоналізації вищої освіти в умовах глобального COVID-19 карантину та у посткарантинному світі*..... 60

I. METHODOLOGICAL CHALLENGES OF COMPARATIVE EDUCATION
I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ
I. МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПАРАЎНАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ

Світлана Сисоєва. *Методологічні суперечності порівняльної педагогіки*..... 64

Анатолій Вихрущ. *Педагогіка XXI століття*..... 67

Оксана Заболотна. *Потенціал міжнародних освітніх досліджень для української порівняльної педагогіки* 69

Олена Локшина. *До питання про методологічні трансформації педагогічної компаративістики в умовах глобалізації*..... 73

Оксана Сухомлин. *Основні проблеми порівняльної педагогіки*..... 75

Надія Федчишин. *Морально-етичне виховання в європейській педагогіці: реалії та перспективи*..... 78

Світлана Чуканова. *Європейський і світовий досвід складання плану управління даними досліджень*..... 80

II. EDUCATIONAL REALITIES IN COMPARATIVE AND HISTORICAL RETROSPECTIVE
II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ
II. ПЕДАГАГІЧНЫЯ РЭАЛІІ Ў ПАРАЎНАЛЬНА-ГІСТАРЫЧНАЙ РЭТРАСПЕКТЫВЕ

Віра Вихрущ. *Предмет історико-педагогічного дослідження як рефлексивний простір проблем сучасної освіти* 83

Микола Головко. *Порівняльна ретроспектива вітчизняної дидактики фізики: тенденції світової методичної науки у працях Г.Де-Метца та К. Мена*..... 86

Нестор Гупан. *Вплив європейської освітньої політики на шкільні підручники з історії в незалежній Україні* 88

Наталія Дічек. *Зарубіжна макаренкіана у XXI ст.: стан рецепції* 90

Юліана Дьоміна. *Передумови становлення ідеї гендерної рівності у шведському суспільстві*..... 92

Микола Євтух. *Проблеми виховання у зарубіжній народній педагогіці*..... 95

Яна Матюшинець. *Педагогічні ідеї Софії Русової про розвивальне середовище для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку*..... 99

Евгений Чернухин. *Пособия по новогреческой литературе в национальной школе греческих политэмигрантов 1952–1974 годов* 102

Світлана Шевченко. *Розвиток спеціального навчання у добу незалежності України та в країнах західної Європи та Америки (порівняльний аспект)* 104

Руслан Яковишин. *Підготовка вчителів Польщі в період Другої світової війни* 107

III. EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE GLOBALIZED WORLD
III. ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ
III. АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫІ Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ

Олег Топузов. *Євроінтеграційний поступ освіти України: стратегічні орієнтири*..... 109

Наталія Авшенюк. *Європейський досвід моніторингу забезпечення якості підготовки докторів філософії: критеріальний аспект* 111

Ірина Білецька. *Полікультурна освіта в США: трактування, концепції, мета та принципи* 113

Anna Boiko. *Modernization non-formal learning in Ukraine based on European experience*..... 115

Неллі Бондаренко. *Модернізована європейська рамка ключових компетентностей: нова грамотність як інновація для України*..... 117

Hanna Voronina. *Life values in intercultural education* 119

Светлана Гришак. *Продвижение гендерного равенства в образовании и посредством образования: значение международных правовых стандартов*..... 122

Оксана Джус. *Місце і роль української діаспори у реформуванні освіти в незалежній Україні*..... 125

Оксана Жизномірська. *Особливості гендерних відмінностей у процесі самоствердження молодших і старших підлітків: досвід України* 126

Людмила Загоруйко, Алла Красуля. *Формування міжкультурної компетентності під час реалізації освітніх проєктів* 129

Ганна Калініна, Микола Малюга. *Аутсорсинг як сервісний інструмент оптимізації витрат у сфері освіти*..... 132

Олександр Коваленко. *Принципи навчання в прислів'ях*..... 136

Олена Коломієць. *Програми міжнародної співпраці Європейського Союзу: український вимір* 138

Наталія Коханова. *Роль іноземної мови в полікультурному освітньому середовищі*..... 140

Людмила Люшнівська. *Мовна картина світу як національно-культурний феномен* 141

Юлія Малієнко. *Поняття мультикультурна освіта в педагогічних традиціях України та США* 144

Оксана Мартинюк. *Особливості управління освітою в умовах децентралізації. Досвід Німеччини* 146

Анна Опришко. *Інноваційні підходи до проведення педагогічних досліджень у Великій Британії* 148

Оксана Пономарьова. Мовний аспект глобалізації 150

Аліна Тарасенко. *Комунікативний метод та принципи навчання іноземної мови* 153

Гюльнара Юстинская. *Повышение качества гуманитарного образования в условиях развития электронной образовательной среды: проблемы обновления содержательного, инструментального, результативного компонентов* 155

Ольга Яловенко. *Освітня політика в контексті сучасних викликів глобалізації та транскультурності* 160

Ольга Яресько. *Моделі сучасної білінгвальної освіти* 162

IV. STRATEGIES FOR PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT — GLOBAL DIMENSION
IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР
IV. СТРАТЭГІІ РАЗВІЦЦЯ ДАШКОЛЬНАЙ І ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ — СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ

Ірина Андрусенко. *Вплив педагогічних технологій на формування предметних компетентностей учнів початкових класів в умовах інтегрованого курсу «Я досліджую світ»* 165

Яків Бойко. *Основні завдання на досягнення мети формування екологічної культури учнів в США* 168

Марина Бойченко. *Педагогічна підтримка двічі виняткових учнів: досвід країн ЄС* 171

Лідія Бондаренко. *Досвід Швеції із залучення учнів та молоді до читання* 173

Михайло Бурда. *Зміст шкільної математичної освіти: методологічний аспект* 175

Марія Василишин. *Формування математичних компетентностей учнів загальноосвітніх шкіл засобами музейної педагогіки* 176

Лідія Ващенко. *До питання вибору школярами профілю навчання в закладах загальної середньої освіти* 179

Тетяна Водолазська. *Стан готовності вчителів початкових класів до моделювання освітнього середовища* 182

Людмила Галаєвська. *Полікультурне виховання здобувачів освіти в Новій Українській Школі* 184

Олена Галай. *Реалізація полікультурного виховання засобами іноземних мов* 187

Наталія Гоголь. *Теоретичні і практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті* 188

Світлана Головко. *Зовнішнє незалежне оцінювання випускників гімназії як європейська тенденція управління якістю базової освіти* 190

Антоніна Гривко. *Типологічний і методологічний аналіз міжнародних досліджень щодо використання ІКТ в середній освіті*..... 192

Iryna Hudym. *Educational Environment for Children with Visual Impairments: Canadian Experience*..... 194

Natalia Gut, Natalia Osipenko. *Ukrainian folk crafts as means of esthetical education of children with migrant background*..... 196

Лариса Дворецька. *Єдиний національний екзамен з математики в Грузії: трансформації змісту моделі* 197

Микола Євтух, Наталія Терентьєва. *Теоретичні основи навчання і виховання обдарованих і талановитих школярів (зарубіжний досвід)* 201

Юлія Загребнюк. *Основні тенденції професійного самовизначення школярів у середніх навчальних закладах України та США*..... 203

Дмитро Засєкін. *Оцінювання навчальних досягнень учнів з фізики в контексті вимог PISA*..... 205

Тетяна Засєкіна. *Стандарти орієнтовані на результат*..... 208

Екатерина Захаревич. *Современный учебник по физике и его возможности для самообразования учащихся*..... 210

Віктор Кавецький. *Особливості соціально-професійних орієнтирів учнів ЗЗСО*..... 212

Олег Колодійчук. *Проблеми розвитку навчальних предметів технологічного компоненту освітньої галузі «Технології» у вимогах сьогодення (в Україні та практиці закордонних країн)*..... 214

Inna Kolodko. *The Role of Leisure Centers in the Non-Formal Education of Pupils of Secondary Level of Education in the Kingdom of Sweden* 217

Анна Корнієнко. *Виховний потенціал декоративно-ужиткового мистецтва в закладах позашкільної освіти*..... 220

Наталія Корчинська. *Шляхи подолання гендерної нерівності в системі середньої освіти Туреччини*..... 222

Ольга Косенчук, Юлія Косенчук. *Оцінка якості дошкільної освіти: міжнародні тенденції*..... 224

Микола Криловець. *Елементи полікультурного виховання у шкільному курсі географії*..... 225

Вікторія Кришмарел. *Основні стратегії використання запитань на уроках з огляду на навчання філософії* 228

Ірина Кухта. *Розвиток загальної середньої освіти як необхідна умова євроінтеграції* 230

Катерина Ладоня. *Формування умінь продуктивного діалогічного спілкування в учнів 3–4 класів ЗЗСО з навчанням мовами національних меншин* 232

Наталія Листопад. *Робота з даними у навчанні математики: зіставний аналіз типових освітніх програм для початкової школи* 234

Олена Литовченко. *Позашкільна освіта України: контекст міжнародного співробітництва* 236

Тетяна Лукіна. *Оцінювання шкільного керівництва: світові тенденції* 238

Світлана Луцькова. *Громадсько-активні школи України, Європи та Америки: порівняльний аналіз* 240

Юрій Мальований. *Основні умови успішної реалізації профільної освіти* 243

Світлана Мачула. *Пленерний живопис на заняттях образотворчого мистецтва* 244

Irina Moroz. *Integration of Means of Media-Education in the Workshop «History of Ukraine in Sources»* 246

Petro Moroz. *Peculiarities of the Creation of Media-Education by the Means of the Workshop «History of Ukraine in Sources»* 247

Світлана Науменко. *Досвід сертифікаційного оцінювання здобувачів середньої освіти у Грузії* 249

Євген Нелін. *Конкурсний відбір директорів шкіл як управлінська новація в умовах реформи «Нова українська школа»* 252

Олена Онаць. *Державно-громадське управління: досвід України та країн зарубіжжя* 255

Вікторія Павлюк. *Сучасні тенденції в управлінні шкільною освітою в Канаді* 258

Оксана Петрук. *Державна мова як інструмент соціалізації учнів в умовах поліетнічного середовища* 263

Микола Піддячий. *Освітній потенціал загальноосвітньої системи: здоров'язберігаюча компетентність старшокласників* 264

Олена Пометун. *Потенціал шкільної історичної освіти в умовах полікультурного суспільства* 267

Ірина Постоленко. *Позакласна та позашкільна діяльність учнів у школах Великої Британії* 269

Ольга Пуйо. *Ціннісні орієнтації дошкільників в грі: виміри та характеристика* 271

Тетяна Ремех. *Запровадження дебатів у школі як шлях утвердження демократичних цінностей* 273

Олександра Савченко. *До питання про трансформацію початкової освіти в Україні на компетентнісні засади* 274

Віктор Сіткар. *Шкільна освіта України в контексті міжнародних досліджень учнів: компаративістичний аспект* 276

Валентина Снєгірьова. *Полікультурний аспект вивчення художнього твору* 279

Альона Солодчук. *Сучаний розвиток інклюзивної освіти: умови реалізації* 282

Світлана Федоренко. *Навчання на основі феноменів у Фінляндії* 284

Тетяна Хорошковська-Носач. *PISA-2018 в Україні: стан читацької грамотності учнів* 286

Ольга Хруль, Валентина Белевич. *Организация образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития: сравнительный анализ зарубежного и отечественного опытов* 287

Оксана Цыбулько. *Формирование познавательной самостоятельности учащихся 10–11 классов при обучении математике на современном этапе* 290

Станіслав Шайдюк. *Передвища військова освіта: Україна, Республіка Білорусь, Республіка Польща* 291

Антоніна Штурба. *Організація роботи державних шкіл в Канаді (на прикладі провінції Онтаріо)* 293

V. TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT IN EU COUNTRIES, USA AND CHINA
V. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ
V. ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў КРАІНАХ ЕС, ЗША І КІТАІ

Оксана Глушко. *Структурна реформа системи освіти Республіки Польща: основні положення* 295

Світлана Кравченко. *Цифровізація як тенденція розвитку шкільної освіти у США* 297

Ніна Нікольська. *Законодавчі орієнтири в освіті США* 300

Наталія Приходькіна. *Глобалізаційний контекст розвитку медіаосвіти* 302

Марія Тименко. *Компетентості та навички у сучасній освіті Великої Британії* 305

Оксана Шпарик. *Використання адаптивних ІКТ в освіті як перспективна тенденція розвитку освіти в Китаї* 307

VI.ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE
VI.АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ
VI. АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫІ І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ

Світлана Андрейко, Валерія Бобух. *Розвиток емпатійних здібностей майбутніх медичних працівників* 311

Віта Безлюдна, Роман Безлюдний. *Викладання іноземних мов в університетах та педагогічних коледжах: досвід Австрії* 313

Валентина Березан. *Соціономічні професії у міжнародному освітньому просторі: зародження і становлення*..... 316

Василь Білокопитов. *Студентська мобільність: актуальність та типи* 321

Наталя Білоусова. *Роль асоціацій в професійній підготовці медичних представників у Федеративній Республіці Німеччини та Австрії*..... 323

Гаррет Бодом. *Перспективні напрями організації освіти дорослих в Україні*..... 325

Віталій Бойченко. *Професійна підготовка STEM-учителів: досвід США*..... 327

Олександра Бородієнко. *Зарубіжний досвід публічно-приватного партнерства у забезпеченні якості професійної освіти і навчання*..... 328

Яна Бондарук. *До питання організації системи підвищення кваліфікації вчителів України та США*..... 332

Галина Буянова. *Оцінювання навчальних досягнень студентів у закладах вищої освіти*..... 334

Виктор Гайсёнок. *Беларусь в Болонском процессе — задачи и перспективы интеграции в ЕПВО*..... 336

Tetiana Holovatenko. *Admission Requirements to the "Primary Education" Bachelor's Programmes in Benelux Countries*..... 337

Олена Давліканова. *Проблеми становлення філософії дуальної форми здобуття освіти в Україні*..... 341

Валентина Жабыко. *Применение рабочих тетрадей в учебном процессе*..... 345

Олена Жижко, Лариса Балахадзе. *Інституційний аналіз навчальних закладів та процесів, що в них відбуваються, як напрям критичного розгляду освітньої галузі*..... 346

Алла Загородня. *Польський досвід як професійна підготовка фахівців економічної галузі в системі педагогічної освіти України*..... 349

Юлія Заячук. *Інтернаціоналізація як складова діяльності сучасного університету: глобальна конкуренція чи всебічна співпраця* 352

Ольга Золочевська. *Відкрита післядипломна педагогічна освіта: нові моделі та форми професійного розвитку* 354

Тетяна Калашникова. *Необхідність використання українськими вишами європейського досвіду для підвищення конкурентноспроможності програм отримання ступеня доктора філософії* 356

Ольга Комар. *Досвід використання подкастингу як елемента ефективного комунікативного навчання англійської мови* 358

Лариса Корольова. *Професійний профіль викладача іноземної мови в системі освіти Румунії* 361

Марина Лаврик. *Програми міжнародного співробітництва у сфері удосконалення викладацької діяльності у вищій школі в Україні* 363

Вячеслав Люльченко. *Характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної санітарно-гігієнічної компетентності майбутнього інженера-педагога харчового профілю* 364

Оксана Максименко. *Іншомовна компетентність за стандартом вищої освіти України (бакалаврський рівень)* 367

Олександра Назаренко. *Законодавчі орієнтири вищої освіти у Південній Кореї* 369

Ilona Palaguta. *English foreign language future teacher's pedagogical support in Ukraine* 373

Oksana Pershukova. *Some trends in higher education developments in the Asian universities* 375

Анна Підгаєцька. *Періодизація розвитку студентського самоврядування в університетах Канади* 379

Олена Поддубей. *Шляхи розширення доступу дорослого населення Італії до навчання і професійної підготовки* 381

Людмила Пуховська. *Розвиток проектної діяльності закладів професійної освіти і навчання в країнах ЄС: спільність та вімінності* 383

Станіслав Сапожников. *Система вищої освіти Республіки Грузія у контексті її реформування* 385

Ольга Свиридюк. *Потенціал вищої освіти в умовах полікультурності: досвід Польщі* 387

Олексій Ситник. *Питання змісту інструментальної компетентності журналістів в працях зарубіжних учених* 390

Олена Согоконь. *Європейський погляд на підготовку фахівців фізичної культури* 392

Микола Степанець. *Реконцептуалізація освіти педагогів в університетах провінції Онтаріо (Канада)* 396

Марія Тишковець. *Професійні стандарти педагогічних працівників: досвід України і зарубіжжя* 398

Иван Турлай. *Модель «Университет 3.0» и развитие инновационного общества* 401

Володимир Федина-Дармохвал, Соломія Василець. *Полікультурність — як основа формування компетентності майбутнього керівника закладу середньої освіти* 403

Zhanna Chernyakova. *The Development of Higher Education Innovation System: the Main Components* 405

Ірина Чистякова. *Нормативні засади педагогічної освіти у Фінляндії* 407

Ольга Шаповалова. *Розвиток педагогічної освіти Великої Британії в умовах підвищення якості освітніх послуг* 410

Катерина Шихненко. *Основоположні принципи діяльності адміністраторів наукових досліджень в університетах США* 413

VII. WORLD TRENDS IN ICT-EDUCATION DEVELOPMENTS
VII. СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ
VII. СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ІКТ-АДУКАЦЫІ

Ілона Бойчевська, Людмила Веремюк. *Використання інноваційних технологій під час занять з іноземних мов* 416

Олена Гриценчук. *Етапи створення інформаційно-освітнього середовища розвитку громадянської компетентності вчителя: досвід Нідерландів* 418

Денис Денисовец. *Использование сетевых технологий в образовательном процессе как средство повышения эффективности обучения* 420

Ірина Іванюк. *Принципи відбору та використання онлайн інструментів вчителями іноземних мов* 422

Оксана Кравчина. *Підходи до формування підприємницької компетентності учнів в умовах комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища: досвід Німеччини* 424

Ірина Малицька. *Розвиток цифрової освіти в країнах Європи* 427

Інна Маринченко. *Цифрові технології як сучасна стратегія розвитку професійної освіти* 429

Оксана Овчарук. *Освіта з цифрового громадянства: загальні підходи* 433

Наталія Сороко. *Проектування масових відкритих онлайн-курсів для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів (досвід Європейської академії шкільних мереж)* 436

Sukhikh Alisa. *General approaches to health-saving usage of software and hardware in different countries of the world* 438

Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки 441

WELCOME ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ

ВІТАННЕ ЎДЗЕЛЬНІКАЎ КАНФЕРЕНЦЫІ

Шановний читачу!

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

Одним з пріоритетів розвитку Інституту педагогіки НАПН України визначено інтеграцію до європейського освітньо-наукового простору. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», організатором якої є відділ порівняльної педагогіки, багато років працює на цей орієнтир, підтримуючи компаративні дослідження та сприяючи імплементації інноваційних ідей в національну освіту.

У цьому році в умовах пандемії COVID-19 крос-державний досвід набуває особливої актуальності. Цінними для України є реальні практики реалізації навчання міжнародної спільноти. Тому цьогорічна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020» з акцентом на глобалізований простір інновацій є важливим внеском у дискусію щодо викликів COVID-19 та відповідей освітян у світовому просторі.

Переконаний, що здобутки учасників конференції, акумульовані у цій збірці, сприятимуть віднаходженню спільних орієнтирів модернізації педагогічної науки та освіти країн-учасниць у глобалізованому світі.

Олег Топузов
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
Віце-президент НАПН України,
Директор Інституту педагогіки НАПН України

Шановні учасники
Міжнародної науково-практичної конференції
«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020»!
Шановна науково спільното!

В умовах глобалізаційних викликів місія педагогічної компаративістики набуває нового звучання — сприяти реформуванню національної освіти відповідно до кращих зразків розвитку освіти у провідних країнах світу, входженню в глобальний та європейський освітні простори. Тому, вже традиційна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», яка організовується під егідою Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України та Відділення загальної середньої освіти відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, є на часі.

Актуальним для сьогодення є осмислення кращих освітніх практик та інноваційних ідей, які ефективно застосовуються в освіті інших країн й на рівні міжнародної спільноти задля їх врахування для розвитку освіти в Україні.

Важливою складовою роботи конференції є визначення напрямів розвитку методології компаративістики в сфері освіти. Цьому завданню присвячено окрему секцію — «Методологічні проблеми педагогічної компаративістики». Обговорення методологічних орієнтирів є об'єктивною необхідністю, а досвід НАПН України у сфері розбудови методології компаративістики в сфері освіти є вагомим. Тому, підтримуємо зусилля відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України з розбудови національної компаративістики в освіті, її методологічної платформи.

Також варто відзначити, що останні події з поширенням пандемії COVID–19 актуалізували проблеми цифровізації сучасного світу і, зокрема, освіти. Саме тому, необхідно обговорити як видозмінюються традиційні та запроваджуються нові форми і методи навчання в різних країнах світу.

Нагальними методологічними проблемами, які потребують подальшого спільного обговорення, на нашу думку, є роль автентичної джерельної бази для забезпечення валідності висновків компаративного дослідження, критерії добору проблем, явищ, процесів щодо проведен

ня дослідження, еквівалентності об'єктів порівняння, форматів презентації результатів порівняння тощо.

Переконана, що конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020: глобалізований простір інновацій» сприятиме подальшому розвитку компаративістики в сфері освіти в Україні та модернізації національної освіти з урахуванням кращого міжнародного досвіду.

Світлана Сисоєва
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
Академік-секретар Відділення загальної педагогіки
та філософії освіти НАПН України

Шановні учасники
IV Міжнародної науково-практичної конференції
«Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020»!

Сьогодні освіта в Україні виконує важливу роль підготовки нашої молоді до життя в XXI столітті. Це вимагає значних зусиль щодо формування освічених громадян-патріотів, висококваліфікованих фахівців, які володіють арсеналом навичок і компетентностей, необхідних для самореалізації в сучасному суспільстві, а відтак — розбудови конкурентоспроможної європейської України.

Нещодавно прийнята урядом України концепція реформування середньої освіти «Нова українська школа» вимагає наукового супроводу щодо її імплементації. Національна академія педагогічних наук України, Відділення загальної середньої освіти, вчені Інституту педагогіки та інших наукових установ НАПН України здійснюють необхідне науково-методичне забезпечення реформування української освіти з багатьох напрямів. Це участь вчених академії в розробленні Законів України «Про освіту» (2017) та «Про повну загальну середню освіту» (2020); Державного стандарту початкової освіти (2018), проекту Державного стандарту базової середньої освіти; створення під керівництвом академіка О.Я. Савченко типових освітніх програм для початкової школи, підготовка навчальних програм і підручників та методичних розробок і рекомендацій з різних предметів, проєктування сучасного освітнього середовища Нової української школи тощо.

Актуальні виклики, що супроводжують реформу української школи, формують потребу у спільному пошуку науковців і освітян шляхів вирішення проблем поліпшення якості освіти. Міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта», яка проходить в рамках діяльності Відділення загальної педагогіки та філософії освіти і Відділення загальної середньої освіти НАПН України, багато років є результативним майданчиком для такого пошуку. Формат конференції, географія учасників і широке представництво закладів освіти забезпечують масштабність узагальнень та валідність висновків на основі крос-культурних порівнянь, завдяки яким можна оцінити вірність прийнятих рішень і відповідність їх світовим тенденціям розвитку освіти.

Сподіваюсь, що результати напрацювань учасників конференції, які увійшли до збірки матеріалів, стануть корисними для широкого кола науковців та освітян, дослідників і розробників освітньої політики.

Олександр Ляшенко
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України,
Академік-секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України

Паважаныя чытачы!

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь — гэта вядучая навуковая ўстанова краіны, якая займаецца навукова-метадычным забеспячэннем сістэмы дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі.

Нацыянальным інстытутам адукацыі штогод праводзяцца фундаментальныя і прыкладныя навуковыя даследаванні па псіхолага-педагагічных і сацыяльна-філасофскіх праблемах адукацыі, пытаннях нарматыўнага і навукова-метадычнага забеспячэння дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі; ствараюцца вучэбна-метадычныя комплексы новага пакалення для ўстаноў адукацыі, праводзіцца іх вопытная праверка; ажыццяўляецца распрацоўка стратэгій развіцця сістэмы адукацыі ў краіне і сродкаў іх рэалізацыі; вядзецца падрыхтоўка навукова-педагагічных кадраў вышэйшай кваліфікацыі для нацыянальнай сістэмы адукацыі.

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

Удзел інстытута ў IV Міжнароднай канферэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя 2020» у якасці партнёра стварае магчымасці для абмену навуковымі распрацоўкамі, актыўнага дыялогу паміж спецыялістамі ў галіне агульнай сярэдняй адукацыі, развіцця міжнароднага супрацоўніцтва і інтэграцыі адукацыйных сістэм. Вывучэнне міжнароднага вопыту, звязанага з развіццём агульнай сярэдняй адукацыі, рэалізацыяй інклюзіўнага падыходу ў адукацыі, падтрымкай адораных

дзяцей, раскрыццём патэнцыялу адукацыі ва ўмовах полікультурнага асяроддзя, з'яўляецца актуальным і значным для беларускай педагагічнай навукі і адукацыйнай практыкі. Гэта абумоўлена тым, што ацэнка адукацыі з пазіцый адкрытасці, з апорай на сусветную сістэму каштоўнасцей дазволіць вызначыць асноўныя перспектывы мадэрнізацыі і далейшага развіцця нацыянальнай сістэмы адукацыі.

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

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

Шановні педагоги-компаративісти!

Вітаємо Вас у спільноті тих, кому небайдужа доля української освіти, оскільки педагогічна компаративістика дає змогу Україні відкрити світовий досвід, а міжнародній спільноті дізнатися більше про Україну. Сьогодні як ніколи усвідомлюється неуникність глобалізаційних процесів у всіх суспільних сферах, включаючи освіту. Саме тому на часі є пошуки можливостей використати найкраще з усього світу в українській освіті. Місія педагогів-компаративістів полягає не лише у тому, щоб по зернятку зібрати і описати дієві механізми покращення освіти як одного з суспільних благ, а й у тому, щоб науково обґрунтувати і довести, які ж інновації можуть спрацювати в Україні, не порушивши глибинних національних традицій держави.

Ця місія накладає на дослідників відповідальність за вибір дослідницьких інструментів та дотримання етичних стандартів у наукових дослідженнях. Це співпадає з місією Української асоціації дослідників освіти, яка полягає в тому, щоб сприяти розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищувати якісті освітніх досліджень для впливу на освіту та суспільство, захищати права і свободу, а також задовольняти професійні, наукові, соціальні, культурні та інші інтереси її членів.

Від імені правління УАДО вітаю учасників IV Міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020. Глобалізований простір інновацій» з нагодою продовжити дискусію про інновації у міжнародному освітньому просторі на сторінках збірника матеріалів конференції.

Оксана Заболотна
доктор педагогічних наук, професор,
віце-президент Української асоціації
дослідників освіти

до змісту ↑

Шановні освітяни!

Пандемія COVID-19, яка охопила світ у 2020 р., завдала удару по системам освіти країн. Фактично пандемія спричинила трансформацію усталеного формату організації навчання на всіх рівнях освіти. Для убезпечення поширення COVID-19 серед дітей і молоді держави розпочали закриття закладів освіти, застосовуючи різні підходи залежно від масштабів поширення вірусу. Протягом лютого-квітня 2020 р. відбулося закриття закладів освіти в національному (Італія, Південна Корея, Японія), регіональному (Німеччина, Іспанія) чи локальному (США, Велика Британія) масштабах. За даними ЮНЕСКО станом на 4 квітня 2020 р. 188 держав закрили школи в масштабах своєї країни, що торкнулося 91,3% учнів у всьому світі (1,58 млрд. людей)[1]. У США у квітні 2020 р. через пандемію короновирусу припинили роботу понад 124 тисячі державних і приватних шкіл, що зачепило 55 мільйонів американських учнів.

Паралельно розпочався пошук та відпрацювання ефективних інструментів для організації навчального процесу в новій реальності. Внесок у пошук відповідей для протидії COVID-19 зробили і ключові міжнародні організації, які виступили як агенти згуртування освітянської спільноти, так і запропонували та імплементували універсальні інструменти організації навчання в умовах коронавірусної кризи.

Учасники цьогорічної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2020. Глобалізований простір інновацій» долучилися до обговорення викликів в освіті в умовах пандемії COVID-19. Матеріали досліджень і обговорень шляхів протистояння пандемії світовою спільнотою представлено у збірнику.

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

1 http://ach.gov.ru/upload/pdf/Covid-19-edu.pdf

COVID-19 AND CHALLENGES FOR EDUCATION

COVID-19 ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ

COVID-19 І ВЫКЛІКІ ДЛЯ АДУКАЦЫІ

УЗАГАЛЬНЕНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ СВІТОВОЇ СПІЛЬНОТИ З ПРОТИДІЇ COVID-19 В ОСВІТІ

Підготували:
відділ порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик

Важливими висновками в умовах пандемії коронавірусу є необхідність швидкого реагування урядів/міністерств/органів влади, які опікуються освітою на глобальному/локальному рівнях. Як засвідчує зарубіжний досвід, першочерговими питаннями, на які потрібно реагувати, є запровадження додаткового фінансування, адаптація змісту освіти (національних/регіональних курикулумів, освітніх програм, посібників та підручників) до нових умов, підтримка учнів із малозабезпечених сімей та дітей з особливими потребами, співробітництво з батьками, співробітництво з приватними структурами, передусім провайдерами Інтернет послуг та з медіа.

Узагальнені рекомендації світової спільноти подано нижче.

Поради ОЕСР з протидії COVID-19 в освіті [2]:

- Створіть робочу групу або координаційний комітет, який матиме повноваження на розроблення й реалізацію освітніх відповідей на пандемію COVID-19. За можливості забезпечте, щоб члени робочої групи були представниками різних одиниць системи освіти та шкільних мереж і представляли важливі й різноманітні напрями для інформування про їхню

2 https://www.hm.ee/sites/default/files/framework_guide_v1_002_harward.pdf

роботу, наприклад, навчальні програми різних департаментів, підготовку вчителів, інформаційні технології, представників вчителів, представників батьків, учнів. представників промислового сектору, коли це доречно.

- Розробіть графік та засоби частої та регулярної комунікації між членами робочої групи протягом періоду, коли буде діяти соціальне дистанціювання.
- Визначте принципи, які лежатимуть в основі стратегії. Наприклад: захист здоров'я учнів та персоналу, забезпечення академічного навчання та надання емоційної підтримки учням та вчителям. Ці принципи дозволять зосередити увагу на ініціативах, які потрібно здійснити, і допоможуть впорядкувати час та інші обмежені ресурси.
- Розробіть механізми координації з органами охорони здоров'я, щоб заходи з питань освіти синхронізувалися з питаннями охорони здоров'я та сприяли просуванню цілей та стратегій охорони здоров'я, наприклад, навчання учнів, батьків, вчителів та персоналу необхідності соціального дистанціювання.
- Переорієнтуйте мету курикулуму з урахуванням існуючих реалій, коли механізми отримання навчальних результатів зруйновано. Сформулюйте, що потрібно вивчити в період соціального дистанціювання
- Визначте доцільність використання варіантів для відновлення часу навчання після закінчення періоду соціального дистанціювання, наприклад, інтенсивний період перед початком нового навчального року.
- Визначте засоби надання освітніх послуг. Коли це можливо, вони повинні включати онлайн навчання, оскільки це забезпечує найбільшу універсальність та можливість взаємодії. Якщо не всі учні мають обладнання та зв'язок, шукайте шляхи, щоб забезпечити таких учнів всім необхідним. Дослідіть партнерські стосунки з приватним сектором та громадою з метою забезпечення ресурсами (обладнанням та зв'язком).
- Чітко визначте ролі та очікування для вчителів, щоб ефективно керувати та підтримувати навчання учнів у новій ситуації за допомогою прямого навчання, де це можливо, або керівництва для самостійного навчання.
- Створіть веб-сайт для спілкування з вчителями, учнями та батьками щодо цілей курикулуму, стратегій, запропонованих заходів та додаткових ресурсів.
- Якщо стратегія онлайн навчання не є можливою, розробіть альтернативні шляхи забезпечення учнів освітніми послугами, що може вклю-

чати телевізійні програми, якщо можливе партнерство з телевізійними станціями, подкасти, радіопередачі та навчальні комплекти в цифровій чи паперовій формі. Дослідіть можливе партнерство з громадськими організаціями та приватним сектором для реалізації цієї стратегії.

- Забезпечте адекватну підтримку найбільш вразливих учнів та сімей під час реалізації плану альтернативної освіти.
- Посилюйте комунікацію та співпрацю між учнями для сприяння взаємному навчанню та добробуту.
- Створіть механізм своєчасного професійного розвитку для вчителів та батьків, щоб вони мали можливість підтримувати учнів за новою методикою навчання. Створіть умови, які сприятимуть співпраці вчителів та професійних спільнот, а також підвищать автономію вчителів.
- Визначте відповідні механізми оцінювання учнів за необхідності.
- Визначте відповідні механізми переходу до наступного освітнього рівня та завершення навчання.
- За необхідності перегляньте нормативно-правову базу таким чином, щоб зробити онлайн освіту та інші способи навчання можливими, та, таким чином, щоб підтримувати автономію та співпрацю вчителів. Сюди входить надання кредиту шкільного дня на дні, в які проводиться навчання за альтернативними навчальними планами (день навчання у школі зараховувався за день дистанційного навчання).
- Кожна школа повинна розробити план безперервності діяльності. Для підтримки шкіл, органи освіти можуть надати приклади планів в інших школах.
- У випадку, коли школа забезпечує харчування учнів, розробіть альтернативні способи доставки їжі учням та їхнім сім'ям.
- У випадку коли школа надає інші соціальні послуги, такі як підтримка психічного здоров'я, розробіть альтернативні форми забезпечення.
- Школи повинні розробити систему спілкування з кожним учнем і форму щоденної реєстрації кожного учня. Можливо, у вигляді текстів від вчителів, якщо батьки мають доступ до мобільних телефонів.
- Школи повинні розробити механізми щоденного зв'язку з вчителями та працівниками школи.
- Школи повинні надавати інструкції учням і їхнім родинам щодо безпечного використання екранного часу та онлайн інструментів для збе-

реження благополуччя учнів та їх психічного здоров'я, а також забезпечувати неповнолітнім захист від онлайн загроз.

- Визначте інші шкільні мережі чи системи та створіть форми регулярного спілкування з ними для обміну інформацією про ваші потреби та підходи щодо їх вирішення, з метою обопільного навчання, як спосіб сприяння швидкому вдосконаленню навчання в нових умовах.
- Переконайтеся, що керівники шкіл отримують фінансову, матеріально-технічну та моральну підтримку, якої вони потребують для досягнення успіху.
- Розробіть комунікаційний план. Складіть мапу ключових контактів та ключових повідомлень для підтримки реалізації освітньої стратегії під час екстреної ситуації та переконайтеся, що вони ефективно транслюються через різні канали.

Поради ОЕСР з протидії COVID-19 в освіті [3]

Розвиток потенціалу

Більшість планів надзвичайних ситуацій включають: інформацію та навчання щодо вірусу COVID-19 (наприклад, США, Франція, Італія); навчання вчителів та директорів шкіл працювати віддалено (наприклад, Китай, Італія, Велика Британія); розгортання онлайн-класів (наприклад, Китай); а також створення та підготовка робочих груп радників та вчителів для підтримки батьків та учнів (наприклад, США).

Використання онлайн-платформ під час закриття шкіл та університетів

В умовах закриття закладів освіти слід мобілізувати різні форми Інтернет-освіти та освітніх ресурсів. Країни повинні використовувати свої вже розроблені дистанційні курси в Інтернеті, коли це можливо, заохочувати компанії з навчальних технологій робити їхні ресурси доступними, диверсифікувати способи надання освітніх послуг залежно від віку і можливостей та заохочувати викладачів до співпраці;

- Використовувати існуючі онлайн-платформи дистанційного навчання;
- Розробити нові он-лайн навчальні платформи (віртуальні аудиторії);
- Налагодження партнерства з приватними освітніми платформами;

3 Education Responses to COVID-19: Embracing Digital Learning and Online Collaboration https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=120_120544–8ksud7oaj2&title=Education_responses_to_Covid-19_Embracing_digital_learning_and_online_collaboration

- Співпраця на міжнародному рівні для об'єднання наявних онлайн-освітніх ресурсів;
- Використовувати всі необхідні електронні засоби (наприклад, потокове телебачення — для молодших школярів та країн зі слабкою економікою);
- Надати вчителям можливості цифрового навчання.

Виклики впровадження

Навчання та співпраця в онлайн-середовищі може бути не надто природною як для викладача та і для учняа. Розглядаючи відповіді на політику щодо закриття школи, розробники політики повинні розглянути способи:

- Збалансувати цифрове навчання та діяльність поза екраном (заміна навчальних годин онлайн-лекціями та дискусіями, ймовірно, може вплинути на здоров'я учнів; виклад матеріалу онлайн можна скоротити (Китай) та поєднати з нецифровою навчальною діяльністю);
- Тримати пульс на емоційному здоров'ї учнів (контекст вірусу та закриття шкіл може бути неспокійним та дезорієнтуючим для учнів; потрібно шукати технологічні рішення, щоб забезпечити зв'язок, взаємодію та підтримку, поки відбувається навчання, особливо в умовах невизначеності);
- Доступ до пристроїв (учні мають більше шансів отримати доступ до смартфонів, ніж до ноутбуків; уряди держав можуть позичати ноутбуки або надавати альтернативні ресурси (друковані робочі буклети) (наприклад, Велика Британія, Японія);
- Управління доступом до ІТ-інфраструктури (для деяких регіонів одночасне підключення учнів до цифрової інфраструктури може стати великою проблемою, оскільке може вплинути на стабільне функціонуваня інших життєвонеобхілних систем, тому для тиких країн мають бути введені часові рамки доступу).

Довгострокові можливості

- Нинішня хвиля закриття шкіл дає можливість експериментувати та просувати нові моделі навчання та нові способи використання часу навчання віч-на-віч.
- Дослідіть різні моделі часу та шкільної освіти.
- Надайте можливість вчителям максимально використовувати цифрові досягнення.
- Використовуйте відмінності всередині країни та між країнами, щоб вчитися.

Поради ЮНЕСКО з протидії COVID-19 в освіті[4]

Поради ЮНЕСКО з проведення онлайн навчання:

- Оцініть можливості учнів, викладачів і інфраструктури для запровадження ондайн навчання з використання технологій;
- Вивчіть різні варіанти інструментів дистанційного навчання, в тому числі: віртуальні онлайн-уроки, які завантажуються уроки, мобільні телефони та соціальні мережі, радіо і телевізійні програми, корисні, зокрема, для молодших школярі та їхніх вихователів);
- Визначіть пріоритетні предмети/освітні галузі/теми та, що буде оцінюватися в контексті складання учнями національних/державних/випускних/вступних іспитів;
- Навчіть вчителів того, як залучати всіх учнів до онлайн навчання через інструменти дистанційного навчання;
- Застосовуйте комбіновані підходи до організації навчання та уважно добирайте додатки і платформи, оскільки не всі інструменти адаптовані до навчання учнів;
- Використовуйте інструменти, які сумісні зі смартфонами, оскільки вони є більш доступними для великої кількості здобувачів освіти;
- Започатковуйте співробітництво з телекомунікаційними/радіо компаніями, щоб знизити оплату або отримати безкоштовний доступ до їхніх ресурсів /сайтів;
- Створюйте віртуальні спільноти практик вчителів та учнів для спільного вирішення освітніх питань;
- Забезпечте доступність освітніх послуг для учнів з обмеженими можливостями.

Поради ЮНЕСКО з відкриття школи:

- ***Координація***: потрібно визначити, хто очолить керівництво післякризовою ситуацією в школі. Сюди входять такі питання:
- коли школа знову відкриється, за яких умов, та як інформувати учнів, батьків та вчителів?

4 1.COVID-19 Educational Disruption and Response. (2020) (n.d.). General format. Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

2. Crisis-sensitive educational planning. In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes, Issue noten № 2.4 – April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272

- як працювати в кризовій ситуації, щоб забезпечити плавний перехід від дистанційного навчання до навчання у класі?
- як реалізовувати управління школою, особливо в контексті взаємодії партнерів, наприклад, партнерство з приватним сектором та благодійними установами, як забезпечити участь громад та покращити підзвітність?

- ***Планування***: необхідно провести аналіз ситуації, щоб визначити вплив пандемії на освіту, наприклад, на здоров'я та безпеку учнів, втрати навчального часу, результати навчання, пропущені іспити, проблеми нерівного доступу до онлайн навчання. Важливо підготувати плани на випадок надзвичайних ситуацій на шкільному, районному, регіональному та національному рівнях, включаючи визначення пріоритетів та розробку стратегій, моніторинг та фінансування. Важливо провести консультації з ключовими зацікавленими сторонами. Основні дії для швидкої оцінки представлені нижче.
  - Визначити стратегії та дії, як на національному, так і на шкільному рівні, щоб пом'якшити вплив та усунути негайні прогалини, консультуючись із зацікавленими сторонами в освіті та іншими відповідними секторами:
  - Забезпечити плавний перехід від платформ дистанційного навчання до навчання в класу.
  - Адаптувати навчальний план та умови навчання, щоб забезпечити досягнення ключових цілей навчання на навчальний рік та сприяти використанню більш практичних підходів до навчання, таких як навчання на основі проектів;
  - Запровадити цільові програми з прискореного навчання / виправлення / доповнення або скоротити навчальний період;
  - Адаптувати календар та контент іспитів / оцінювання
  - Забезпечити професійну підтримку вчителів, яким потрібно гнучко адаптувати свої методи навчання;
  - Визначити стратегії для подолання прогалин у навчанні, особливо серед уразливих груп, та зменшення нерівностей, які могли б бути створені/загострені під час карантину. Це може включати додаткові навчальні, репетиторські та позашкільні неформальні навчальні заходи.

- ***Оцінювання***. Швидка оцінка інфраструктури, людських, технічних та фінансових ресурсів; стан здоров'я, мотивацію педагогів.
- Оцінити стан фізичного та психічного здоров'я педагогів. Передбачити перерозподіл навантаження у разі звільнення, оскільки вчителі можуть прийняти рішення покинути постраждалі райони;
- Оцінити стан шкільної інфраструктури, включаючи потенційну потребу в реконструкційних роботах та ресурсах, включаючи дезінфекцію. Це було б особливо необхідно у випадках, коли школи використовувалися для інших цілей у період карантину;
- Оцінити стан шкільного здоров'я: наявність санітарно-гігієнічних приміщень; та медичне обладнання, таке як чиста вода, мило, дезінфікуючі засоби, засоби для миття рук та термометри;
- Наявність та координація ресурсів та способів надання психосоціальної підтримки. Наприклад, кваліфіковані лікарі та інші фахівці, такі як психологи, шкільні консультанти та соціальні працівники. За відсутності спеціалістів необхідно визначити координаторів, зазначивши, що в цьому випадку необхідна попередня підготовка. Інші варіанти можуть включати співпрацю з відповідними місцевими університетами / установами.
- Пошук та розподіл продовольчих товарів для шкільних програм харчування.

Рекомендації ЮНЕСКО щодо коротко- середньострокових дії, спрямованих на відновлення функціонування школи та забезпечення неперервності навчання:

Підтримка здоров'я

- Забезпечити безпеку учнів по дорозі до школи, щоб мінімізувати ризик нового інфікування.
- Оцінити вплив закриття школи на здоров'я та добробут усієх освітньої спільноти, включаючи учнів, викладачів та інший персонал.
- Забезпечувати медичну просвіту, навчати та поширювати інформацію про гігієну, профілактику коронавірусу, миття рук у школі та вдома.
- Турбуватися про психічне здоров'я та соціально-емоційне самопочуття учнів і вчителів. Наприклад, запропонувати психосоціальну підтримку учням та викладачам для боротьби з посттравматичним стресом, координувати роботу психологів, консультантів, соціальних працівників або координаторів.

- Здійснювати оцінку психічного та фіізичного стану жінок, упереджувати сексуальне та домашнє насильство та ризик раннього шлюбу та вагітності.
- Спілкуватися з широкою громадою, консультуватися з батьками та опікунами для підтримки дітей.

Академічна підтримка

- Забезпечити мотивацію викладачів;
- Забезпечити професійний розвиток вчителя у співпраці з навчальними закладами для викладачів;
- Забезпечити мотивацію учнів. Визначити осіб, яким загрожує відрахування зі школи і стартувати кампанію «Повернення до школи». Якщо і де необхідно, розглянути можливість запровадження програм для мотивації до навчання, мобілізації громади, розширення сфери програм шкільного харчування та надання цілеспрямованої підтримки вразливим групам учнів;
- Оцінити наслідки закриття школи на навчальний процес та розглянути варіанти коригування навчального плану;
- Оцінити вплив на навчання та виявити прогалини в навчанні серед учнів, зосередивши увагу на вразливих групах;
- Забезпечити якість, рівність та включення.
- Визначити нерівності доступу до освіти, враховуючи соціальні розбіжності серед учнів, шкіл, домогосподарств чи регіонів;
- Розглянути питання про варіанти отримання дипломів випускниками, які планують вступ до закладів вищої освіти або виходу на ринок праці;
- Розробити національні, районні та шкільні плани щодо зменшення ризиків, орієнтовані на коло ризиків, з якими стикаються шкільні громади.

Довгострокові дії: стійкість системи освіти:

- Переглянути мету, зміст та реалізацію освіти та навчання та розглянути можливі реформи;
- Переосмислити роль шкіл: формування знань, умінь та навичок, соціальної функції та зміцнення здоров'я та добробуту;
- Модернізувати освітню політику та керівні принципи, наприклад, щодо дистанційного навчання;
- Поширювати дистанційне навчання, включаючи як засоби трансляції, так і розвиток контенту.

- Запровадити механізми координації та моніторингу та комунікації під час та після криз;
- Забезпечити адекватні ресурси для задоволення шкільних гігієнічних норм;
- Створити платформи для обміну досвідом, національних, регіональних та міжнародних.
- Переглянути та забезпечити, щоб освіта з надзвичайних/кризованих ситуацій була включена до національних освітніх політик та планів із конкретними та чіткими стратегіями.

Практичні поради:

- Визнати безпрецедентну масштабність та глобальний характер кризи.
- Визначити пріоритетність співпраці та роботи в партнерствах, всередині та між країнами та консультації з ключовими освітніми та іншими зацікавленими сторонами.
- Сприяти багатогалузевій співпраці, наприклад, серед таких галузей, як освіта та охорона здоров'я, а також соціальний сектор, приватний сектор та громада.
- Сприяти навчанню однолітків, обміну досвідом, інформацією, викликами, засвоєними уроками, а також рішеннями та ідеями.
- Зміцнення спільноти практики для вчителів.
- Постійно слідкувати за розвитком ситуації. Це можна зробити за допомогою моніторингу.

ОСВІТА ТА НАВЧАННЯ В КОНТЕКСТІ ПАНДЕМІЇ COVID-19

(рекомендаційний бібліографічний список зарубіжної літератури)

Упорядник: Кравченко С. М.,
канд. іст. наук, ст. наук. співроб. відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Наукові статті

- Di Wu, Tiantian Wu, Qun Liu, Zhicong Yang. The SARS-CoV-2 outbreak: What we know. *In: International Journal of Infectious Diseases,* Available at:

https://www.ijidonline.com/article/S1201–9712(20)30123–5/pdf. (https://doi.org/10.1016/j.ijid.2020.03.004).

- Leena Paakkari, Orkan Okan. (Published Online April 14, 2020) COVID-19: health literacy is an underestimated problem. Available at: https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lanpub/PIIS2468–2667(20)30086–4.pdf. (https://doi.org/10.1016/ S2468–2667(20)30086–4).
- Prem K, Liu Y, Russell TW, et al. (Published Online March 25, 2020). The effect of control strategies to reduce social mixing on outcomes of the COVID-19 epidemic in Wuhan, China: a modelling study. *In: Lancet Public Health 2020* (https://doi.org/10·1016/S2468–2667(20)30073–6).
- The Novel Coronavirus Pneumonia Emergency Response Epidemiology Team. The epidemiological characteristics of an outbreak of 2019 novel coronavirus diseases (COVID-19) in China. (Published Feb. 10, 2020) (Epidemiology Working Group for NCIP Epidemic Response, Chinese Center for Disease Control and Prevention). Available at: https://www.unboundmedicine.com/medline/citation/32064853/[The_epidemiological_characteristics_of_an_outbreak_of_2019_novel_coronavirus_diseases__COVID_19__in_China]_
- Wang G., Zhang Y., Zhao J., Zhang J., Jiang F. (Published March 2, 2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. Available at: https://www.thelancet.com/pdfs/journals/lancet/PIIS0140–6736(20)30547-X.pdf (https://doi.org/10.1016/ S0140–6736(20)30520–1).
- Schleicher A. (Published Mar. 10, 2020) How can teachers and school systems respond to the COVID-19 pandemic? Some lessons from TALIS. Available at: https://www.oecd-forum.org/users/50583-andreas-schleicher/posts/63740-how-can-teachers-and-school-systems-respond-to-the-covid-19-pandemic-some-lessons-from-talis.
- High-stakes school exams during COVID-19 (Coronavirus): What is the best approach? (Published April 01, 2020). (J. Liberman, V. Levin, D. Luna-Bazaldua, M. Harnisch). *General format*. Available at: https://blogs.worldbank.org/education/high-stakes-school-exams-during-covid-19-coronavirus-what-best-approach.

Електронні ресурси

- Coping with COVID-19 — Mapping education and training responses to the health crisis in ETF partner countries (2020) (n.d.). *General format*.

Available at: https://www.euneighbours.eu/en/east-south/stay-informed/publications/coping-covid-19-mapping-education-and-training-responses.

- Could coronavirus shape the way assessments work forever? (Posted on 20 March 2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/03/20/could-coronavirus-shape-the-way-assessments-work-forever/.
- COVID-19 and education in emergencies (2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://www.educationcannotwait.org/covid-19/.
- COVID-19: Education, training & workforce (2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://www.aomrc.org.uk/covid-19-education-and-training/.
- Covid-19: Where's the discussion on distance learning training for teachers? (Published Online 1 April, 2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/01/covid-19-wheres-the-discussion-on-distance-learning-training-for-teachers/.
- Education and training in the context of COVID-19 (2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://www.rcog.org.uk/en/careers-training/resources — support-for-trainees/education-and-training-in-the-context-of-covid-19/.
- EU neighbours: dealing with COVID-19 in education and training (Published Online 16 Apr. 2020) (n.d.). *General format.* Available at: https://www.etf.europa.eu/en/news-and-events/news/eu-neighbours-dealing-covid-19-education-and-training.
- Global Humanitarian Response Plan for COVID-19. Geneva: OCHA. (Published Online 28 March, 2020) (The United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs) *General format.* Available at: https://interagencystandingcommittee.org/system/files/2020–03/Global%20Humanitarian%20Response%20Plan%20COVID-19_1.pdf.
- Guidance Note: Remote Learning & COVID-19 (updated April 7, 2020) (n.d.). *In: The World Bank Education Global Practice.* Available at: http://documents.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf.
- Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak (updated March 18, 2020). (n.d.). *General format.* Available at: https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/mental-health-considerations.pdf.

• The COVID-19 Learning Pathway aims to enable humanitarians, including local responders, to be best equipped to respond to the global pandemic COVID-19 (Coronavirus) (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://kayaconnect.org/course/info.php?id=2249.

• The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/.

• The Role Of Virtual Classrooms During The COVID-19 Pandemic (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://elearningindustry.com/virtual-classrooms-role-during-covid-19-pandemic.

• World Health Organization. Coronavirus disease (COVID-2019) situation reports (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/situation-reports.

ЮНЕСКО в протидії COVID-19

• COVID-19 Educational Disruption and Response. (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://en.unesco.org/covid19/educationresponse.

• Crisis-sensitive educational planning. I*n: UNESCO COVID-19. Education Response*. *Education Sector issue notes*, Issue noten № 2.4 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373272.

• Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures. *In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes,* Issue noten № 2.1 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305.

• Health & nutrition during home learning. *In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes,* Issue noten № 1.1 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373277.

• Reopening schools: When, where and how? (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://en.unesco.org/news/reopening-schools-when-where-and-how.

• Rethinking the role of the school after COVID-19. (2020) (n.d.). *General format*. Available at: https://www.thelancet.com/journals/lanpub/article/PIIS2468–2667(20)30124–9/fulltext.

• COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning. *In: UNESCO COVID-19. Education Response*.

Education Sector issue notes, Issue noten № 4.2 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273.

- Managing high-stakes assessments and exams during crisis. *In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes*, Issue noten № 4.3 — May 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373387.
- School reopening. *In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes*, Issue noten № 7.1 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373275.
- Anticipated impact of COVID-19 on public expenditures on education and implication for UNESCO work. *In: UNESCO COVID-19. Education Response. Education Sector issue notes,* Issue noten № 7.2 — April 2020. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373276.

ХРОНІКИ ВІДПОВІДЕЙ НАЦІОНАЛЬНИХ СИСТЕМ ОСВІТИ КРАЇН СВІТУ НА COVID-19[5]

Березень 19–25, 2020

1. ЕСТОНІЯ ВІДРЕГУЛЬОВУЄ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОНЛАЙН НАВЧАННЯ. ОБМІН РІШЕННЯМИ ЩОДО СИТУАЦІЇ, ЩО СКЛАЛАСЯ

Зважаючи на рішення про закриття шкіл по всій країні, починаючи з понеділка цього тижня, Естонія працює над тим, щоб підключити учнів до онлайн-навчання, а також ділиться засобами онлайн навчання, що запроваджено в Естонії з іншими країнами. Естонія відома в усьому світі тим, що використовує технологічні рішення в уряді, і освіта не є винятком. Основним інструментом Естонії для дистанційного навчання під час закриття школи буде існуюча в країні платформа eKool (“e-School”), на якій вже понад 290 000 активних користувачів серед батьків, вчителів та учнів. За минулий тиждень 8000 нових користувачів зареєструвались для використання платформи. Естонія також пообіцяла підтримувати інші країни, зробивши свої технологічні рішення більш доступними.

5 Матеаріал узагальнено співробітниками відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України на основі джерела: Center on International Education Benchmarking, International Education News http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/international-ed-news-archive/

2. УЧНІ В ГОНКОНГУ АДАПТУВАЛИСЯ ДО ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ ПІД ЧАС КОРОНАВІРУСУ

Закриття шкіл через коронавірус відвулося після новорічного свята 3 лютого. Ця подія вплинула на 900 000 вихованців дитячих садків, учнів початкових та середніх шкіл, більшість з яких перейшли на онлайн-навчання вдома. На думку викладачів та директорів — це наймастабніший, успішний досвід в історії Гонконгу навчання в Інтернеті. Як зазначила директор середньої школи, більшість з її 900 учнів відчули, що онлайн-уроки значною мірою відповідають якості уроків в класі, додавши, що відвідуваність цих уроків склала майже 99%. Багато викладачів використовують технологію веб-камери для спілкування обличчям до обличчя, як-от Google Hangouts Meet, Zoom та Microsoft Teams. Це дозволяє вчителям проводити уроки в прямому ефірі, а також бачити обличчя своїх учнів, тому вони знають, які з них беруть участь, а які ні. В інших школах використовується технологія конференц-дзвінків (conference call technology), яка, хоча і не передбачає використання відео, все ж уможливлює задіяти значну кількість учасників, оскільки деякі учні, які налаштовані на заняття, відчувають себе більш комфортно, беручи участь у аудіодзвінках. Деякі школи записують уроки та завантажують відео в Інтернеті, щоб учні могли їх самостійно переглядати. Однак, досвід викоритання онлайн технологій виявив, що не всі уроки є ефективними в онлайн режимі. Наприклад, наукові досліди часто не можуть бути відтворені вдома. Окрім того, закриття шкіл загострило питання соціальної справедливості, оскільки багато учнів з сімей з низьким рівнем доходу не мають доступу до комп'ютерів та Інтернету вдома.

3. НЕЗВАЖАЮЧИ НА ЗАКРИТТЯ ШКІЛ ДОМАШНІ ЗАВДАННЯ НЕ СКАСОВУЮТЬСЯ У ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Як і багато інших країн, Південна Корея на початку березня закрила всі свої школи принаймні на три тижні, що вплинуло на 10 мільйонів учнів. Але в цій країні, де три чверті корейських учнів навчаються з репетиторами після уроків в школах, відомих як програми hagwons, шкільне навчання не припиняється. Дві третини hagwons залишилися відкритими, незважаючи на закриття шкіл, і навіть ті, що закрилися, надсилають учням додаткові домашні завдання.

4. КИТАЙ ЗАПУСКАЄ ВСЕНАЦІОНАЛЬНИЙ ЦЕНТР ОНЛАЙН НАВЧАННЯ. ТРАНСЛЯЦІЯ ЗАНЯТЬ ЧЕРЕЗ ТВ

Оскільки всі школи в Китаї закриті з початку лютого, китайські учні та вчителі по всій країні зможуть отримати доступ до навчальних матеріалів, уроків, та відео через централізований центр електронного навчання, повідомило Міністерство освіти. Водночас, спеціальний телевізійний канал надаватиме телевізійні уроки учням початкових класів. Зусилля з урізноманітнення варіантів дистанційного навчання має на меті пом'якшити вплив на широкосмугові мережі, якими мільйони учнів користуються одночасно, а також запобігти надмірним зусиллям учнів напружувати зір. Матеріали синхронізовано з національними та муніципальними курикулами. Вчителі та батьки також можуть отримати доступ до рекомендацій щодо використання онлайн матеріалів.

5. ПІДГОТОВКА НОВОЇ ЗЕЛАНДІЇ ДО ОНЛАЙН НАВЧАННЯ

У відповідь на COVID-19 Міністерство освіти Нової Зеландії проводило опитування в кожній школі країни з метою визначення їх спроможності проводити уроки через Інтернет та скільки учнів потребують пристроїв вдома. Незважаючи на заклик експертів з охорони здоров'я закрити школи, щоб допомогти зупинити розповсюдження коронавірусу, Міністерство вказало на найбільш ймовірний сценарій — це закриття шкіл на один або два дні, у разі випадків вірусу. Уряд заявляє, що готовий надати домашній Інтернет та ноутбуки або планшети приблизно 70 000 учням, якщо школи закриються через COVID-19. Міністерство збирає комплекти дидактичного матеріалу для розповсюдження серед учнів, які не мають доступу до Інтернет-ресурсів зі свого будинку. На сьогоднішній день в школах рекомендується дистанцювати учнів на відстані не менше 1,5 метрів.

Березень 26 — Квітень 1, 2020

1. ПО ВСІЙ КАНАДІ ПРОВІНЦІЇ ГОТУЮТЬСЯ ДО ОНЛАЙН ТА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

По всій Канаді провінції готуються до навчання онлайн та дистанційного навчання, яке розпочнеться наприкінці березня або на початку квітня. В Альберті оприлюднені настанови Міністерства освіти окреслюють пріоритети для опанування навчальних програм та орієнтовну кількість годин на тиждень для навчання. Альберта також оновила свою провін-

ційну бібліотеку Інтернет-ресурсів LearnAlberta, яка каталогізує понад 40 000 ресурсів, уроків, довідників та повних курсів для учнів та вчителів за класами та предметами. Бібліотека постійно оновлюється вже не одне десятиліття і нещодавно оновилася новими матеріалами під час підготовки до переходу на онлайн та дистанційне навчання. У Онтаріо Міністерство освіти розробило новий веб-сайт для онлайн навчаня для учнів середньої школи, на якому будуть розміщуватися ресурси з математики та читання для Онтаріо. На веб-сайті буде розміщено перелік онлайн-курсів, який розробляє Коледж викладачів Онтаріо, Асоціація викладачів в Онтаріо. Також працює веб-сайт TVO Mathify, на якому учні можуть самостійно отримувати інформацію та скачувати навчальні матеріали з математики, як і через який — спілкуватися з вчителями Онтаріо. Провінція Онтаріо покладається на Телебачення Онтаріо для організації програми навчання для молодших учнів. Телебачення Онтаріо має забезпечити трансляцію уроків для дітей, починаючи з дитячого садка, до 6 класу школи. Телебачення Онтаріо також надаватиме доступ до каналів YouTube, пропонуючи програми STEM та грамотності, синхронізовані з навчальними програмами, що затверджена на рівні провінції Онтаріо, а також ігри з математики та грамотності. Нарешті, новий веб-сайт, створений Міністерством освіти, надає додаткові ресурси для допомоги батькам у роботі з дітьми, включаючи повну навчальну програму K-12.

2. НОВА ЗЕЛАНДІЯ ЗАПУСКАЄ ВЕБ-САЙТИ ДЛЯ ДОПОМОГИ БАТЬКАМ, ВЧИТЕЛЯМ У ВПРОВАДЖЕННІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Нова Зеландія закрила всі школи, заклади вищої освіти та центри раннього навчання на чотири тижні в умовах запровадження загальнодержавного карантину для боротьби з поширенням COVID-19. Школи запровадили і подовжили свої попередньо заплановані пасхальні канікули, вони будуть закриті з 30 березня по 14 квітня, щоб надати вчителям додатковий час для підготовки до онлайн-навчання. Щоб підтримати перехід на дистанційне навчання, Міністерство освіти запустило два веб-сайти — «Навчання з дому» та «Kī te Ao Mārama», які пропонують ресурси для батьків, вихователів, вчителів та керівників закладів освіти, які охоплюють раннє навчання, середню та старшу школи. Нові матеріали будуть додані на ці веб-сайти протягом найближчих тижнів. Міністерство також проводить оцінку можливостей доступу учнів до Інтернету та працює над встановленням зв'язків, особливо в районах зі значною кількістю учнів із

низьким соціально-економічним статусом. Учням, які не мають Інтернету, будуть доставлені друковані копії ресурсів. Батькам та опікунам дітей рекомендують звернутися до школи, щоб вчителя надали допомогу з навчальними ресурсами.

3. ШКОЛИ СІНГАПУРУ ВІДКРИТІ З МОЖЛИВІСТЮ НАВЧАННЯ ВДОМА ЗА ПОТРЕБИ

Цього тижня Сінгапур відновив роботу своїх шкіл після двотижневої запланованої перерви. Для тих учнів, які відсутні через коронавірусні обмеження (за оцінками, менше 10%), школи підтримують домашнє навчання. «Навчальний простір для учнів» (Student Learning Space (SLS)), який було розроблено Міністерством освіти в 2018 році, забезпечує домашнє навчання. SLS — це онлайн-платформа для навчання, яка пропонує високоякісні навчально-орієнтовані навчальні матеріали та ресурси для дітей і молоді, починаючи від дошкільнят до учнів довузівського рівня. Усі учні, викладачі та керівники шкіл країни мають доступ до цієї онлайн-платформи. Ресурсна база платформи постійно оновлюється, а наявні матеріали вдосконалюються, щоб відповідати потребам учнів та викладачів. Платформа також надає вчителям можливість отримувати доступ до методичного матеріалу, розробляти завдання на основі підручників та робочих зошитів, а також використовувати відеоконференції в режимі реального часу для спілкування з учнями та співпраці зі своїми однолітками.

4. ОСВІТЯНИ ОСМИСЛЮЮТЬ ПЕРЕХІД НА ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ГОНКОНЗІ, ШАНХАЙ

Педагоги в Гонконзі і Шанхаї, які були одними з перших юрисдикцій, які закрили школи через коронавірус на початку цього року, починають осмислювати перехід на онлайн-навчання і дистанційне навчання. У Гонконзі школи і вчителі організують онлайн-навчання на основі рекомендацій і навчальних ресурсів, що надаються Бюро розвитку освіти з початку лютого. Понад 80% вчителів, опитаних Федерацією працівників освіти Гонконгу, повідомили, що витрачають більше часу на підготовку до онлайн-навчання, ніж на навчання в класі, багато з них повідомляють про труднощі у взаємодії з учнями. Проте, більше третини висловили підтримку продовженню термінів закриття шкіл після 20 квітня, у разі необхідності. У Шанхаї уроки для учнів початкової школи щодня транслюються по громадському телебаченню, і учні використовують програмний додаток для

отримання завдань і спілкування зі своїми вчителями. Вчителі в Шанхаї наголосили на деяких проблемах з реалізацією ондайн навчання, в тому числі додатковий час, що витрачається на підготовку онлайн-завдань та оцінювання, і обмежений час для професійного навчання і планування уроків через швидкий перехід до дистанційного навчання.

Квітень 2–9, 2020

1. АЗІЯ ТА ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ І СТАРТАПИ ПОВ'ЯЗАНІ ІЗ ЗАКРИТТЯМ ШКІЛ ЧЕРЕЗ КОРОНОВІРУС

Закриття шкіл в Азії призвело до зростання інтересу до азіатських компаній онлайн-освіти. За даними ЮНЕСКО, закриття шкіл станом на 29 березня торкнулося понад 1,5 мільярда дітей у всьому світі, а попит на технології онлайн-навчання перевищало пропозиції постачальників послуг, особливо в Індії, материковому Китаї та Гонконгу. Багато компаній, що займаються онлайн-навчанням, розраховують подвоїти або потроїти кількість своїх користувачів в цьому році, оскільки все більше шкільних систем стикаються з необхідністю забезпечити якісну освіту для учнів на дому. В результаті ціни на акції освітніх технологічних компаній стрімко зростають. Наприклад, акції GSX (китайського провайдера онлайн-освіти), за котировками у Нью-Йорку, з початку року підскочили на 92 %. Минулого місяця компанія повідомила про збільшення кількості безкоштовних онлайн-курсів на 15 мільйонів порівняно з 2,7 мільйонами наприкінці 2019 року, що в три рази більше, ніж роком раніше. Аналогічним чином, компанія Ai English, яка забезпечує зв'язок учнів в Китаї з англомовними вчителями в Австралії, збільшила кількість своїх учнів на 33 %: з 30 000 учнів наприкінці 2019 року до 40 000 на початку березня. «Онлайн-навчання – це майбутнє, і якщо б не було вірусу, ця реалізація зайняла б ще кілька років, але ця ситуація з вірусом прискорило процес», – сказав Лі Канг, виконавчий директор Ai English.

2. АВСТРАЛІЙСЬКІ МЕДІА АНОНСУЮТЬ НОВІ ОСВІТНІ КАНАЛИ ТА УРОКИ

Прем'єр-міністр Скотт Моррісон доручив австралійським штатам і територіям «діяти самостійно» щодо того, чи будуть школи відкриті до кінця терміну карантину. Хоча федеральний уряд стверджує, що штатам і територіям безпечно відправляти дітей до школи до кінця семестру, який припадає на початок чи середину квітня для більшості штатів, ба-

гато вказали, що вони перейдуть на дистанційне навчання, яке буде тривати тижні і місяці. Наприклад, на цьому тижні в Квінсленді школи були закриті для учнів, за винятком дітей працівників життєво важливих професій, щоб надати вчителям час на проходження підготовки з дистанційного навчання та використання онлайн-ресурсів. У Південній Австралії школи залишалися відкритими на цьому тижні, проте в другому семестрі класи повинні перейти в онлайн-режим, при цьому оголошено, що учні отримають вільні дні на тиждень до 10 квітня, щоб дати вчителям час для підготовки. Аналогічним чином, в Тасманії школи закриються на коротку перерву наприкінці семестру 3 квітня, перш ніж перейти до дистанційного навчання. У Новому Південному Уельсі батьків заохочують, але не зобов'язують, залишати дітей вдома, оскільки всі школи в штаті надають можливість навчання в режимі онлайн до кінця семестру. У відповідь на зростаюче число учнів, що залишаються вдома, Австралійська радіомовна корпорація оголосила про те, що вона почне трансляцію освітніх шоу і міні-уроків, які розпочнуться в середині квітня, з трансляціями для учнів початкових класів вранці та для учнів середніх шкіл у другій половині дня. Онлайн освітній портал ABC також запропонує 4000 безкоштовних відео та інтерактивних ресурсів, які синхронізовано з Національним курикулом.

3. КАНАДСЬКІ ПРОВІНЦІЇ РУХАЮТЬСЯ ВПЕРЕД У РОЗВИТКУ ПЛАНІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Провінції Канади розробили плани дистанційного навчання, оскільки школи залишаються закритими. Онтаріо продовжила термін закриття шкіл до 4 травня для учнів і випустив провінційні рекомендації щодо навчальних годин, які повинні бути забезпечені учням на різних рівнях навчання. Міністерство освіти запевняє, що всі учні отримають оцінки і табелі успішності; провінція Онтаріо розглядає можливість продовження навчання у школі до початку літа. Британська Колумбія закрила школи на невизначений термін і доручила їм розробити плани дистанційного навчання не пізніше середини квітня. Міністерство освіти провінції Британська Колумбія створило веб-сайт KeepLearning з ресурсами для сімей. В Альберті, де школи закриваються на невизначений термін, Міністерство звільнило 20 000 освітян у зв'язку з закриттям шкіл, хоча Міністр освіти заявила, що ці звільнення є тимчасовими. Передбачається, що зекономлені 128 млн. канадських доларів (90 млн. доларів США) будуть перенаправлені на боротьбу з коронавірусів в провінції.

4. СІНГАПУР ЗАКРИВАЄ ШКОЛИ В ОЧІКУВАННІ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИПАДКІВ КОРОНОВІРУСУ

Сінгапур, якому вдалося якийсь час не закривати школи в умовах пандемії коронавируса, вирішив таки їх закрити і перейти на домашнє навчання з 8 квітня. Раніше Сінгапур прийняв рішення про організацію навчання на дому один день в тиждень, щоб підготуватися до можливого закриття шкіл. У цей момент Міністерство освіти розробило рекомендації для батьків, де пояснюється, як учні будуть займатися електронним навчанням за допомогою онлайн-завдань і які навчальні/методичні матеріали будуть отримувати по електронній пошті, а які друковані завдання повинні будуть забирати у приміщенні школи. Міністерство наголошує, що від учнів не обовязково вимагається доступ до цифрових пристроїв або Інтернету, і що школи будуть допомагати своїм учням, в яких відсутній такий доступ. Міністерство освіти відзначає, що в школах Сінгапуру вже є досвід проведення навчання на дому і використання онлайн-платформи навчання «Навчального простору для учнів» Сінгапуру, який розроблено міністерством в 2018 році.

5. ШКОЛИ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ СТАРТУЮТЬ НОВИЙ СЕМЕСТР ОНЛАЙН

Уряд Південної Кореї оголосив на цьому тижні, що школи, які тричі відкладали початок нового семестру з початку березня через COVID-19, будуть знову відкриті для онлайн-навчання 9 квітня. Уряд надає ресурси для підтримки шкіл і вчителів, які планують онлайн-класи, включаючи нову платформу «School-On», створену Корейською інформаційною службою з освіти та досліджень (KERIS). Ця платформа забезпечує керівництво по створенню і управлінню онлайн-класами і дозволяє вчителям початкових і середніх шкіл по всій країні обмінюватися своїми навчальними онлайн-ресурсами. Крім того, KERIS надає цифрові підручники відповідно до навчальної програми для учнів 3-9 класів, а учні з малозабезпечених сімей отримають пристрої і доступ до WiFi. Міністр освіти назвав і без того високий рівень використання смарт пристроїв в Кореї і кваліфікованих педагогів, як ключові сильні сторони при переході системи освіти в режим онлайн.

6. ФІНЛЯНДІЯ ПРОДУКУЄ БІЛЬШЕ РЕКОМЕНДАЦІЙ ЧЕРЕЗ ТЕ, ЩО БІЛЬШІСТЬ ШКІЛ ЗАЛИШАЮТЬСЯ ЗАКРИТИМИ ДО 13 ТРАВНЯ

Більшість шкіл у Фінляндії залишатимуться закритими до 13 травня. 1-3 класи початкових шкіл є відкритими для дітей працівників, які забез-

печують життєдіяльність країни, іншим батькам рекомендується залишати своїх дітей вдома. Очікується, що учні братимуть участь у дистанційному навчанні, яке організовано окремими школами. Міністерство наказує вчителям ставитися до учнів, що не з'являються для дистанційного навчання, як до таких, що прогулюють заняття. Очікується, що вчителі будуть контактувати з батьками учнів, які не відвідують таке навчання, і розкажуть їм про цінність дистанційного навчання. Очікується, що рекомендації для учнів 10-го класу (останній рік базової освіти) буде видано найближчим часом. Оцінки учнів в кінці року грають важливу роль в тому, яку форму старшої середньої школи вони можуть відвідувати, і тому викликає занепокоєння, як ці учні будуть оцінюватися під час дистанційного навчання.

Квітень 9–16, 2020

1. СІНГАПУР НАДАЄ ПІДТРИМКУ З ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНЯМ З СІМЕЙ З НИЗЬКИМИ ДОХОДАМИ

На цьому тижні, коли Сінгапур закрив свої школи, і учні розпочали навчання на дому, Міністерство освіти зосередилося на тому, щоб всі учні, особливо з сімей з низькими доходами, мали достатні ресурси для доступу до онлайн-навчання з дому. На сьогоднішній день Міністерство надало учням близько 3300 ноутбуків і планшетів, а також обладнання для доступу до Інтернету. Корпоративні спонсори також надають безкоштовне широкосмугове підключення учням з сімей з низькими доходами. Крім того, учні, яким не вистачає підтримки сім'ї, можуть ходити в школу, щоб користуватися комп'ютерами і виходити в Інтернет, перебуваючи під наглядом своїх вчителів. Міністерство освіти має намір співпрацювати з Міністерством соціального та сімейного розвитку і партнерами з громад з метою надання фінансової та іншої підтримки сім'ям з низькими доходами протягом цього періоду.

2. ОНТАРІО ОГОЛОШУЄ ПРО ПІДТРИМКУ ДОМАШНЬОГО НАВЧАННЯ; ІНВЕСТИЦІЇ В БІБЛІОТЕКИ, ОНЛАЙН ПЛАТФОРМА

Уряд Онтаріо оголосив про ініціативу «Підтримка сімей», яка передбачає одноразові прямі виплати сім'ям, у той час, коли школи і дитячі садки по всій провінції залишаються закритими. Міністерство освіти Британської Колумбії оголосило про дві нові ініціативи, що спрямовані на підтримку онлайн-навчання в провінції: інвестиції в розмірі 3 млн. канадських доларів (2,15 млн. доларів США) у бібліотеки провінцій для підвищення їх

цифрової ємності і ліцензію на платформу для відеоконференцій і спільної роботи Zoom для всіх K-12 державних і незалежних шкіл по всій провінції.

3. ПЛАН ПІДТРИМКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У НОВІЙ ЗЕЛАНДІЇ

Уряд Нової Зеландії оголосив про виділення фінансової підтримки у розмірі 87,7 млн. новозеландських доларів (53 млн. доларів США), для забезпечення учнів інструментами та ресурсами для навчання вдома, з моменту початку дистанційного навчання з 15 квітня, після весняних канікул. Ініціатива спрямована на те, щоб допомогти учням з низьким доходом підключитися до Інтернету і цифрових пристроїв, надати друковані копії навчальних матеріалів, фінансувати телевізійний освітній контент, і започаткувати більше онлайн-ресурсів для батьків. Міністерство планує цю ініціативу з середини березня після моніторингу ситуації готовності шкіл до переходу на дистанційне навчання. Згідно з планом Міністерства, комп'ютери і доступ до Інтернету будуть пріоритетними для учнів з 11 по 13 класи, які працюють на отримання Національного сертифікату про освітні досягнення (National Certificate of Educational Achievement (NCEA).

4. АВСТРАЛІЯ ЗАПОЧАТКОВУЄ БЕЗКОШТОВНИЙ ДОГЛЯД ДЛЯ ДОШКІЛЬНЯТ

Уряд Австралії проголосив, що приблизно мільйон сімей в країні буде мати доступ до безкоштовних форм догляду за дітьми у відповідь на спалах коронавіруса. Відповідно до плану, який називається «Пакет допомоги дітям в галузі дошкільної освіти», сектор отримає 1,6 мільярда австралійських доларів (974 мільйона доларів США) протягом наступних трьох місяців. Пріоритет буде відданий працюючим батькам, батькам, старші діти яких також відвідують центри дошкільної освіти, та малозабезпеченим сім'ям. Цей план дозволяє батькам, які вважають за краще залишати своїх дітей вдома під час пандемії, зберігати місця у закладах до закінчення карантину.

5. ПІВДЕННА КОРЕЯ РОЗВИВАЄ НАВЧАЛЬНЕ ТЕЛЕБАЧЕННЯ ДЛЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Міністерство освіти Південної Кореї оголосило, що новий семестр розпочнеться з онлайн-занять на цьому тижні. Через занепокоєність тим, що молодшим школярам важко зосередитися на навчанні в режимі онлайн, Міністерство освіти розробило спеціальну програму для першокласників,

яка комбінує телевізійні програми державної освітньої системи мовлення (EBS) і роздаткові матеріали і підручники шкіл, призначені для письма, малювання і математики. Вчителі будуть відслідковувати успішність і відвідуванння своїх учнів за допомогою текстових повідомлень батькам.

Квітень 16-23, 2020

1. ФІНЛЯНДІЯ ОГОЛОШУЄ ПРО СТВОРЕННЯ ТИМЧАСОВОЇ РОБОЧОЇ ГРУПИ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ВПЛИВУ ЗАКРИТТЯ ШКІЛ НА БЛАГОПОЛУЧЧЯ УЧНІВ

Пандемія коронавіруса має руйнівний потенціал для того, щоб стати «життєвим досвідом покоління», відзначила на цьому тижні робоча група з питань благополуччя молоді. Міністерство освіти Фінляндії створило цю цільову групу, що складається з експертів в галузі психології, соціальних служб, мистецтва, тощо. Вони отримали завдання розроблення рекомендацій щодо пом'якшення довгострокового впливу пандемії на здоров'я і психологічний стан молодих людей після того, як закінчиться криза. Пропоновані заходи включають інвестиції в мистецтво і художню освіту, розробку додаткових позакласних освітніх програм, виконання курсової роботи, яка вимагатиме від учнів застосування навичок управління своїм часом і самостійної роботи, а також вивчення технологій, за допомогою яких навчання на робочому місці можна проводити у цифровому форматі.

2. НЕГОТОВНІСТЬ ЯПОНІЇ ДО НАВЧАННЯ ОНЛАЙН МОЖЕ ПОГІРШИМИ РІВЕНЬ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ

Оскільки більшість шкіл в Японії закрито під час пандемії коронавируса, країна повільно впроваджує дистанційне навчання в державних школах. Відсутність досвідчених вчителів в сфері IT, у поєднанні з відсутністю підключення до Інтернету і комп'ютерів у багатьох японських сім'ях, змусили державні школи протидіяти переходу на онлайн-навчання. Проблему дистанційного навчання Японія планувала вирішити через національний розподіл ноутбуків і планшетів до 2023 року. В умовах пандемії Уряд оголосив про намір прискорити терміни реалізації цього проекту. Тим часом, розрив між приватними і державними школами у забезпечення ІКТ може збільшитися під час пандемії, тому що багато приватних шкіл почали готувати варіанти онлайн-навчання вже у лютому. Японія повинна відкрити шкільні комп'ютерні класи для учнів, у яких немає цифрових технологій/пристрою або підключення до Інтернету вдома. В іншому випадку і без

того великий розрив між державними і приватними школами, а також між різними регіонами Японії буде тільки збільшуватися.

3. НІМЕЧЧИНА І НОВА ЗЕЛАНДІЯ ОГОЛОШУЮТЬ ПРО ПЛАНИ ВІДКРИТТЯ НОВИХ ШКІЛ

Прем'єр-міністр Ангела Меркель оголосила, що школи в Німеччині почнуть поступово відкриватися 4 травня, віддаючи перевагу учням початкової та середньої школи, які повинні будуть здавати іспити для випуску.

У Новій Зеландії школи будуть відкриватися поступово, тільки для учнів до 10 класу, а старші учні продовжать дистанційне навчання. Відвідування дітей до 10 років буде добровільним.

4. ПІВДЕННА КОРЕЯ ЗАБЕЗПЕЧУЄ ДИСТАНЦІЙНУ ПІДТРИМКУ НАВЧАННЯ

Поступове розгортання дистанційного навчання тривало на цьому тижні у Південній Кореї, де школи, внаслідок поширення COVID-19, залишалися закритими з середини лютого. Для підтримки вчителів Міністерство освіти створило групу з моніторингу, яка допоможе вчителям готуватися до онлайн-навчання, включаючи адаптацію своїх навчальних планів уроків. Однак деякі вчителі висловили стурбованість з приводу довгострокового впливу закриття шкіл на учнів. Наприклад, учні початкових класів можуть мати більш обмежений доступ до групових занять для вироблення соціальних навичок в онлайн-середовищі, в той час, як учні старших класів середньої школи, що готують заявки на вступ до університетів, повинні будуть робити це під час коротких літніх канікул.

Квітень 23–30, 2020

1. СКОРОЧЕННЯ ОБСЯГУ ЗМІСТУ НАЦІОНАЛЬНИХ ІСПИТІВ У СІНГАПУРІ

Міністерство освіти Сінгапуру оголосило, що деякі теми, що викладаються наприкінці навчального року, будуть виключені з національних іспитів, щоб послабити тиск на вчителів і учнів, які в минулому місяці перейшли на дистанційне навчання. Для випускників, які потребують підтримки при підготовці до національних іспитів, школи можуть дозволити відвідування після пом'якшення карантину. Школи також розроблять способи надання допомоги учням, які не закінчили навчання, в умовах скоро-

чення навчального часу і вимог до складання шкільних іспитів наприкінці року під керівництвом Міністерства освіти.

2. БРИТАНСЬКА КОЛУМБІЯ, АВСТРАЛІЯ, НІДЕРЛАНДИ ПЛАНУЮТЬ ПОСТУПОВО ВІДКРИВАТИ ШКОЛИ

Британська Колумбія розглядає можливість відкриття шкіл для дітей молодшого шкільного віку, можливо, на неповний або альтернативний день. Уряд заявляє, що незалежно від того, чи планується повернути учнів до школи, учні все одно будуть продовжувати вчитися за межами класної кімнати.

У Нідерландах Уряд оголосив, що початкові школи будуть відкриті 11 травня, хоча вони будуть відкриті тільки в режимі чергування. В інші дні учні вчитимуться онлайн.

В Австралії рішення про те, коли відкрити школи, було залишено на розсуд штатів і територій. Уряд Нового Південного Уельсу запропонував знову відкрити школи для навчання один день в тиждень, а до третього семестру, який починається в липні, розпочати шкільне навчання повний тиждень.

3. БРИТАНІЯ НАДАЄ УЧНЯМ НОУТБУКИ, РОУТЕРИ, ОНЛАЙН-РЕСУРСИ

Міністр освіти Великобританії оголосив на цьому тижні, що учні, які знаходяться в несприятливому становищі, отримають безкоштовні ноутбуки або планшети в рамках зусиль, спрямованих на те, щоб зробити онлайн-освіту доступнішою під час закриття шкіл по всій країні. Уряд також надасть маршрутизатори 4G для сімей, у яких немає доступу до Інтернету вдома. У зв'язку з цим, основні постачальники телекомунікаційних послуг країни погодилися звільнити окремі освітні онлайн-ресурси від плати за передачу даних, щоб полегшити доступ до них для сімей. Одним з таких ресурсів є Oak National Academy, яка була відкрита 20 квітня. Створена при державному фінансуванні і створена групою з 40 вчителів зі шкіл з найвищим рейтингом в Англії, сайт надає більше 180 відеоуроків на тиждень у широкому діапазоні з предметів для всіх класів від дитячого садка до 10 класу. BBC також запустила власний освітній пакет під назвою Bitesize Daily. Співпрацюючи з вчителями і фахівцями в галузі освіти, а також зі знаменитостями і навіть професійними спортсменами, Bitesize Daily запропонує 14 тижнів навчання на основі навчальних програм для учнів по всій Великобританії.

4. ЕСТОНІЯ ПРОПОНУЄ СЕРІЇ ВЕБІНАРІВ З ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МІЖНАРОДНОЇ АУДИТОРІЇ

Education Nation – ініціатива Міністерства освіти і науки Естонії, спрямована на обмін інформацією на міжнародному рівні про високоефективну систему освіти Естонії, – надає серію безкоштовних щотижневих вебінарів для підтримки юрисдикцій в процесі переходу до дистанційного навчання. Естонія була лідером в галузі цифрових рішень до початку COVID-19: майже всі державні служби були доступні в Інтернеті і зосереджені на розвитку технологічних навичок серед викладачів і учнів. Серія вебінарів англійською мовою розповідає про те, як Естонія використовує ці сильні сторони при дистанційному навчанні, і охоплює широке коло питань, включаючи політиків, педагогів, батьків й учнів. Нещодавні вебінари було присвячено організації дистанційного навчання на національному рівні та надання дистанційного навчання учням з особливими освітніми потребами.

Травень 1–8, 2020

1. ДЕЯКІ СІЛЬСЬКІ ГРОМАДИ В ФІНЛЯНДІЇ РЕАЛІЗУЮТЬ ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ

Деякі сільські муніципалітети в Фінляндії знайшли несподівані переваги дистанційного навчання. В половині фінських муніципалітетів, в яких навчається менше 6000 учнів, сотні тисяч євро витрачаються на шкільні автобуси. На теперішній час, багато муніципалітетів просять міністерство в довгостроковій перспективі вивчити перспективи дистанційного навчання після закінчення пандемії.

2. ПОЛЬЩА РОЗПОЧИНАЄ ВІДКРИВАТИ ШКОЛИ В ДЕЯКИХ НАСЕЛЕНИХ ПУНКТАХ ТА ДЛЯ ДЕЯКИХ КАТЕГОРІЙ ДІТЕЙ І МОЛОДІ

Польща оголосила, що 6 травня знову відкриє дошкільні установи і дитячі садки. Уряд приділятиме першочергову увагу дітям працівників, професії яких є життєво необхідними для боротьби з COVID-19. Поступове відкриття дошкільних установ буде здійснюватися у відповідності з керівними принципами, виданими міністром охорони здоров'я. Уряд рекомендує, щоб вчителі і працівники старше 60 років не брали участі в догляді за дітьми, оскільки вони більш схильні до ризику зараження вірусом. Міністерство національної освіти також оголосило, що, почина-

ючи з 4 травня учні ПТУ можуть повернутися до практичного навчання, хоча анадемічне навчання буде як і раніше, здійснюватися дистанційно.

3. ВАНКУВЕР ВІДКРИВАЄ ШКОЛИ ДЛЯ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У той час як школи Британської Колумбії ще не відкриваються в провінції, шкільна рада Ванкувера оголосила про можливість відвідування шкіл учнами з особливими потребами. Відвідуваність буде необов'язковою, і програма спочатку буде «тестуватися» в одній школі, а потім поширюватися на весь округ.

4. НАЦІОНАЛЬНИЙ КУРИКУЛУМ У СИНГАПУРІ НАДАЄ ПРІОРИТЕТ ЦИФРОВОМУ НАВЧАННЮ

Міністерство освіти оголосило, що оновлює Національний курикулум у трьох аспектах. По-перше, в умовах COVID-19 Сінгапур планує активізувати цифрове навчання на початковому і середньому рівнях. До 2024 року всім першокласникам буде видаватися власний планшет або ноутбук. Учні старших класів будуть удосконалювати свої базові навички роботи з цифровими технологіями за допомогою аналізу даних, комп'ютерного мислення і навичок. По-друге, навчальна програма з гуманітарних дисциплін для учнів середніх шкіл буде фокусуватися на більш глибокому розумінні азіатських мов і культур. На університетському рівні очікується, що 70 % студентів братимуть участь в міжнародних програмах обміну з метою подвоєння частки студентів, які їдуть в країни Азії. По-третє, навчальна програма «Характер і громадянська освіта» буде модернізована таким чином, щоб приділяти більше уваги моральним цінностям і громадянській освіті для учнів початкових класів; вирішувати сучасні проблеми, такі як цькування учнів середніх шкіл; і психічне здоров'я для обох вікових груп.

Травень 8–14, 2020

1. ФІНЛЯНДІЯ ВІДЧИНЯЄ ШКОЛИ У ТРАВНІ

На цьому тижні уряд Фінляндії оголосив поетапну стратегію виходу з карантину, яка включає в себе плани відкриття шкіл, починаючи з 14 травня. Уряд надав пропозиції, які стосуються послаблення впливу ситуації на емоційний стан учнів, а також рекомендації щодо забезпечення дистанціювання між учнями, використовуючи «просторі середовища».

2. НОВА ЗЕЛАНДІЯ СТВОРЮЄ ФОНДИ ЩОБ ДОПОМОГТИ УЧНЯМ НАВЧАТИСЯ ОНЛАЙН

Міністерство освіти Нової Зеландії оголосило про виділення фонду у 20 мільйонів новозеландських доларів (12,02 мільйонів доларів США), щоб допомогти студентам закладів вищої освіти отримати доступ до цифрових пристроїв та Інтернету для продовження навчання під час перебоїв, спричинених COVID-19. Фонд, який має назву «Фонд доступу до технологій для студентів», буде доступний для закладів вищої освіти, університетів, галузевих навчальних організацій та приватних навчальних закладів. Фонд заплатить за підключення до Інтернету близько 18 500 студентів.

3. КОРЕЯ ТА ГОНКОНГ ПРО ВІДКРИТТЯ ШКІЛ ДЛЯ УЧНІВ СЕРЕДНІХ ТА СТАРШИХ КЛАСІВ

Південня Корея та Гонконг оголосили про плани цього тижня відновити роботу шкіл поетапно, починаючи з старших класів. Південна Корея дозволить відвідувати школи учням 12 класу – яким потрібно підготуватися до вступного іспиту в університети, який відбудеться в грудні – з 13 травня. Решта класів повернуться до школи поетапно, визначаючи пріоритетність класів початкової школи. 27 травня в Гонконзі також розпочнеться відкриття шкіл для учнів старших класів. Хоча вступні іспити у Гонконзі вже проходять і завершаться до відкриття шкіл, деяким учням старших класів потрібно підготуватися до складання іспиту в наступні роки, тоді як учні 12 класу повинні готуватися до випускних. Учні середніх та початкових класів навчатимуться поетапно до 15 червня.

3. СІНГАПУР ДОПОВІДАЄ ПРО МАЙЖЕ СТОВІДСОТКОВУ УЧАСТЬ УЧАСТЬ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ

У Сінгапурі близько 96 % учнів брали участь у дистанційному навчання. Хоча майже всі учні навчалися дистанційно, школи залишаються відкритими для невеликої кількості учнів, які потребують додаткової підтримки з дистанційного навчання, включаючи тих, хто не має доступу до технологій вдома або чиї батьки є працівниками життєво важливих професій.

4. БРИТАНСЬКА КОЛУМБІЯ ПРО ВІДКРИТТЯ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ЧЕРВНІ; КВЕБЕК ВІДКРИВАЄ ПОЧАТКОВІ ШКОЛИ ЦЬОГО ТИЖНЯ

Минулого тижня Міністерство освіти Британської Колумбії оприлюднило п'ятиступеневий план відновлення шкіл. За даними Міністерства

освіти, перший етап є завершальним кроком і включає повне повернення всіх учнів до своїх аудиторій. Наразі всі 60 шкільних округів та незалежних шкіл перебувають на четвертій стадії, в якій навчальні програми доступні лише для відбору учнів, включаючи дітей основних працівників та незахищених учнів. Третій етап, наступний етап плану повторного відкриття, включає позакласне навчання для дитячих садочків до 5 класу за сумісництвом, доступ до позакласного навчання за потребою для 6 до 12 класів за сумісництвом та продовження дистанції навчання для всіх дітей. Очікується, що в червні провінція зробить перший крок до третього етапу, повторно відкривши школи на півтори години для учнів у дитячому садку до 5 класу та один день на тиждень для учнів 6 та 7 класів. Місто Монреаль, яке має найвищий рівень захворювань на коронавірусну інфекцію, має відкритися 25 травня.

Відкриття навчальних закладів у провінції Квебек відбувається поетапно. Першими відкриваються початкові школи. Провінція обмежила кількість учнів у кожному класі до 15, а це означає, що школи використовуватимуть бібліотеки, наукові лабораторії та гімназії як аудиторії, а в деяких випадках переводитимують дітей початкових класів до порожніх шкіл середньої школи. Проблемою виявилося перевезення дітей у шкільних автобусах, оскільки вимоги соціального відсторонення означають, що шкільні автобуси можуть приймати лише частину учнів, а це означає, що провінція повинна була фінансувати додатковий довіз.

5. ПОЛЬЩА ПІДТРИМУЄ ТЕХНІЧНУ ТА МЕТОДИЧНУ ПІДТРИМКУ ВЧИТЕЛІВ

Міністерство національної освіти Польщі та Міністерство цифровізації оголосили на цьому тижні спільну ініціативу щодо надання додаткових 180 мільйонів злотих (43 мільйонів доларів США) на придбання комп'ютерної техніки для учнів та викладачів. Це додатково до недавнього виділення 187 мільйонів злотих (44 мільйони доларів США) на забезпечення фінансування пристроїв для підтримки дистанційного навчання. Новий розподіл доступний місцевим органам влади залежно від їх потреби. Кошти можуть бути використані для придбання не лише комп'ютерів та ноутбуків, а також для програмного забезпечення, страхування обладнання, мобільного доступу до Інтернету чи інших витрат, пов'язаних із дистанційним навчанням. Уряд також забезпечує безкоштовне онлайн-навчання для дітей раннього віку, вчителів початкових та середніх шкіл, щоб до-

помогти їм навчитися творчо та ефективно використовувати електронні ресурси та мобільні пристрої на уроках.

6. НОВА ЗЕЛАНДІЯ ПІДВИЩИЛА ФОНД БЮДЖЕТУ У 2020 РОЦІ НА ПОСЛУГИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Служби дошкільного навчання в Новій Зеландії збільшать фінансування в бюджеті 2020 на 151,1 мільйона новозеландських доларів (90,23 мільйона доларів США) для покращення оплати праці вчителів.

7. ГОНКОНГ ГОТУЄТЬСЯ ДО МАЙБУТНЬОГО НЕОЧІКУВАНОГО ЗАКРИТТЯ ШКІЛ

Чиновники освіти в Гонконзі, де школи почнуть відкриватися поетапно 27 травня, звертають увагу на планування майбутнього несподіваного закриття шкіл. За словами секретаря з питань освіти Кевіна Йен Юна, одним із пріоритетних напрямків буде розробка альтернативної системи оцінювання у випадку, якщо в майбутньому будуть скасовані іспити на здобуття сертифікату про середню освіту (Hong Kong's Diploma of Secondary Education (HKDSE)) для випускників старших класів. Хоча цьогорічні іспити HKDSE зараз проводяться після відстрочки на місяць, пандемія акцентувала необхідність розробки ефективного способу оцінювання учнів та визначення умов вступу до університету без цих важливих іспитів. Для цього старші середні школи будуть надсилати навчальні бали цьогорічних випускників до Гонконгівського центру екзаменів та оцінювання, який порівняє їх з результатами HKDSE тих самих учнів, щоб розпочати розробку прогнозної моделі. Цього року Бюро освіти Гонконгу також буде співпрацювати зі школами, щоб дізнатися їх досвід із дистанційного навчання та розглянути питання про те, як підвищити готовність до майбутнього закриття школи. Зовнішні фокуси включатимуть професійне навчання викладачів, ресурси для викладання та навчання в Інтернеті та підготовку студентів до онлайн-навчання.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-53-55

ЕФЕКТИВНІ ІНСТРУМЕНТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Наталія Бакуліна, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Глобальна пандемія, викликана вірусом COVID-19, вплинула на всі сфери людського буття, зокрема на сферу освіти. Нині глобальна пандемія змусила заклади освіти всього світу швидко перейти до викладання та навчання в дистанційному режимі. Попри численні дослідження та розробки у галузі інноваційних, і в тому числі цифрових технологій, для організації дистанційного навчання, які здійснювалися протягом останніх десятиліть, переважна більшість систем освіти опинилися у кризовому стані та виявилися неготовими до їх упровадження.

До окремих проблем дослідження, зокрема з використання дистанційного навчання мови іврит і предметів юдаїки, ми частково доторкнулися у попередніх публікаціях з даної проблеми [1; 2].

Метою нашого дослідження наразі став пошук ефективних і корисних інструментів, які застосовуються у різних країнах світу для підготовки й організації навчального процесу он-лайн.

Як засвідчили результати опитування освітян експериментальних закладів загальної середньої освіти в різних регіонах України, більшість із педагогів для організації дистанційного навчання з різних предметів сьогодні використовують он-лайн платформи Zoom, Google Classroom, ClassDojo, «Мій клас», «На урок», створюють власні YouTube-канали, сторінки у соціальній мережі Facebook, використовують різні комунікаційні засоби, зокрема Skype, Viber, WattsApp [3].

Проте, в результаті нашого дослідження ми проаналізували не лише вітчизняний досвід, а й здійснили розвідку зарубіжних електронних джерел та інтернет-ресурсів. Таким чином, нами було виявлено десять асинхронних інструментів, які сприятимуть підвищенню рівня фахової компетентності вчителів та успішній і результативній освітній діяльності здобувачів освіти.

Quizlet – інструмент огляду, який створює ігри та завдання, включаючи зображення, текст і записи. Створюючи відповідні пари, утворюється «навчальний набір», який можна використовувати в якості карток або в різних версіях відповідних ігор. Відповідні набори також можна легко створювати різними мовами, що робить цей інструмент відмінним засобом навчання мов, зокрема івриту. Режим «Live» цього ресурсу допоможе також організувати спільну командну роботу.

Padlet – інтерактивна дошка оголошень, яка може змінюватись і бути організована незліченними способами. Дошка для паддлетів може бути налаштована учителем, а потім, після збереження та публікації, учні можуть додавати до неї власні коментарі, завантажувати зображення, відео, записи, малюнки та багато іншого.

JI Tap – відмінний ресурс для створення вікторин та ігор для дітей на різні теми єврейської культури. JI Tap використовує платформу TinyTap, налаштовану на теми предметів юдаїки, фони, персонажів і мови іврит. Крім того, вчителі можуть використовувати ігри, створені іншими людьми, як за різними категоріями, темами, так і за віком, що дозволить їм поділитися зі своїми учнями [2].

Edpuzzle – відмінний спосіб зробити відео на YouTube більш цікавим для учнів, додаючи до нього необхідні для теми заняття/уроку аудіозаписи та запитання/завдання. Під час перегляду відео учнями, воно зупиниться і постане питання; тільки після того, як вони дадуть відповідь на питання, відео продовжуватиме відтворюватися.

Thinglink – відмінний інструмент для презентацій, який можна використовувати для поліпшення будь-якого уроку. Зображення завантажуються в якості фону, а потім можуть бути позначені для додавання контенту, такого як текст, відео, зовнішні посилання, аудіо та багато іншого.

Powtoon – інструмент для створення відео, який дозволяє будь-кому стати аніматором. У Powtoon є різні персонажі, об'єкти, фони та багато іншого для додавання та збагачення ваших відео-презентацій. Powtoons також дозволяє завантажувати будь-які мультимедійні файли або аудіоконтент із вашого комп'ютера для додавання в ваші відео.

H5P – відмінний інструмент з декількома функціями активності: зіставлення, перетягування, інтерактивні відеоролики та багато іншого. Дії H5P можуть бути легко вбудовані в LMS і навіть збирати, зберігати і аналізувати дані учнів.

Poll Everywhere – інструмент опитування для отримання швидких відгуків від навіть великої аудиторії та багатьох груп. Питання можна надсилати у формі коротких відповідей або завдань в хмарі слів, запитань із множинним вибором або ранжируванням і т. п. Ці опитування можуть добре спрацювати або як тригер на початку уроку, або як вихідний квиток наприкінці уроку.

Google Forms – простий інструмент з Google Suite, який може легко збирати інформацію про учнів або служити простим інструментом для оцінювання. Всі дані відповідей можуть бути переглянуті та проаналізовані відразу після того, як учні надішлють свої відповіді.

Flipgrid – інструмент для відео відповідей, який заохочує до розмови та взаємодії з учнями, навіть асинхронно. Вчителі можуть налаштувати запрошення (яке може включати питання для обговорення, відео і т.п.), А учні також можуть поділитися своїми відповідями, записавши свої відеозаписи.

Активне використання асинхронних інструментів і досвід їх широкого застосування у дистанційному навчанні різних країн світу підтверджує їх ефективність і дає змогу зробити висновок про актуальність і перспективність їх упровадження в сучасну українську систему освіти.

Ключові слова: асинхронні інструменти, дистанційне навчання, інтернет-ресурси.

Література

Bakulina, N. (2009). Dystantsiine navchannia movy ivryt: do postanovky probemy [Distance learning Hebrew: before the problem]. Proceedings from *Zbirnyk tez Mizhdystsyplinarnoi naukovo-parktychnoi konferentsii «Tekhnolohii intelektualnoi diialnosti».* Kyiv: Laboratoriia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Retrieved from http://www.newlearning.org.ua/content/konferenciya-tehnologiyi-intelektualnoyi-diyalnosti-lyutiy-2009. (in Ukrainian).

Bakulina, N. (2019). «Ievreiskyi interaktyv» - innovatsiina osvitnia platforma elektronnoho navchannia movy ivryt i predmetiv yudaiky[Jewish Interactive - an innovative e-learning educational platform for Hebrew language and Judaica subjects]. Proceedings from *Zbirnyk tez Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Realizatsiia kompetentnisno oriientovanoho navchannia v osviti: teoretychnyi i praktychnyi aspekty».* Kyiv: Pedahohichna dumka, 40–42. Retrieved from http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf. (in Ukrainian).

Bakulina N. (2020). Zviazok iz eksperymentalnymy zakladamy osvity. Retrieved from http://undip.org.ua/info/9883/

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-56-58

ОРГАНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ СЛОЖНОЙ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ СИТУАЦИИ

Игорь Варакса, к.физ.-мат.н.
Лицей Белорусского государственного университета
г. Минск, Республика Беларусь

Целью настоящей работы явилась разработка и обоснование актуальной модели осуществления образовательного процесса в сложной эпидемиологической ситуации.

В настоящей работе представлены результаты организации учебного процесса в Государственном учреждении образования «Лицей БГУ» в условиях сложной эпидемиологической обстановки.

В конце III четверти текущего учебного года в Лицее БГУ наблюдалась крайне низкая посещаемость (1–2 человека в классе). В этих условиях педагоги проводили эксперименты по включению отсутствующей части класса в образовательный процесс посредством информационно-коммуникационных технологий. Данный смешанный формат уроков позволил охватить большинство учащихся учебными занятиями, однако являлся слишком трудоемким и недостаточно эффективным. Подобные эксперименты позволили подготовиться к вызовам четвертой четверти, когда по опросам законных представителей учащихся, на занятия после каникул собирались вернуться только 17 лицеистов из 524 (0,3%).

Перейти от первых экспериментов конца третьей четверти к устоявшимся педагогическим практикам в четвертой четверти позволили удлиненные трехнедельные весенние каникулы. С 20 апреля Лицей БГУ перешел на новый формат осуществления образовательного процесса – дистанционный, при этом образовательный процесс в условиях дистанционной работы педагогического состава является очной формой обучения.

Особенности дистанционного образовательного процесса в Лицее БГУ следующие. Все предметы разделены на три категории:

- профильные предметы;
- предметы, по которым проводится итоговая аттестация (белорусский язык, русский язык, иностранный язык, математика, История Беларуси);
- остальные предметы.

Занятия по всем профильным и экзаменационным предметам проводятся в режиме синхронной онлайн коммуникации, предполагающей личное участие педагогов и учащихся. Для этого используется ряд Интернет-сервисов. В числе основных можно назвать Google Meet и Zoom.

Для остальных учебных предметов занятия могут проводиться в асинхронном режиме, когда участники процесса подключаются к коммуникации регулярно, но не одновременно. Роль центра коммуникаций выполняет электронный дневник.

Возможность видеозаписи занятий является важным преимуществом дистанционного образования. Ссылки на видеофрагменты прикрепляется в электронный дневник, что позволяет «присутствовать» на уроке учащимся, у которых не получилось выйти на связь, а также просмотреть содержание урока повторно.

Лицей БГУ имеет также обширный ресурс в виде действующего с 2006 года образовательного портала e-lyceum.by, построенного на платформе Moodle.

Помимо изложения нового материала, необходима регулярная аттестация учащихся, проведение контрольных и самостоятельных работ. На первый взгляд в условиях дистанционной работы и использования Интернет-сервисов сложно добиться объективности оценивания учащихся. Однако используемые в Лицее БГУ образовательные сервисы, в частности, образовательный портал, работающий под управлением Moodle, Google Suite для образования позволяют создать многовариантные тесты с ограничением по времени и продолжительности проведения. Современной тенденцией оценивания учащихся в перспективе является использование видео, в частности, сервисов прокторинга, таких как Экзамус и ProctorEDU.

В итоге хотелось бы отметить, что модель, разработанная и используемая в Лицее БГУ, создавалась с целью дать наиболее адекватный ответ на вызовы настоящего момента в интересах всех участников образовательного процесса с сохранением высокого качества обучения в рамках существующего правового поля. Первый опыт воплощения показал ее высокий эвристический, практический и педагогический потенциал. Полученный опыт может быть полезен в первую очередь для общеобразовательных лицеев и гимназий, которые реализуют профильное обучение на старшей ступени общего среднего образования. Необходимо подчеркнуть,

что рассмотрение законодательства Республики Беларусь, позволившее обосновать нормативную правовую базу для нового формата обучения в условия сложной эпидемиологической ситуации, а также изложение ряда апробированных организационных подходов по его воплощению, могут выступать в качестве основы для принятия важных административных решений на разных уровнях в системе образования нашей страны и одновременно ответить на ряд актуальных дискуссионных вопросов, обсуждаемых в обществе в настоящее время.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, общее среднее образование.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-58-60

ДО ПИТАННЯ ПРО ВПЛИВ ПАНДЕМІЇ COVID-19 НА СИСТЕМИ ОСВІТИ

Аліна Джурило, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є осмислення впливу глобальної пандемії COVID-19 на системи освіти у всьому світі.

З'ясовано, що з даними ЮНЕСКО, 188 держав закрили свої школи в масштабах всієї країни, що вплинуло на 91,3% учнів у всьому світі (1,58 млрд. чоловік). Закриття шкіл, навіть тимчасове, має великі соціальні та економічні наслідки, особливо для малозабезпечених верств населення.

Виявлено, що переривання навчання, яке було спричинене пандемією, позбавило дітей і молодь можливостей для зростання і розвитку. Особливо це позначилося на учнях з малозабезпечених сімей, які не мають можливостей для отримання освіти поза школою. До того ж багато малозабезпечених дітей отримували безкоштовне або пільгове харчування, що надавалися в школах. З'явилися значні проблеми у питаннях догляду за дітьми, оскільки за відсутності альтернативних варіантів працюючі батьки змушені залишати дітей одних, що є небезпечним для їхнього життя і здоров'я. В інших випадках працюючі батьки змушені пропускати роботу, щоб піклуватися про дітей, що часом призводить до втрати заро-

бітної плати та негативно впливає на продуктивність. У країнах, де школи закриті на місцевому або регіональному рівнях, відчувається посилення навантаження на школи, які залишаються відкритими, так як локалізоване закриття одних шкіл обтяжує інші школи, оскільки батьки і чиновники перенаправляють дітей у відкриті навчальні заклади. Дуже великою проблемою є соціальна ізоляція, адже школи є центрами соціальної активності та взаємодії дітей. Але за умов карантину учні практично позбавляються соціальних контактів, які необхідні для навчання та розвитку.

Розкрито, що для мінімізації негативних наслідків закриття навчальних закладів та створення умов для безперервного навчання, особливо стосовно найбільш вразливих верств населення, багато країн запровадили системи дистанційного навчання в школах і закладах вищої освіти. За даними ЮНЕСКО, 53 держави вже розгорнули національні освітні платформи для дистанційного навчання. Проте досить мало систем освіти (навіть серед самих висококласних), володіють хорошим технічним забезпеченням, щоб здійснювати швидкий перехід на дистанційне навчання. Досягнути певного успіху вдалося лише у тих країнах, де дистанційна освіта широко застосовувалася до пандемії.

Уряд Південної Кореї оголосив про заходи з підтримки цифрової освіти. Новий навчальний рік в країні було вирішено розпочати в режимі онлайн-класів з 9 квітня. У корейських школах перший семестр навчального року зазвичай починається з 1 березня і триває до середини липня.

Міністерство зв'язку ОАЕ анонсувало про безперебійну роботу п'яти нових додатків для навчання і бізнесу, що почали працювати у всіх мережах ОАЕ: Google Hangouts Meet, Cisco Webex, Avaya Spaces, BlueJeans і Slack. До цього безперебійний доступ було забезпечено до додатків Microsoft Teams, Skype для бізнесу, Zoom і Blackboard.

Провайдери широкосмугового доступу Великобританії надали громадянам безкоштовний безлімітний Інтернет.

Міністерство освіти і науки Кіпру проводить через Педагогічний інститут прискорене навчання вчителів з питань дистанційної освіти. Велика кількість матеріалів для педагогічної підтримки регулярно розміщується на шкільних сайтах і на сайті міністерства. Окрім того, на державному рівні було закуплено необхідне для дистанційної освіти ліцензійне програмне забезпечення. Десятки тисяч дітей і вчителів увійшли в систему за допомогою наданих їм кодів.

У Гонконзі компанія Microsoft надала можливість безкоштовного використання програми Office 365 Education для 50 тис. вчителів і 800 тис. студентів.

У Китаї та Сингапурі успішно запустили як державні, так і приватні сервіси «віртуальних класів».

У Вірменії запущену єдину університетську платформу iUniversity, що дозволяє дистанційно навчатися під час карантину.

Зроблено висновок, що для забезпечення безперервного навчання необхідно розгорнути національну електронну освітню платформу і забезпечити доступ до неї учнів (електронні пристрої, доступ до мережі Інтернет); наділити вчителів широкими повноваженнями для отримання максимальної віддачі від системи цифрової освіти. Наголошено, що вчителі повинні мати змогу випробовувати різні моделі викладання для вироблення методів, які сприятимуть більш ефективному процесу навчання. Особливу увагу варто було б приділити поліпшенню системи безпеки для отримання можливостей проходження іспитів онлайн. Одна зі складностей буде полягати в організації іспитів особливої важливості (наприклад, ЗНО), які зазвичай не припускають доступу до додаткових ресурсів і передбачають сувору систему ідентифікації особи, що тестується.

Ключові слова: пандемія COVID-19, цифрова освіта, дистанційне навчання, онлайн-клас.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОГО COVID-19 КАРАНТИНУ ТА У ПОСТКАРАНТИННОМУ СВІТІ

Аліна Сбруєва, д.пед.н., проф.
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка,
м.Суми, Україна

Метою дослідження є аналіз та узагальнення аналітичних й інформаційних матеріалів міжнародних та національних спеціалізованих академічних он-лайн ресурсів щодо викликів, які несе глобальний карантин в умовах пандемії COVID-19 для систем вищої освіти, та подальшого розвитку процесів інтернаціоналізації вищої освіти у посткарантинному світі.

Систематизація та узагальнення міжнародних та національних академічних джерел дозволяє виокремити політичний, фінансово-економічний, організаційний, технологічний та дидактичний аспекти розгляду проблеми.

Виявлено, що ***політичний аспект*** розгляду аналізованої проблеми полягає у переосмисленні перспектив подальшого розвитку глобалізаційних перетворень сучасного світу. Ризики, пов'язані з пандемією, зумовлюють згортання «світу без кордонів», що стосується як глобальної кооперації у сфері матеріального виробництва, так і глобальної академічної мобільності. Разом з тим, варто зауважити, що глобальні загрози супроводжуються консолідацією міжнародних зусиль у пошуках порятунку (ліків, вакцини). Однак і в цьому єднанні на спільне благо все більш активно поляризуються ті, хто глобалізує (країни-розробники ліків і вакцин), та ті, кого глобалізують (у даному контексті ті, на кому ці вакцини та ліки випробовують з ризиком для життя, і хто отримає їх в останню чергу після завершення експериментів).

Розкрито, що ***фінансово-економічний аспект*** проблеми полягає у суттєвому зменшенні рівня фінансового забезпечення університетів, передусім тих, чиє благополуччя базувалося на навчанні іноземних студентів. Нагадаємо, що глобальними лідерами інтернаціональної освіти виступають США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Австралія. В освітній політиці названих держав найбільш активно обговорюються стратегії підтримки як вишів, так і іноземних студентів, які традиційно розглядалися лише як донори, фінансові вливання яких дозволяли випереджальними темпами розвивати інфраструктуру університетів, здійснювати масштабні наукові дослідження. Сьогодні підтримки потребують у тому числі ці донори й університети. Країни-лідери розуміють, що заходи політичної та фінансової підтримки вишів працюють, у тому числі, на іміджеву позицію національних освітніх систем й конкретних університетів на міжнародному ринку освітніх послуг.

Дослідники прогнозують інтенсивне згортання програм інтернаціональної освіти в умовах карантину та безпосередньо після нього, зумовлене такими політичними, економічними та академічними чинниками, як закриття кордонів, суттєве та масове збіднiння потенційних замовників інтернаціональних освітніх послуг, погіршення можливостей працевлаштування випускників ЗВО в умовах глобальної економічної кризи, що пов'язана з зупинкою виробництв та сервісних послуг в усьому світі, пере-

ведення навчальних занять виключно на дистанційну форму, що ставить під сумнів забезпечення її якості.

Предметом аналізу у численних аналітичних та інформаційних публікаціях представників академічної громади став ***організаційний аспект*** проблеми, що пов'язано із сьогоденною неможливістю та подальшим скороченням перспектив навчання за кордоном, яке, власне, і складає основу академічної мобільності та інтернаціоналізації вищої освіти. У даному контексті фахівці розглядають можливості переходу від інтернаціональної моделі мобільності до транснаціональної, що передбачає перетинання кордонів не десятками й сотнями тисяч студентів, а невеликою кількістю викладачів. Йдеться про активізацію розвитку інституційної та програмної мобільності, що вже отримала певного розвитку, наприклад, у Південно-Східній Азії та Південній Африці. Отже, якщо раніше транснаціональна мобільність завжди була в статусі «молодшої сестри» інтернаціональної, то нові реалії сьогодення примушують академічну та освітньо-політичну громаду до пошуку нових організаційних форм залучення іноземних студентів і фінансових інвестицій. До організаційного аспекту проблеми відносимо також гнучкі рішення університетів світу щодо перенесення вступної кампанії у виші у 2020 році, які стосуються всіх студентів, у тому числі закордонних. Наприклад, у США було перенесено з 1 травня на осінь National College Decision Day, відповідно перенесено дати проведення національних тестів ACT та SAT.

Розгляд ***технологічного аспекту*** досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що університети не просто активно, але й вимушено спішно перейшли на дистанційну форму навчання, максимально задіяли у цьому процесі всі наявні у них ІКТ. Найбільш потужні заклади вищої освіти терміново запроваджують інноваційні LMS, які надають більш широкі можливості для активної взаємодії викладача та студента, є більш дружніми для всіх суб'єктів освітнього процесу. Університети дбають у цьому контексті про те, щоб студенти мали можливість здійснювати повноцінну навчальну діяльність, приєднуючись до LMS не тільки зі стаціонарних комп'ютерів, але й з усіх доступних для них мобільних смарт-гаджетів.

З'ясовано коло ***дидактичних*** проблем, що виникли в сучасних умах у роботі викладача вищої школи. Академічна спільнота переконана, що вища освіта вже ніколи не повернеться до передкарантинного стану в аспекті методики проведення навчальних занять. Моделі змішаного навчання

набудуть загального поширення, тому оволодіння такими моделями, технологіями є категоричною вимогою, що ставиться до кожного викладача.

Зроблено висновок, що глобальний COVID-19 карантин здійснить суттєвий вплив на всі аспекти подальшого розвитку вищої освіти і, передусім, на процеси інтернаціоналізації вишів, академічної мобільності, дигіталізації навчального процесу. Від менеджменту закладів вищої освіти вимагається переосмислення стратегії розвитку міжнародної діяльності, надання їм більш гнучкого та диверсифікованого характеру.

Ключові слова: вища освіта, інтернаціоналізація, карантин.

I.

METHODOLOGICAL CHALLENGES OF COMPARATIVE EDUCATION

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПАРАЎНАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ

МЕТОДОЛОГІЧНІ СУПЕРЕЧНОСТІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

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

В Україні за часів незалежності стрімко розвивається порівняльна педагогіка. Значна частина дисертаційних досліджень докторського і кандидатського рівнів присвячена вивченню різних аспектів розвитку освіти в інших країнах світу, а також їх порівнянню з ситуацією в Україні.

В умовах глобалізації й намірів України щодо розвитку освіти із запозиченням кращого світового, зокрема європейського, досвіду дослідження з порівняльної педагогіки становлять значний інтерес для вчених і практиків сфери освіти, політиків й керівників, які приймають доленосні рішення для освіти України. Разом з тим, можна стверджувати, що дослідженням з порівняльної педагогіки в Україні ще бракує методологічної зрілості, наукової виваженості, адекватної достовірності.

На нашу думку, така ситуація пов'язана з тим, що питанням методології порівняльної педагогіки надається недостатня увага, а дослідження з порівняльної педагогіки (з деякою специфікою) плануються і проводяться

за загальними педагогічними шаблонами. ***Метою*** цих тез є висвітлення тих головних методологічних суперечностей, які пов'язані з порівняльною педагогікою й, на наш погляд, гальмують її ефективний розвиток у нашій країні.

Перше, на що варто звернути увагу, це те, що коло проблем, які сьогодні досліджуються у межах порівняльної педагогіки, значно ширше ніж предмет самої педагогіки, частиною якої, як правило, розглядають порівняльну педагогіку. Про розгалуженість предмета порівняльної педагогіки писали багато учених, як і про те, що порівняльні дослідження не можна проводити не враховуючи різні контексти (політичний, економічний, соціальний, історичний, культурологічний тощо) життя країни, у якій вивчається обрана проблема. Разом з тим, включення контексту передбачає використання знань, методів дослідження іншої галузі наукового знання. Отже, дослідження з порівняльної педагогіки є апріорі міждисциплінарними, при чому з жорстким типом міждисциплінарності (поєднуються не споріднені галузі знань). Такий висновок дозволяє стверджувати, що порівняльна педагогіка як міждисциплінарна не може бути частиною педагогіки, яка є наукою дисциплінарною. Ця методологічна суперечність знімається, якщо вважати порівняльну педагогіку частиною науки «компаративістика», яка сьогодні розглядається як провідна наукова стратегія гуманітарного пізнання (порівняльна соціологія, порівняльне літературознавство, порівняльне правознавство, юридична компаративістика тощо), тим більше, що метод порівняння є загальнонауковим і застосовується у різних науках. Розуміння порівняльної педагогіки як складової компаративістики (метанауки) робить правомірним використання загальної метамови, точок дотику різних галузей гуманітарного знання, загальної методики, технологій і методів дослідження.

Друге, на що варто звернути увагу, — це специфіка обрання проблеми порівняльного дослідження. У дослідженні з педагогіки вивчається стан проблеми у педагогічній теорії і практиці. Якщо проблема, яка планується для дослідження, є соціально і суспільно значуща, не висвітлена вченими й не вирішена практиками, то робиться висновок про актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми. У дослідженнях з порівняльної педагогіки цього недостатньо. На жаль, багато дослідників з порівняльної педагогіки, обираючи проблему й країни для дослідження, не звертають увагу на можливість чи принципову немож-

ливість порівняння немов би однакових явищ чи процесів в країнах, обраних для порівняльного дослідження. У польських учених існує таке поняття як «еквівалентність», яке означає порівнювальність явищ, процесів, тощо у різних країнах. Отже, порівняльне дослідження повинно починатися з доведення еквівалентності тих явищ, які плануються для дослідження у певних країнах.

Остання суперечність порівняльного дослідження, на яку ми звертаємо увагу, — це суперечність між накопиченням матеріалу для здійснення дослідження та визначенням критеріїв порівняння, які б цілісно охоплювали всі аспекти проблеми і гарантували не «притягування даних і фактів», а об'єктивне висвітлення стану проблеми дослідження у кожній країні. Ця суперечність виникає тому, що, як правило, дослідник збирає те, що може знайти, оскільки бракує компаративістів, які здійснюють дослідження безпосередньо на теренах країни, добре володіють мовою країни і знають її культуру та історію. Разом з тим, глибоке монографічне дослідження (дослідження явища в окремій країні) і далі порівняння на основі обгрунтованих критеріїв є показниками якості та вірогідності порівняльного дослідження.

Такі суперечності породжують недовіру до висновків порівняльних досліджень, можливості їх використання для розвитку освіти в Україні. Існує й інша загроза, коли непрофесійно зроблені висновки з неякісного порівняльного дослідження використовуються для прийняття управлінських рішень щодо реформування вітчизняної освіти.

На наш погляд, українським компаративістам у галузі освіти необхідно активізувати дослідження методологічних питань порівняльної педагогіки, посилити відповідальність за результати порівняльних досліджень, за якими формуються висновки для нашої країни, їх якість та достовірність.

Ключові слова: компаративістика, порівняльна педагогіка, еквівалентність, монографічне дослідження.

ПЕДАГОГІКА XXI СТОЛІТТЯ

Анатолій Вихрущ, д. пед. н., проф.
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського.
Тернопіль, Україна

Метою дослідження є прогностична оцінка розвитку педагогічної науки і практики в XXI столітті, сутність системи базових педагогічних понять, пошук дидактичних закономірностей навчального процесу.

Розкрито, що в процесі розвитку педагогічної науки особливої значимості набуває інтеграція знань про закономірності розвитку освітніх систем, закономірності особистісного розвитку, прогностична оцінка тенденцій властивих для глобалізованого світу.

Виявлено, що розуміння закономірностей розвитку є необхідною умовою для компаративістичних досліджень, пошуку методологічних засад гуманітарних наук.

Зроблено висновок щодо необхідності вищого рівня дисертаційних робіт, підручників нового покоління для вищих навчальних закладів, перегляду системи підвищення кваліфікації вчителів.

Для розуміння перспективних напрямків досліджень для найближчих десятиліть доцільно звернути увагу на два важливих документи. По-перше, в окремих країнах (Ізраїль, Польща) на урядовому рівні, групами провідних експертів були підготовлені своєрідні рапорти про інтелектуальний капітал країни. Цей документ характеризується насамперед компаративістичним підходом. Кожен висновок аргументується в порівнянні з іншими країнами. Окрім цього вдало вибрана своєрідна методологічна основа, яка дозволила уникнути хаотичного нагромадження інформації. Маємо на увазі персонологію, розвиток людини від пренатального періоду (тому «пророджинна» політика на першому місці) до старості. Характерною ознакою документа є також наукове обґрунтування існуючих проблем в економіці, освіті, культурі. Це дозволяє планомірно їх вирішувати, приймати ефективні управлінські рішення. Зауважимо, що подолання наслідків пандемії в 2020 р. вкотре довело трагічність наслідків при помилках в реформуванні, управлінні соціальними процесами. По — друге, з певним запізненням опубліковані висновки експертів Римського клубу, що має важливе значення для розвитку педагогічної науки. Експерти насамперед звернули

увагу на зростання ймовірності екологічної, економічної соціальної, політичної, культурної, моральної кризи. Для педагогіки важливим є висновок про поширення нетерпимості, агресії через соціальні мережі. Пріоритетне значення набуває оригінальне, інтегральне, системне мислення, розвиток творчих здібностей, що є пріоритетом для якісної освіти. Практика підтверджує, що навіть студенти найкращих вищих навчальних закладів України орієнтовані на розв'язання тестових завдань і добре підготовлені до такого виду діяльності. Якщо ж необхідне вирішення творчої проблеми, написання авторських тез, рецензії виявляється, що це доступно лише окремим студентам. Цікаво, що в процесі роботи з вчителями виявилися ті самі труднощі. Можливо нам недоступна необхідна інформація, але на відміну від інших держав в Україні відсутня система соціологічних досліджень, наприклад «Учитель — 2020», або «Учень — 2020». Проведення лонгітюдних досліджень, порівняння результатів з попереднім періодом, співставлення з досвідом зарубіжних колег сприяло б пошуку закономірностей виховного процесу, напрямків удосконалення дидактичних засад.

Аналіз дисертаційних робіт, підручників, досвід читання лекцій для вчителів дозволяють виокремити ще одну проблему. Маємо на увазі недостатню увагу до системи базових понять. Ця проблема має декілька рівнів. По — перше, є значні труднощі для обґрунтування таких понять як людина, індивід, особистість, виховання, освіта, педагогіка. По-друге, навіть фахівці, які мають значний досвід, не завжди звертають увагу на базові поняття свого навчального предмету. Для фізиків стає відкриттям, що слово «фокус» у перекладі з грецької означає вогонь, математики не завжди звертають увагу на походження таких слів, як «катет», чи «гіпотенуза». Для поліпшення ситуації необхідні зміни в методиці викладання, а також оновлена система науково-методичного забезпечення навчального процесу.

Значну зацікавленість серед теоретиків і практиків викликав новий напрям досліджень з красномовною назвою «Філософія освіти». На часі монографічні дослідження присвячені питанням філософії виховання, філософії дидактики, педагогічної персонології.

На основі вищесказаного спробуємо запропонувати висновки. У дисертаціях, які будуть захищені в майбутньому спочатку в завданнях, пізніше в меті, а також у назві з'явиться поняття «закономірність». Зауважимо, що сучасні дослідники, розуміючи його значимість, але і усвідомлюючи складність пошуку закономірностей, використовують інші слова «тенденції», «умови» та ін.

Автори досліджень з історії педагогіки врешті-решт досягнуть якісно вищого рівня і замість хаотичного нагромадження фактів перейдуть до рівня узагальнення, пошуку ретроспективної оцінки закономірностей процесу, враховуючи принцип новаторства для оцінки кожної педагогічної ідеї.

Автори нового покоління підручників з педагогіки не будуть декларувати ідею про переваги міждисциплінарного підходу, а спробують поєднати досягнення педагогіки, філософії, психології, соціології, дисциплін природничого циклу і спробують наблизитися до конкретних закономірностей розвитку людини до рівня особистості.

В освітній політиці доцільно переглянути основні пріоритети. Насамперед зміни необхідні в оцінці можливостей тестів. Тест як елемент системи ефективний та доречний. Сотні, інколи тисячі тестів для одного предмету нівелюють можливості методики, більше того завдають шкоди. Адже в професійній діяльності особистість не буде відповідати на хаотичні запитання, а буде вирішувати конкретні практичні задачі. Можливо саме цим пояснюється популярність кейс методу. Відомий тезис про діалектичний шлях пізнання істини з допомогою живого споглядання, абстрактного мислення і практики не втрачає актуальності.

Ключові слова: закономірність, компаративістика, особистість, педагогіка, розвиток, система.

ПОТЕНЦІАЛ МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Оксана Заболотна, д.пед.н., проф.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини, м. Умань,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Системні порівняльні дослідження не мають порівняно давньої традиції, а тому продовжуються дискусії про підходи до них та методи, які доречно застосовувати. Як зазначає О. Локшина, «додатковим рушієм розвитку порівняльної педагогіки як науки завжди виступала потреба у розв'язанні таких ключових для неї питань, як вибір адекватної термінології, валідної методології, дослідницьких парадигм, теоретичних

конструктів та таких «життєво важливих» проблем, як мати право називатися окремою наукою» (Lokshyna, 2010). Незначний рівень зацікавленості міжнародними порівняннями в минулому можна пояснити складністю отримання однорідної інформації про різні країни та групи країн. Якщо раніше матеріали для таких досліджень збиралися під час так званих «педагогічних подорожей» і доносилися до освітньої громади через опис окремих «кейсів», то сьогодні, завдячуючи відкритому інформаційному Інтернет-полю дослідники мають доступ до необмежених ресурсів і використання різноманітних методів. Проте чи означає це, що проведення порівняльно-педагогічних досліджень стало менш складним? Накладаючи на дослідника відповідальність за оцінку достовірності інформації, відповідний вибір одиниць для порівняння, логічний і структурований аналіз, і знаходження відповідної термінології, порівняльно-педагогічні дослідження продовжують перебувати під пильним оком критиків за недостатню «доказовість» висновків і невикористання емпіричних даних. З одного боку, цілком обґрунтованою і зрозумілою є складність отримання інформації «з перших рук», якщо йдеться про різні країни і різні культури. Навіть якщо взяти до уваги можливість збору даних за допомогою мережевих інструментів, не можна ігнорувати складність «увійти в довіру» і «пробитися до респондента», переконавши його ввійти в контакт з інструментами емпіричних досліджень, заповнивши анкету, давши онлайн інтерв'ю чи взявши участь у фокус-групі тощо. Не маючи контактів у місцевій академічній / освітянській спільноті компаративіст залишаються чужинцем-одинаком, який не зможе отримати матеріал, який стане основою для порівняльно-педагогічних узагальнень. Чи є вихід із цієї ситуації?

Власне метою цього тезового викладу є огляд міжнародних освітніх досліджень, які можуть бути використані в якості матеріалу для проведення крос-культурних порівнянь у галузі освіти. Перш за все, інформація, отримана у результаті таких досліджень, окреслює чітке поле для порівняння однорідних даних (за умови дотримання всіх вимог до вибірки, процедури проведення тощо). По-друге, це певною мірою знімає проблему з добором термінології, адже під час перекладу інструментів збору інформації вона проходить певну апробацію і адаптацію, якою, як правило займається колектив науковців і освітян-практиків. Розглянемо кілька прикладів таких досліджень і надамо посилання до отримання первинної інформації.

Цінним джерелом інформації про шкільне освітнє середовище і специфіку викладання і навчання в школах є міжнародне дослідження TALIS (Teaching and Learning International Survey), яке проводиться з використанням анкет для директорів шкіл (200 шкіл у кожній країні) і вчителів (до 4000 учителів у кожній країні) (OECD, n.d.b). Це дослідження проводиться Організацією економічного співробітництва і розвитку кожних п'ять років (2008, 2013, 2018) у більш ніж 30 країнах і дає відповіді на запитання щодо: соціально-демографічного та професійного профілю вчителів і директорів шкіл; підходів до шкільного управління та адміністрування; рівня підготовки та професійного розвитку вчителів; форм і ефективності оцінювання діяльності вчителів; характеру шкільної культури; методів та засобів викладання; цінностей та професійних уявлень вчительської спільноти, рівня самоефективності та задоволеності роботою вчителів та директорів шкіл тощо (Shchudlo, Zabolotna & Lisova, 2018). У 2017 році у рамках масштабного проекту фонду «Крок за кроком» «Реформа освіти: оцінка якості у міжнародному контексті» за підтримки Міністерства освіти і науки України Українська асоціація дослідників освіти провела всеукраїнське моніторингове дослідження за методологією TALIS, що надало значну емпіричну базу для міжнародних порівнянь. Крім національних звітів за матеріалами дослідження, публікується міжнародний звіт (наприклад, OECD, 2020), у якому укладачі оперують широким спектром порівняльно-педагогічних методів і інструментів. Цінним джерелом інформації є база даних щодо усіх країн-учасників, яку можна завантажити на сайті OECP (OECD, n.d.a). Дані Всеукраїнського моніторингового дослідження доступні на сайті УАДО (Ukrainska asotsiatsiia doslidnykiv osvity, n.d).

Наступним потужним масивом інформації для міжкультурних освітніх порівнянь є Програма міжнародного оцінювання якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment), яку Організація з економічного співробітництва започаткувала у 1997 році. На основі інформації, отриманої за допомогою PISA, різні країни світу корегують освітню політику. За даними МОНУ, «у 2018 році Україна вперше взяла повноцінну участь у дослідженні. Українські підлітки у віці 15 років, які взяли участь у PISA, під час дослідження навчались у старших класах різних закладів загальної середньої освіти, на 1-му курсі закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації або у професійно-технічних закладах освіти» (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, n.d). Крім інформації

щодо здатності учнів використовувати здобуті знання, уміння та навички в реальному житті, значну цінність для компаративістів становить освітній контекст, який також перебуває у фокусі цього міжнародного оцінювання якості освіти. Дослідник матиме у своєму розпорядженні не лише національні звіти різних країн-учасниць (наприклад, Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity, 2019), а й базу даних опитування, розміщену на сайті ОЕСР (OECD, n.d).

Отже, перед дослідником-компаративістом стоїть питання, як опрацьовувати інформаційний масив, як його аналізувати і робити відповідні висновки. Наступна річ, про яку важливо пам'ятати досліднику – це про необхідність використання кількох дослідницьких методів, так званої тріангуляції, щоб уникнути недостовірності висновків. Адже використання суто кількісних методів може призвести як до неправильної інтерпретації даних, так і до певних сумнівів щодо достовірності наданої інформації, адже респонденти часто виявляють так звану «соціальну бажаність», тобто, дають саме ту відповідь, яку, як вони вважають, хочуть від них отримати дослідники.

Ключові слова: порівняльно-педагогічні дослідження, Українська асоціація дослідників освіти, ОЕСР, PISA, TALIS.

Література

Lokshyna, O. (2010). Porivnialna pedahohika: zdobutky dvokhsotlitnoho rozvytku ta suchasni problemy [Comparative education: gains from 200-years' development]. Porivnialno-pedahohichni studii, 3-4, http://pps.udpu.edu.ua/article/view/18334/16055. Accessed on May 1, 2020 (in Ukrainian).

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy (n.d). PISA. https://mon.gov.ua/ua/tag/pisa

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals,* TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

OECD (n.d). Data. https://www.oecd.org/pisa/data/. Accessed on May 1, 2020.

OECD (n.d.a). TALIS 2018 Data. https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-data.htm. Accessed on May 1, 2020.

OECD (n.d.b). TALIS - The OECD Teaching and Learning International Survey. http://www.oecd.org/education/talis/. Accessed on May 1, 2020

Shchudlo, C., Zabolotna, O., Lisova, T. (2018). Ukrainski vchyteli ta navchalne seredovyshche. Za rezultatamy Vseukrainskoho monitorynhovoho opytuvannia vykladannia ta navchannia sered dyrektoriv i vchyteliv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (za metodolohiieiu TALIS). [Ukrainian Teachers and the Learning Environment. Results of All-Ukrainian Monitoring Survey of Secondary School Teachers and Principals (by the TALIS methodology)] Drohobych: TzOV «Trek-LTD». (in Ukrainian).

Ukrainska asotsiatsiia doslidnykiv osvity (n.d). Vseukrainske opytuvannia sered dyrektoriv ta vchyteliv za metodolohiieiu TALIS [All-Ukrainian Monitoring Survey by the TALIS methodology]. http://www.uera.org.ua/uk/node/54. Accessed on May 1, 2020. (in Ukrainian).

Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity (2019). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 [National Report by the Results of the Programme of International Student Assessment PISA-2018] / kol. avt. : M. Mazorchuk (osn. avtor), T Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in. Kyiv : UTsOIaO.*

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-73-75

ДО ПИТАННЯ ПРО МЕТОДОЛОГІЧНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПАРАТИВІСТИКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Олена Локшина, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є огляд характеру трансформацій педагогічної компаративістики в умовах глобалізаційних викликів.

Дослідження є теоретичним. Ключовими методами обрано аналіз (стратегічних документів, які формують орієнтири освітньої політики) порівняння, синтез опрацьованої інформації для демонстрації набутого в результаті дослідження знання.

Основні результати дослідження. Констатовано, що глобалізація змінює контекст розвитку освіти, що безпосередньо впливає на концептуальні засади та освітню політику. Фактично йдеться про багатовимірність

її функціонування під впливом багатовимірних чинників, що обумовлює необхідність осмислення традиційних поглядів на проведення компаративного дослідження. Зроблено висновок, що сьогодні актуальними є декілька постулат.

Важливим є відхід від розгляду національної системи освіти у статичному форматі, який завжди охоплював лише формальну освіту. В умовах розбудови країнами освіти впродовж життя національна освіта сьогодні включає також неформальну та інформальну освіту, в рамках яких відбувається підготовка та перепідготовка високопрофесійних фахівців для економіки знань, а розроблення і затвердження інструментів для підтвердження результатів неформального професійного навчання стає складовою державних політик і міжнародних стратегій. Зокрема, Європейська Рада ЄС у 2012 р. затвердила Рекомендації про валідацію неформального та інформального навчання (Council Recommendation, 2012).

До традиційної базової одиниці компаративного аналізу «національна система освіти» (національний рівень), що була запропонована М.А. Жюльєном Паризьким, додаються регіональний та глобальний рівні. Регіональні утворення стають активними агентами формування регіональної освітньої політики. Прикладом є ЄС та стратегічні орієнтири в галузі освіти цієї організації для держав-членів – Програма «Освіта і навчання 2020» (Council conclusions, 2009). ASEAN як геополітична та економічна міжнародна організація країн Південно-Східній Азії розробляє та реалізує ініціативи гармонізації вищої освіти регіону.

Доведено, що необхідним є розгляд горизонтальних і вертикальних проекцій. Очевидно, що горизонтальні зв'язки між феноменами всередині національної системи освіти стають все більш активними (наприклад, у секторі вищої освіти – зв'язки між університетами, гармонізація в рамках Болонського процесу). Не менш важливою є вертикальна проекція, яка умовно виглядає як «наднаціональні організації – національна освіта». ЮНЕСКО (міжурядова організація універсального характеру, яка працює у секторі освіти), ОЕСР, Рада Європи, Світовий Банк, ЄС через свої агенції (наприклад, Cedefop) формують орієнтири в освіті, які слугують рамкою для формування національних освітніх політик.

Розкрито, що на полі освіти з'являються нові гравці, передусім неурядові організації, які набувають впливовості у прийнятті рішень в освіті. Вагому роль, зокрема, у забезпеченні якості вищої освіти в Європі віді-

грають Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA), Європейський союз студентів (ESU), Асоціація університетів Європи (EUA), Європейська асоціація закладів вищої освіти (EURASHE), які стали співрозробниками Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (2015).

Зроблено висновок, що важливим для дослідника-компаративіста в галузі освіти на сучасному етапі є розуміння комплексності та взаємопов'язаності сучасного світу, що диктує розгляд освітнього феномену з урахуванням методологічних трансформацій. Це і вихід аналізу на наднаціональний рівень, врахування множинності агентів впливу і гравців.

Ключові слова: глобалізація, методологія, педагогічна компаративістика.

Література

Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) //OJ C 119, 28.5.2009, p. 2–10.

Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning 2012/C 398/01 // OJ C 398, 22.12.2012, p. 1–5.

Verger, A., Novelli, M., & Altinyelken, H.K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli & H.K. Altinyelken (Eds.). Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies (pp. 3–32). London: Bloomsbury Academic. Retrieved May 8, 2020, from http://dx.doi.org/10.5040/9781472544575.ch-001

ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Оксана Сухомлин, аспірантка
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є пошук зразків для практичного запозичення міжнародного досвіду освіти. У сучасній науці порівняльну педагогіку також називають компаративістикой. Слово компаративізм (від лат. Comparativus – порівняльний) означає порівняння і зіставлення, що включає встановлення подібності і відмінності, тенденцій історичного

розвитку, встановлення відповідностей між схожими явищами і та інше. В англійській мові «to compare» також означає «порівнювати». Як поняття компаративізм використовується в різних науках, в тому числі і в літературознавстві для позначення порівняльно-історичного аналізу розвитку образів і сюжетів у творах літератури різних народів. В теорії освіти поняття «компаративістика» та «порівняльна педагогіка» стоїть в одному синонімічному ряду.

Дослідники відзначають, що в зарубіжних джерелах найчастіше вживають термін не «порівняльна педагогіка», а «порівняльна освіта», оскільки саме слово «освіта» (англ. «education») Має більш широке трактування на Заході на відміну від слова «педагогіка» («pedagogie»). У зарубіжній педагогічній традиції слово «освіта» означає єдність розвитку, виховання і навчання, в той час як педагогіка має відношення тільки до освіти і виховання дітей. Тому в зарубіжній інтерпретації поняття «порівняльна освіта» («education compare») ми зустрічаємо набагато частіше, ніж поняття «порівняльна педагогіка» («pegagogie comparative»).

Порівняльна педагогіка визначається як галузь педагогіки, що вивчає особливості освіти, виховання і навчання в різних країнах і регіонах. Порівняльна педагогіка в широкому сенсі – це галузь педагогічної науки, що вивчає стан, закономірності та тенденції розвитку освіти в різних країнах і регіонах світу; виявляє способи взаємозбагачення національних освітніх систем шляхом використання зарубіжного досвіду. Порівняльна педагогіка в більш конкретному сенсі визначається як «галузь педагогічної науки, що вивчає переважно в порівняльному плані стан, закономірності та тенденції розвитку педагогічної теорії і практики в різних країнах і регіонах світу, а також співвідношення їх загальних тенденцій, національної та регіональної специфіки; виявляє форми і способи взаємозбагачення національних освітніх систем шляхом використання ними зарубіжного досвіду. Усі три підходи до розуміння порівняльної педагогіки характеризують специфіку змісту останньої. По-перше, це певна галузь педагогічної науки. По-друге, націлена на вивчення процесу розвитку освіти, виховання, навчання, педагогічної теорії і практики в різних країнах і регіонах світу. По-третє, аналіз здійснюється в порівняльно-зіставному плані для того, щоб використовувати закордонний досвід. По-четверте, виявляються можливі форми і способи взаємозбагачення національних освітніх систем. Порівняльна педагогіка, будучи галуззю педагогіки, має

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

У Німеччині практична мета і соціальна функція порівняльної педагогіки зводиться до «вивчення різних процесів, що відбуваються в галузі освіти і суспільного розвитку за кордоном, для отримання практично корисних знань як основи подальшого наукового обговорення (осмислення), виявлення позитивних і негативних сторін різних соціальних і педагогічних процесів і тенденцій їх розвитку як передумови для подальшого проведення експериментальної роботи на національному рівні в інтересах розвитку теорії і практики вітчизняної педагогіки.

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

В цілому, до завдань порівняльної педагогіки відносять:

- виявлення позитивних і негативних сторін у розвитку освіти в різних країнах;
- встановлення суспільно-політичних і економічних умов, що визначають виникнення як позитивних, так і негативних явищ в сфері освіти;
- визначення, як ці явища впливають на суспільний розвиток країни (або групи країн), регіону, світу в цілому;
- прогнозування можливих наслідків перенесення системи освіти в цілому або її окремих компонентів в умови іншої країни.

Зростаючий інтерес до досліджень в галузі міжнародної та порівняльного освіти, характерний для більшості країн світу, багато в чому пояснюється тенденціями взаємозалежності і взаємовпливу держав в епоху глобалізації та інтеграції, як в суспільному житті, так в і сфері освіти. При дослідженнях необхідний синтез самих педагогічних наук в підході при оцінці стану та розвитку: це дидактика, теорії виховання, етнопедагогіка, історії педагогіки, педагогіки вищої школи та ін.

Для наукових досліджень у галузі порівняльної педагогіки методологічно важливі амбівалентний, комплексний, гуманістичний, історичний, культурологічний, етнопсихологічний, аксіологічний, цивілізаційний і деякі інші підходи.

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

МОРАЛЬНО-ЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

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

Навчальний процес у громадянському суспільстві актуалізує необхідність вирішення проблем молодого покоління в освітній системі, пов'язаних з моральним та релігійним вихованням. Моральне й релігійне виховання дуже актуальні в українській школі за сучасних умов переоцінки цінностей, адже мораль, релігія займають особливу позицію у формуванні майбутнього громадянина і потребують особливої уваги. Щодо курсу та викладання релігійно-спрямованих предметів у школі, проблеми формування в учня моральних і духовних цінностей, то у наукових, освітніх колах українського суспільства ведеться широка полеміка, яка свідчить про актуальність нашого дослідження. Завдання морально-релігійного виховання неможливі без переоцінки ролі шкільної дисципліни «Християнська етика» у процесі всебічного розвитку особистості. В Україні вже існує практика введення у шкільний навчальний план факультативної дисципліни «Християнська етика», яка має морально-виховний характер.

У багатьох країнах Західної Європи й в усіх країнах Центральної та Східної Європи, які зараз входять до ЄС, введено шкільний предмет під різними назвами: «Етика», «Моральне виховання», «Біблія», «Християнська мораль» – для формування в учня морально-етично-релігійної компетентності, що є не лише національним, але й наднаціональним питанням,

оскільки сприяє вирішенню цілей освіти, які важливі, з точки зору європейських педагогів, для виховання свідомого, відповідального громадянина.

Так, з 2018 році ведеться активна робота над проектом «Етика. Формування етичної, моральної компетентностей» («Ethik. Ehisch-moralische Grund-Bildung» (EMGB)). З одного боку, проект передбачає тісну співпрацю між німецьким колективом та вченими-педагогами в Болгарії, Литви, Польщі, Словаччини, Фінляндії, Чехії, Китаю, Японії та України в галузі теоретичних базових та емпіричних освітніх досліджень. З іншого боку, він стосується проблем, завдань та наслідків базової етичної, моральної та громадянської освіти, які відповідно до освітніх планів повинні адаптуватися до умов не лише ФРН, а й згаданих європейських країн.

Європейська проектна група «Етика. Формування етичної, моральної компетентностей» («Ethik. Ehisch-moralische Grund-Bildung» (EMGB)), керівником якої виступає Дітріх Беннер (Dietrich Benner), член зовнішньої наукової консультативної ради PISA, член проектної групи DFG щодо емпіричних досліджень в галузі дидактики, релігійних та етико-моральних питань, забезпечує роботу над основними завданнями, одним з яких є підтримка інновацій в галузі шкільної освіти та підготовки вчителів, що стосуються змістової складової виховного процесу, розробки рефлексивних концепцій етично-моральної та базової освіти і їх значення для підготовки майбутнього вчителя. Науковці, які беруть участь у європейському проекті з різних країн, вивчають вплив предметів етико-морального спрямування в системі освіти відповідних країн на виховання особистості.

Порівняльний аналіз рівнів етично-моральної компетентності, отриманий в результаті тестування школярів (тести запропоновані членами проектної групи кафедри загальної педагогіки університету Гумбольдта в Берліні в рамках проекту «Etik» (2018), які відвідують заняття з етики або подібних предметів, засвідчив набуті учнями такі якості як, увага і повага до себе, до ровесників, природи, виховання цінностей, керування загальнолюдськими якостями (милосердя, співчуття, благодійність).

Міжнародна висока оцінка запропонованого тесту вже підтверджена дослідженнями, проведеними у Варшаві, Берліні, Трнаві, Каунасі, відтак вперше використано цей підхід та інструментарій поза межами Європи, а саме у Східно-Китайському університеті Шанхаю (2018-2019 рр.). Оригінальність підходу полягає у формуванні етичних та моральних компетентностей, які узгоджуються із навчальними планами. Така модель дозволяє

враховувати різні етичні підходи, включаючи теологічний, ідеологічний, соціально-критичний (досконалість, доброзичливість, законність та справедливість; питання моралі, проблема внутрішньої свободи та ін.).

Ключові слова: духовні цінності, етично-моралної компетентності, європейська педагогіка формування, морально-етичне виховання.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ І СВІТОВИЙ ДОСВІД СКЛАДАННЯ ПЛАНУ УПРАВЛІННЯ ДАНИМИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Світлана Чуканова, к.пед.н.
Національний університет «Києво-Могилянська академія»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз прикладів інструментів для складання планів управління даними досліджень в європейських країнах та США. У контексті відкритої науки (Open Science) широкої популярності набула практика Управління Даними Досліджень (УДД) (Research Data Management), що направлена на забезпечення усіх етапів життєвого циклу даних дослідження, починаючи від планування і завершуючи повторним аналізом даних по завершенні дослідницького проекту [1].

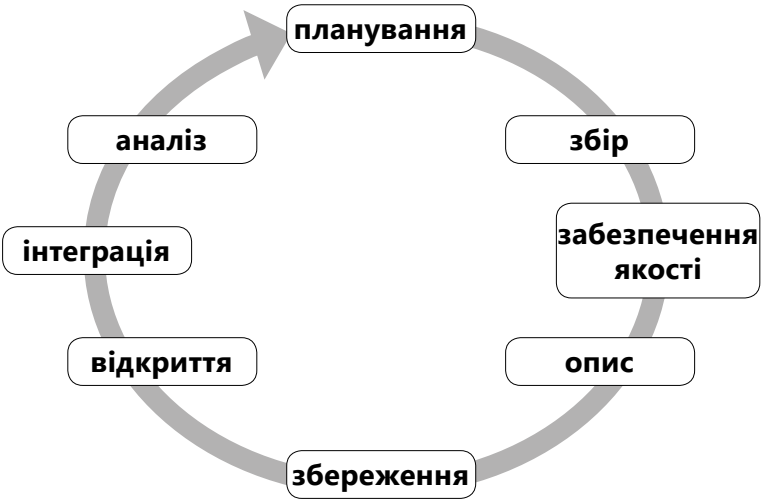

Схема 1. Життєвий цикл даних від DataONE

Управління даними власного дослідження або дослідження наукової установи може здійснювати як науковець чи група науковців самостійно так і з допомогою кураторів даних або бібліотекарів, що надають послуги з курування даних (Data Curation, Data Librarian). Найбільше складнощів виникає у науковців під час написання планів управління даними досліджень (Research Data Management Plan) з метою отримання фінансування проекту чи з метою навігації по власному дослідженню. Саме на етапі планування роботи з даними і залучаються бібліотечні фахівці по роботі з даними.

Розкрито, що написання плану управління даними дослідження виконується відповідно до вимог наукової установи, де проводиться дослідження або грантової установи, яка фінансує дослідження (наприклад проекти в рамках програми «Горизонт 2020»). На порталі Інституту Соціальних Досліджень Мічиганського Університету викладено рамку для створення плану з управління даними досліджень (Framework for Creating a Data Management Plan) [4]. Ця рамка передбачає наявність таких елементів у плані УДД: опис даних, перелік наявних даних, формати даних, метадані, збереження та резервні копії, безпека, відповідальність, авторські права, доступ до матеріалів, цільова аудиторія, період збереження даних та його тривалість, архівування, етичні питання, бюджет, організація даних, забезпечення якості, юридичні вимоги (***тут та надалі переклад з англ. мови наш – С.Ч.***) [5]. У Європі також поширена практика УДД та курування даних. Вимоги до роботи з даними досліджень, зокрема до складання планів розробляє Цифровий Центр Курування Даних у Глазго (Шотландія) (Digital Curation Center) [2].

Виявлено, що найбільш розповсюдженими інструментами для складання планів управління даними досліджень є DMPTool та DMPonline [3; 6]. Їх застосовують для того, щоб подати проект на фінансування або ж для кращого орієнтування у дослідженні. Платформи вимагають реєстрації, проте користування ними безкоштовне і кожен науковець може зареєструвати свої проекти для створення плану. Після створення облікового запису науковець заповнює план УДД. Варто зазначити, що документ може бути видозміненим, мати деякі додаткові пункти, або ж не мати певних пунктів, які пропонує платформа. Кожна фінансова або дослідницька установа має свої вимоги, яких необхідно дотримуватись в залежності від мети написання плану дослідження.

Зроблено висновок, що план УДД – це документ, що слугує навігацією по власному дослідженню, а також є одним із основних документів, які вимагаються грантовими організаціями для подачі досліджень на фінансування. План є ключовим документом і створюється на самому початку дослідження, а протягом плину дослідження зазнає певних змін та уточнень. За обсягом цей документ не перевищує двох сторінок і може бути складений за допомогою бібліотечних фахівців або за допомогою відкритих он-лайн платформ та путівників з підказками по кожному елементу плану УДД.

Ключові слова: курування даних, план УДД, DMPTool, DMPonline, Research Data Management Plan.

Література

Data Life Cycle DataONE. (n.d.). Retrieved March 31, 2020, from https://www.dataone.org/data-life-cycle

Digital Curation Centre because good research needs good data.(n.d.). Retrieved March 31, 2020, from http://www.dcc.ac.uk/

DMPTool. (n.d.). Retrieved March 31, 2020, from https://dmptool.org/

Elements of a Data Management Plan. (n.d.). Retrieved March 31, 2020, from https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/content/datamanagement/dmp/elements.html

Framework for Creating a Data Management Plan. (n.d.). Retrieved March 31, 2020, from https://www.icpsr.umich.edu/icpsrweb/content/datamanagement/dmp/framework.html

My Dashboard. (n.d.). Retrieved March 31, 2020, from https://dmponline.dcc.ac.uk/plans

II.

EDUCATIONAL REALITIES IN COMPARATICE AND HISTORIAL RETROSPECTIVE

ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ПЕДАГАГІЧНЫЯ РЭАЛІІ Ў ПАРАЎНАЛЬНА-ГІСТАРЫЧНАЙ РЭТРАСПЕКТЫВЕ

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-83-85

ПРЕДМЕТ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК РЕФЛЕКСИВНИЙ ПРОСТІР ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Віра Вихрущ, д.пед.н., проф.
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

Метою дослідження є аналіз структури історико-педагогічного знання: 1) історію педагогічної практики; 2) історію педагогічної думки; 3) історію педагогічної свідомості; 4) історію педагогічних звичаїв та загальних особливостей предмету історико-педагогічних розвідок у кожній площині.

Педагогічне вчення може трактуватися: 1) як сукупність поглядів, система поглядів конкретного мислителя освіти; 2) як сукупність педагогічних навчань кількох або більшості мислителів освіти, об'єднаних спільними вихідними положеннями, основоположними принципами, концептуальними рамками і підходами, тобто як напрям в педагогіці.

Історико-педагогічне знання має свою структуру, яка складається з чотирьох вище зазначених компонентів-галузей і кожна має свою будову, свої цілі і методи дослідження і свій предмет вивчення. Натомість аналіз змісту історико-педагогічного знання свідчить, що ні один із наведених

структурних компонентів частково не перекривається, а іноді взагалі не перекривається полями своїх значень іншими компонентами.

Розкрито, що загальна єдність продиктована єдністю історико-педагогічного процесу, який обертається навколо дитини, навколо пари «вихователь – вихованець», навколо проблеми зміни поколінь і трансляції культури, яка прагне до свого виживання та розвитку. Кожна з них, незважаючи на те, що внутрішньо поділяється на певні більш дрібні підрозділи, є певною сутнісною єдністю, єдністю методів вивчення та єдністю характеристик одержаних результатів. Так теоретичне осмислення системи виховання передбачає особливу увагу до історії педагогіки як історії педагогічних наук, історії педагогічної думки; нетеоретичне осмислення системи виховання – до історії педагогіки як історії педагогічної свідомості; практичне усвідомлення діяльності педагогів та її організації – до історії педагогіки як історії педагогічної практики; неусвідомлювані практичні дії у сфері системи виховання – до історії педагогіки як історії педагогічного звичаю.

Разом з тим, ця єдність не може приховати глибоких відмінностей між предметами, які передбачають дослідження історії педагогічної практики, історії педагогічної думки, історії педагогічної свідомості та історії педагогічних звичаїв.

Історія педагогічного звичаю реконструює підсвідоме, стереотипи взаємодії дорослих і дітей у педагогічному процесі. Вони грунтуються на архетипах тієї чи іншої культури, тобто народна педагогіка, етнопедагогіка тощо. У той же час до неї не можна віднести етнографію вікових груп та класів, звичаїв вигодовування дитини, ритуалів зачаття і народження тощо, тобто те, що стосується цілеспрямованої педагогічної взаємодії із дитиною.

Якщо в основі педагогічного звичаю домінують окремі виховні моменти, то у педагогічній практиці домінують завдання процесу освіти підростаючого покоління. Педагогічна практика розглядається як організована цілеспрямована взаємодія суспільства в особах педагога та учня, яка спирається на певні педагогічні концепції, а основними методами є історико-соціологічний та історико-методичний (з точки зору викладання окремих предметів). Історія педагогічної практики – це історія спроб розв'язати ті чи інші суспільні проблеми, реалізувати ті чи інші педагогічні цілі та наукові ідеали у реаліях, історія практичного розв'язання освітніх проблем в умовах розвинутих цивілізацій. Науковим продуктом досліджень у даному випадку є історія організаційних форм навчання та виховання у взаємозв'язку із статистикою.

Історія педагогічної свідомості – це історія невідрефлексованих, розповсюджених в масах уявлень щодо виховання і освіти. Тут панують ментальність та інокультурні стереотипи, архетипи свідомості. Педагогічна свідомість панує поза школою, але має вирішальний вплив на педагогів, тобто це, згідно висловлювання В. Безрогова, «історія ментальностей»: тут «…немає теорій, концепцій, але є постулати, відношення, максими» [1].

Історія педагогічної думки, яку ще називають «історією освіти», є складовою історії педагогіки як історико-наукової дисципліни, до якої можуть бути застосовані принципи побудови та аналізу історико-педагогічних дисциплін. Саме у цій площині історія педагогічної думки відіграє роль певного чинника, який підтверджує статус педагогіки в цілому як науки, що піддається сумніву через більш вірогіднісний, ніж у інших науках, характер педагогічного знання. Критерієм істинності є успіх ідеї, що відображає принципово вірогідністний характер педагогічних наук [2]. Історико-педагогічне знання є знанням про зміну схем, норм, способів, стандартів, ідеалів щодо педагогічних феноменів.

Зроблено висновок, що історія педагогіки є міждисциплінарною за визначенням, коректність її результатів досягається застосуванням адекватного її природі (будові, цілям, методам дослідження, предметові вивчення) комплексу наукових методів щодо конкретної галузі історико-педагогічного знання, метаметоду історії педагогіки із урахуванням його багатовимірності.

Ключові слова: історико-педагогічне знання, метаметод історії педагогіки, педагогічне вчення, педагогічна свідомість, структура історико-педагогічного знання.

Література

Bezrogov, V. G. (1996). EHpistemologicheskie problemy istorii pedagogiki. Vsemirnyj istoriko-pedagogicheskij protsess; kontseptsii, modeli, istoriografiya. [Epistemological problems of the history of pedagogy. World historical and pedagogical process; concepts, models, historiography]. Moskva: ITOP RAO. (in Russian).

Bobryshev, S.V. (2006). Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya. [Historical and pedagogical study of pedagogical knowledge development: methodology and theory]. Stavropol': izd-vo SKSI. (in Russian).

Popper, K. (1980).The Logic of Scientific Discovery. Leuven.

ПОРІВНЯЛЬНА РЕТРОСПЕКТИВА ВІТЧИЗНЯНОЇ ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ: ТЕНДЕНЦІЇ СВІТОВОЇ МЕТОДИЧНОЇ НАУКИ У ПРАЦЯХ Г. ДЕ-МЕТЦА ТА К. МЕНА

Микола Головко, к. пед. н., доц.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є порівняльний аналіз здобутків вітчизняної методичної думки з фізики початку XX ст. у контексті розвитку педагогічної науки в світі. Застосування історико-компаративістського підходу дало можливість зробити висновок щодо відповідності парадигмальних засад теорії та методики навчання фізики в Україні цього періоду світовим тенденціям.

З'ясовано, що освітня парадигма, зреалізована упродовж 1920-х рр. (період «педагогічних пошуків») у системі шкільної освіти України, вимагала оновлення структури, змісту та цілей навчання фізики, пошуку альтернативних методичних підходів. Саме вони й знайшли висвітлення у фундаментальній праці видатного українського вченого-методиста професора Г. Де-Метца «Загальна методика викладання фізики» (1929 р.).

Виявлено, що основна увага в методиці фізики стає зосередження уваги на формуванні наукового світогляду, вмінь спостерігати природні явища, встановлювати їх головні ознаки, здобувати знання про методи пізнання природи. Зокрема, метою навчання фізики визначено ознайомлення учнів із явищами природи та навколишнім життям, досягнення при цьому виховних та освітніх цілей. Акцентовано увагу на забезпечення індивідуального розвитку особистості та формуванні її соціальної активності, вироблення в учнів правдивих та виразних уявлень про найважливіші явища і закони елементарної фізики та їх зв'язок із запитами життя та сучасною технікою [1, с. 7–9].

Обґрунтовано відповідність цих підходів прогресивним світовим тенденціям розвитку методики навчання фізики, що знайшли відображення, зокрема у праці К. Мена «Як навчати фізики в цілях загальної середньої освіти» (1925 р.). Пріоритетним завданням навчання фізики визначається її наближення до повсякденого життя, відмова від догматизму у викла-

данні, практична користь навчання, врахування інтелектуальної реакції учнів [3, с. 8.].

Особлива увага приділяється психологічним основам навчання фізики, з'ясуванню механізмів розумової діяльності учнів, зв'язку фізики з їх особистим досвідом, створенню умов емоційного сприйняття, зацікавленості та мотивації [3, с. 100–107].

Методичні зусилля спрямовуються на сприяння учням в отриманні корисних знань про фізичні явища та опанування методів отримання цих знань, розроблення методів, форм та засобів досягнення цих цілей та перевірки досягнень учнів, зокрема, й таких як метод проєктів та тестування. Важливою умовою успішного викладання фізики визначається педагогічний експеримент [3, с. 158–164].

Зроблено висновок щодо відповідності концептуальних підходів у розбудови вітчизняної теорії і методики навчання фізики періоду «педагогічних пошуків» провідним світовим тенденціям методичної науки, що характеризувалися переходом від традиційного відображення в шкільному курсі фізики як науки до побудови цілісної системи, в якій фізика є невід'ємним складником матеріальної і духовної культури цивілізації [3, с. 7].

Ключові слова: історія вітчизняної методичної думки з фізики, прогресивні тенденції методичної науки, світові тенденції розвитку методики навчання фізики.

Література

Де-Метц Г. Г. *Загальна методика викладання фізики. Теорія та практика викладання*. Київ : ДВУ, 1929. 299 с.

Лещинський О. П. *Розвиток змісту шкільного курсу фізики у Великій Британії, Німеччині та США (XIX - XX ст.).* Автореф. дис... д-ра пед. наук / О. П. Лещинський; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. К., 2005. 36 с.

Мэнн К. *Как учить физике в целях общего образования.* Ленинград, 1925. 167 с.

ВПЛИВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛИТИКИ НА ШКІЛЬНІ ПІДРУЧНИКИ З ІСТОРІЇ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Нестор Гупан, д. пед. н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Шкільні підручники з історії завжди були і залишаються в центрі уваги українського суспільства. Особливо актуалізувалася проблема їх змісту із проголошенням незалежності України, оскільки для українського суспільства набули пріоритетності європейські цінності, які поступово стають підґрунтям оновлення власного державотворення та реформуванні усіх сфер життя, зокрема й освіти. Свідчення тому є утвердження нової педагогічної парадигми особистісно орієнтованого навчання, що базується не лише на прагненнях українських педагогів долучитися до здобутків європейської освітньої політики, а й потребі у запровадженні ринкових відносин в економіці нашої держави, які передбачають конкуренцію, змагальність та рейтинговість дійових осіб. Очевидно, що ці зміні орієнтирів в освітній політиці держави мають значний вплив на вітчизняне підручникотворення.

Метою нашого дослідження є висвітлення питання впливу європейської освітньої політики на українську школу на матеріалі підручників з історії. Методами дослідження були обрані теоретичні: аналіз джерел, індукція й дедукція та а аналогія.

Простежуючи еволюцію змісту і методичного апарату вітчизняних підручників з історії перших років незалежності України, ми звернули увагу, що початкові зміни у підручниках були пов'язані із індивідуалізацією навчання, а отже завдання у книгах почали диференціювати та орієнтувати на учнів з різним рівнем підготовки. Особливо це було помітно у підручниках для старших класів. Наприклад, у посібнику С. Віднянського, В. Дрібниці «Всесвітня історія. Новітня історія, Ч.2 (з 1939 р.)», що вийшов з друку 2000 року, вже містилися «запитання і завдання трьох рівнів (1 – репродуктивні питання, 2 – тестові завдання, 3 – творчі запитання та завдання» [1, с. 2].

Втіленням впливу європейської освітньої політики з її тяжінням до інтеграції змісту, стали й інтегровані підручники зі шкільних історичних

курсів, у яких історія України розглядалася разом із всесвітньою. Однією із перших таких навчальних книг став підручник для 6 класу С. Д'ячкова, О. Мартим'янова «Історія стародавнього світу. Давня історія українських земель (Інтегрований курс)» (2006 р.) [3]. Згодом з'явилися інтегровані курси з історії і для решти класів, де автори доводили учням, що «… наша історія подібна до історії інших країн і народів» [4, с. 5].

Найбільш серйозним чинником інтеграції української освіти до європейського простору стало запровадження компетентнісного підходу у навчанні. Дискусії щодо проблем компетентнісно орієнтованої освіти в Україні було розгорнуто ще на початку 2000-х тисячних років, а в сьогоднішніх умовах вже йдеться про безальтернативність компетентнісної освіти [5, с. 28]. Такі перспективи її розвитку визначені у Законі України про освіту (2017 р.), який розроблений з урахуванням освітньої стратегії Європейського Союзу [5, с. 21]. В основу її структурної архітектоніки закладено компетентнісну ідею, трансформовану у відповідну філософію, котра стала світоглядною у формуванні інноваційного бачення освіти та визначенні підходів до її розбудови.

Останніми роками в Україні модернізація базової середньої освіти здійснюється саме з таких позицій. У цьому контексті розробляються і шкільні компетентнісно орієнтовані підручники, зокрема й з історії. Науковцями розроблені основи теорії проектування та розробки такого підручника і запроваджено в практику школи вже значну кількість нових навчальних книг. Прикладом реалізації компетентнісного підходу у підручникотворенні можуть бути підручник для 7 класу О. Пометун, Ю. Малієнко «Всесвітня історія)» (2015 р.) [6], В. Власова «Історія України» для 8 класу (2018) [2] та багато ін.

Реалізація європейської освітньої політики спостерігається в українському шкільному підручникотворенні і в інших напрямах її втілення (утвердженні в курсах історії ідеї людиноцентризму, полікультурності, критичного мислення тощо).

Висновки. Отже із здобуттям незалежності в Україні послідовно реалізовувалася проєвропейська освітня політика, що сприяє впровадженню позитивного зарубіжного досвіду у вітчизняному шкільництві, зокрема й підручникотворенні. Саме з таких позицій оновлюється зміст підручників та визначаються методологічні основи його відбору, котрі можна спостерігати у змісті та подачі матеріалу навчальних книг з історії.

Ключові слова: навчання історії, освіта, підручник, учні, шкільництво.

Література

Віднянський С. В., Дрібниця В. О. Всесвітня історія. Новітня історія, Ч.2 (з 1939 р.): навчальний посібник для 10 класу. К.: Фаренгейт, 2000. 320 с.

Власов В. С. Історія України: 8 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Генеза, 2018. – 304 с.

Д'ячков С. В., Мартим'янов О. П. Історія стародавнього світу. Давня історія українських земель (Інтегрований курс) 6 клас: Підручник для загальноосвіт. навч. закладів. – Х.: Вид-во «Ранок», 2006. – 336 с.

Коляда І. А., Крилач К. І., Юренко С. П. Історія України: підручник для 6-7 класів. – К.: Генеза, 1998. – 256 с.

Локшина О. І. Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року / О. І. Локшина // Український педагогічний журнал. – 2019. – № 3. – С. 21-30.

Пометун О. І., Малієнко Ю. Б. Всесвітня історія 7 кл.: підручник для загальноосвітніх навчальних закладів. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2015. – 261 с.

ЗАРУБІЖНА МАКАРЕНКІАНА У XXI СТ. : СТАН РЕЦЕПЦІЇ

Наталія Дічек, д. пед. н., проф., член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Тривалий час займаючись дослідженням інтерпретації та рецепції зарубіжними дослідниками у XX ст. досвіду й виховних ідей талановитого українського педагога-новатора А. Макаренка, на основі аналізу англомовних публікацій маю підстави стверджувати, що інтерес до його постаті та педагогічної спадщини набув особливого масштабу у 1950-1980-ті роки, коли по всьому світу з'явилася значна кількість різноформатних праць про нього та діяльність керованих ним виправних дитячих закладів [2]. Але з розпадом СРСР таке зацікавлення почало згасати. Аргументувати світовий вимір поширення знання про А. Макаренка дає своєрідний статус оприлюднених англомовних матеріалів, адже нині англійська мова набула своєрідного статусу porto franko.

У 2010-і роки, після певної перерви у вивченні зарубіжної макаренкіани, вирішила повернутися до відслідковування й аналізу англомовних публікацій, де йшлося про А. Макаренка. Мета мого наукового інтересу полягала насамперед у з'ясуванні стану присутності (або відсутності) надбань педагога у світовому гуманітарному просторі. Іншим спонукальним чинником стало також поширення останніми роками в Україні гостро інвективних оцінок його діяльності. Тому сформувалася мета-прагнення висвітлити стан зарубіжних і українських макаренкознавчих студій у XXI ст. Наголосимо, що незалежний розвиток України актуалізує створення об'єктивної та якнайповнішої історії розвитку української школи і педагогічної думки, що вмотивовує необхідність з'ясування такого істотного культуротвірного аспекту, як рецепція українською педагогікою зарубіжних освітніх ідей та висвітлення іміджу українства серед світового педагогічного загалу. Адже історію культури (й освіти як її складника) будь-якого народу на переконання вченого-семіотика зі світовим ім'ям Ю. Лотмана можна розглядати з двох точок зору: «По-перше, як іманентний розвиток, по-друге, як результат різноманітних зовнішніх впливів. Обидва ці процеси тісно переплетені, і розділити їх можна лише у порядку дослідницької абстракції» [3, с. 63].

Для широкого кола представників сучасної гуманітаристики звернення до історії та її тлумачення стає необхідним епістемологічним складником дослідницького пошуку. Доречно навести думку відомого нідерландського історика-постмодерніста Ф. Р. Анкерсміта, який, хоча й відмовляє історії в самому існуванні, водночас стверджує, що «без розуміння історичного коріння, за відсутності горизонту, не можливо зрозуміти (сучасні політичні – прим.) проблеми» [1, с. 36].

Для нас істотною видається думка українського вченого про те, що велика роль у творенні «національного образу належить індивідуальностям, які водночас вбирають позаіндивідуальні елементи (знання, правду, міфи) про інші народи» [4]. Таке міркування обґрунтовує виняткову важливість біографічних студій, які створюють портретну галерею діячів культури, що є своєрідним «соціокультурним виміром історії». Разом з тим розгляд і тлумачення їхньої творчості іноземними дослідниками є свідченням і значущості, і зацікавлення здобутками іншого.

Установлено, що відомості про виховний досвід А. Макаренка та їх інтерпретації є узвичаєним явищем у численних міжнародних енциклопедичних виданнях з освіти, філософії освіти, соціальної педагогіки. Вони –

невід'ємна частина досліджень, пов'язаних з висвітленням зарубіжними авторами освітніх ідей, виховного досвіду, тих чи тих сторінок історії освіти насамперед проблемної молоді, а також історії СРСР. Серед таких науковців – представники Фінляндії, Норвегії, Італії, Німеччини, Китаю, Бразилії, Індії, Бразилії, США. Також з'ясовано, що в країнах наразі Східної Європи спостерігається переважання тенденції до забуття спадщини.

Маємо підстави стверджувати, що й у XXI ст. досвід і теоретична педагогічна спадщина А. Макаренка не лише не забуті, вони переконливо увійшли до світового соціально-педагогічного знання і не лише як факт історії, а й як зібрання цінних теоретичних і практичних ідей, здатних збудити творчу уяву сучасного вихователів.

Ключові слова: А. Макаренко, англомовне макаренкознавство, порівняльний аналіз, рецепція.

Література

Анкерсмит, Ф.А. (2011). *Изучение истории как политическая проблема*. Retrieved from: ecsocman.hse.ru/data/2011/05/06/1268032971/06anker.pdf.

Дічек, Н.П. (2005). *А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій*. Kyiv.

Лотман, Ю.М. (2000). Семиосфера. Retrieved from: vkcom/doc752525_146744970?hash=fc2de899bd058c6b3&d1=a0dc15b757a75afufe

Наливайко Д. (1998). Очима Заходу. Рецепція України в Західній Європі XI-XVIII ст. Retrieved from: litopys.org.ua/ochyma/ochrus.htm

ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ІДЕЇ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ У ШВЕДСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Юліана Дьоміна
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

У сучасній науковій літературі посилюються тенденції щодо вивчення гендерної соціалізації як процесу, в ході якого формуються відносини між статями, що на цей час мають нерівний, асиметричний характер у всіх сферах суспільства, включаючи й вищу освіту. Від цієї нерівності

потерпає не тільки окрема особистість тієї чи іншої статі, а й суспільство загалом, тож просування ідеї гендерної рівності, зокрема у вищій школі, визнано пріоритетним напрямом діяльності міжнародних і європейських організацій (ООН, Світовий Банк, ЄС та ін.), а ефективність її досягнення в різних країнах щорічно вимірюється за Індексом гендерного розриву у доступі до ресурсів жінок і чоловіків ***(The Global Gender Gap Index)*** та за Індексом гендерної нерівності ***(The Gender Inequality Index),*** наявної в суспільстві. За обома індексами Україна має низькі показники гендерного виміру суспільного розвитку, що обумовлює поглиблене вивчення та запозичення позитивних практик у зарубіжних країнах задля усвідомлення і розв'язання вітчизняних гендерних проблем, зокрема у процесі гендерної соціалізації молоді. Виходячи зі сказаного, вивчення потребує позитивний досвід Швеції як країни, де представники жіночої і чоловічої статей майже рівномірно представлені у будь-якій сфері життєдіяльності суспільства, зокрема у вищій освіті, а гендерна рівність становить один зі складових компонентів політичного, соціального та культурного життя сучасної Швеції і розглядається як процес, який не повинен зупинятися.

Мета дослідження полягає у розкритті культурно-історичних, ментальних, соціально-економічних і суспільно-політичних передумов та факторів становлення ідеї рівності статей у шведському суспільстві.

Встановлено, що до к***ультурно-історичних передумов*** становлення ідеї гендерної рівності у шведській державі відносять достатньо високий ступінь рівноправності жінок у сім'ї і суспільстві, зумовлений істотною роллю шведок в економічному та соціальному розвитку країни з часів вікінгів і до сьогодення, забезпеченням із XIX ст. їх рівноправності, що виявлялося у наданні жінкам ряду юридичних прав, володінні ними відносною економічною незалежністю, законодавчим закріпленням прав жінок різних станів на отримання освіти, зокрема вищої, можливості отримання посади професора університету.

Виявлено ***ментальні передумови***, які дослідники пов'язують із формуванням шведської моделі держави загального добробуту, що визначає особливий тип культури, поведінкових стереотипів, менталітету шведів, який складався історично, і в якій політика гендерної рівності збігається з ідеологією держави. До відмітних рис національного характеру шведів і їх побуту відносять здатність шведів до консенсусу, що передбачає компроміси у гендерній взаємодії; взаємоповагу, терпимість, толерантність,

зокрема у питаннях гендерної різноманітності; демократизм і соціальну активність, що виявляються у поширенні народного, у тому числі жіночого, рухів і жіночої активності; прагнення до рівності і справедливості, враховуючи й гендерні аспекти; високий рівень правосвідомості і повагу до закону, що дозволяє дотримуватися нормативних гендерних правил.

Суспільно-політичні та ***соціально-економічні передумови*** розвитку гендерної рівності, як процесу, що відбувався у шведському суспільстві загалом, і в процесі соціалізації молоді зокрема, пов'язуємо з формуванням у Швеції «державного фемінізму», основна ідея якого криється у дружньому ставленні суспільства до жінок, що вважає проблему забезпечення рівних прав жінок одним із пріоритетних завдань, одночасно жінки є активними учасниками державного будівництва.

Серед факторів, що вплинули на формування «державного фемінізму» у Швеції та сприяли розвитку ідеї гендерної рівності – «мобілізація» жінок, яку дослідники розуміють як їх активне залучення до політики і до ринку праці.

Політична мобілізація жінок, розпочата у 1960-х роках XX ст. на хвилі підйому феміністського руху, визначалася підвищенням політичної самосвідомості жінок, виникненням численних жіночих організацій, секцій та фракцій у партіях, спрямованих на впровадження в життя принципу гендерної рівності, введенням до обігу нового спеціального терміну ***«jämställdhet»*** – «рівність між статями», на відміну від звичайної рівності ***(jämlikhet)***. Характерною рисою політичної мобілізації жінок у Швеції стала так звана «низова освітньо-активістська ініціатива» (Т. Марценюк), тобто активна участь шведок у загальному феміністському русі, де ідею гендерної рівності підтримано у групах підвищення свідомості, на курсах жіночих і феміністських досліджень в університетах, зокрема й у жіночій народній школі в Ґетеборзі (швед. – ***Kvinnofolkhögskolan***).

Трудову мобілізацію жінок у Швеції пов'язують із масовим виходом шведок на ринок праці у 1960-х роках, що спричинило рольовий конфлікт між працею на виробництві і материнством, і зумовило постановку на порядку денному питання поєднання жінками праці і домашньої роботи. Суспільно-політичні «дебати про ролі статей» сприяли поширенню громадського руху за зміну ролей чоловіків і жінок у шведському суспільстві, що визнано однією зі значущих умов формування офіційної політики гендерної рівності, з усвідомленням справедливості і доцільності рівнозначних ро-

лей чоловіків і жінок як у публічному, так і приватному житті. Розглядаючи моделі поведінки статей як результат процесу соціалізації індивідів у двох групах – хлопчиків і дівчат, звичне для суспільно-політичної риторики поняття «жіноче питання» (швед. kvinnofråga) замінюють більш адекватним терміном «статево-рольове / гендерне питання» (швед. ***könsrollsfråga***).

Отже, доходимо висновку, що появі ідеї гендерної рівності і визнанню її як суспільної цінності у Швеції передувала низка передумов, укорінених в історичних та соціально-економічних умовах розвитку шведського суспільства, його культурних, політичних і правових традиціях, способі життя та ментальності шведів, які дослідники пов'язують із формуванням шведської моделі держави загального добробуту та становленням «державного фемінізму».

Ключові слова: ідея гендерної рівності, ментальні, соціально-економічні і суспільно-політичні передумови та фактори, шведське суспільство.

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Микола Євтух, д. пед. н., проф.,
академік НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Зародившись у сиву давнину, досвід та знання людини у галузі виховання ускладнювалися з плином часу. Утворювалися виховні системи різних народів світу, які відрізнялись одна від одної. Про самобутність та національну особливість виховних систем різних народів неодноразово підкреслював К. Ушинський, який вважав, що «незважаючи на схожість педагогічних форм усіх європейських народів, у кожного з них своя особлива мета і свої особливі засоби здійснення цієї мети». Народна педагогіка, яка виникла в період зародження людського суспільства, є узагальненням колективної народної творчості та яскравим проявом педагогічної культури кожного окремо взятого народу світу. У народній педагогіці знайшли своє втілення думки та прагнення народів, їх ідеали і погляди на процес формування дитини. Створені народом педагогічні

надбання втілились у перлинах народної творчості: казках, приказках, легендах, піснях; які служать для виховання покоління і в наш час.

Народна педагогіка є відображенням особливостей національного характеру народу-творця. Найяскравіше характерні риси народу, його переконання, моральні цінності та прагнення розкриваються в усній народній творчості, яка надійно зберігає народну виховну мудрість, його педагогічну культуру та народну мораль (міфи, легенди, перекази, прислів'я, приказки, казки).

Першоосновою процесу відродження системи виховання є повернення до національних коренів народу, і, насамперед, до народної педагогіки, що увібрала в себе виховну мудрість свого народу. Кожний народ висуває свої погляди на виховання і навчання. Історія розвитку культури, мистецтва, літератури, філософії; естетики нерозривно пов'язана з творчістю народу. На основі багатого життєвого досвіду народ створив свою народну педагогіку, цілі, завдання і засоби якої відображені в фольклорі (казки, прислів'я, приказки, пісні), а також в традиціях сімейного виховання, а пізніше ідеї народної педагогіки були розвинуті видатними мислителями, педагогами Англії (Р. Ашам, Р. Мюлькастер, Т. Мор, В. Петті, Ф. Бекон, Дж. Мільтон, Д. Локк, Г. Спенсор, А. Белль, Дж. Лапкастер, Р. Оуен та ін.); Німеччини (В. Ратке, І. Базедов, І. Кампе, Й. Гербарт, А. Дістерверг, Д. Фребель, В. Гетте, І. Кант, В. Гумбольж, Х. Зальцман, Г. Гейне та ін.); Франції (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Рабле, М. Монтень, Ф. Фенелон, Ш.Л. Монтескьє, Д. Дідро, К.А. Гельвецій та ін.).

Народна педагогіка має міцне та глибоке коріння. Впродовж свого розвитку народи цих та інших країн започаткували і розвинули власні традиції виховання.

Проведені нами наукові дослідження з проблем народної педагогіки свідчать про те, що вивчення досвіду народного виховання входимо до кола питань, які цікавили педагогів минулого та сьогодення. Великий французький педагог Ж.-Ж. Руссо узагальнив і систематизував досвід народного виховання у своєму педагогічному творі «Еміль, або Про виховання». Він запропонував створити нову систему природного і вільного виховання, яка б враховувала інтереси та вікові особливості дітей і передбачала б поважливе ставлення до них.

Народна педагогіка Франції виробила притаманний лише їй раціональний підхід до родинного виховання. Кожна людина впевнена у тому,

що необхідно бути вимогливим у питанні виховання дітей, оскільки «Хто дітям потикає, той сам ридає» вчить французька народна мудрість.

Такі видатні мислителі як Ф. Рабле, М. Монтень, Ф. Фенелон, Ш.Л. Монтескьє, Д. Дідро, К.А. Гельвецій зробили вагомий вклад у розвиток народної педагогіки Франції, збагативши її новими формами і методами виховного впливу на дитячу особистість.

Англійський народ створив — свою неповторну народну педагогіку, яка відображена в англійському фольклорі (казки, приказки, пісні), а також в традиціях сімейного виховання. Ідеї англійської народної педагогіки згодом були розвинуті такими видатними мислителями, педагогами як Р. Ашам, Р. Мюлькастер, Т. Мор, В. Петті, Ф. Бекон, Дж. Мільтон, Дж. Локк, Г. Спенсер, А. Белль, Дж. Манкастер, Р. Оуен та ін.

Один із найбільш впливових англійських мислителів з питань виховання, зокрема розумового, морального, трудового, фізичного є Дж. Локк. Він прекрасно розумів, що велика справа виховання — вплинути на мораль, виховувати душу, закласти у виховання хороші звички і принципи доброти та мудрості, розвивати міцність, активність і працьовитість, при чому спиратися на джерела народної педагогіки. Дані педагогічні ідеї Дж. Локк викликав у своїй праці «Думки про виховання» (1692 р.).

Кожен народ висуває свої погляди на виховання і навчання. Історія розвитку німецької культури, мистецтва і літератури нерозривно пов'язана з творчістю народу, який створив свою народну педагогіку, ідеї якої відбиті в німецькому фольклорі: казках, приказках, прислів'ях та піснях, а також в народних іграх, танцях, музиці, обрядах, традиціях трудового й сімейного виховання. Мета і завдання німецької педагогіки повністю співзвучні з навчально-виховною діяльністю та метою сучасної школи.

Німецька народна педагогічна думка стала першоосновою становлення професійної, наукової педагогіки, яка забезпечила високий науковий зміст видатних педагогів Німеччини В. Ратке, І. Базедова, І. Кампе, Й. Гербарта, А. Дістерверга, Ф. Фребеля та ін. Зокрема Х. Зальцман основою народної освіти і виховання вважав право кожного на освіту, причому школа на його думку, мала будуватися на найкращих народних традиціях. Саме Х. Зальцману належить ідея створення народних шкіл.

Значний внесок у вивчення і популяризацію народної педагогіки зробили також класики німецької літератури, діячі культури й науки, і, зокрема І.В. Гете, Г. Гейне.

Простеживши на багатому фактичному матеріалі процес зародження, становлення і розвитку народної педагогіки у різних зарубіжних країнах (в нашому випадку Англії, Німеччини та Франції), вивчивши процес збагачення їх народно педагогічної думки видатними представниками народу названих країн, приходимо до висновку про те, що народна педагогіка є складником загальнонародної педагогічної культури, яка втілює в собі багатовіковий досвід народу у справі виховання та навчання дітей та молоді.

Вивчення народного досвіду виховання підростаючих поколінь на усіх етапах історичного розвитку країн входило до кола інтересів видатних мислителів, педагогів, письменників, поетів минулого в сучасності. Народно-педагогічні ідеї завжди посідали провідне місце у творчості видатних мислителів, педагогів, просвітителів, які першооснову черпали з народної педагогіки. Культура кожного народу включає в себе, крім матеріальної, і духовну: народну творчість, народну мораль, національні традиції, звичаї і обряди, народні знання про різні сфери життя (народне землеробство, медицина, мете реологія тощо). Народна культура (освіта, театр, архітектура, наука та ін.) відображає цілісний культурно-історичний шлях народу, зміст і дух його життя. Школа має забезпечувати оволодіння кожним учнем народною культурою, а на цій основі — всіма національними та загальнолюдськими цінностями. Саме на це й спрямоване народознавство, завдяки використанню якого у навчально-виховній роботі діти розумом і серцем засвоюють народну мораль, певні норми поведінки, етику й естетику побуту, культуру, оволодівають уміннями та навичками трудової діяльності, фізичного вдосконалення.

До сказаного вище додамо, що автором даної публікації вперше в історії педагогіки був започаткований новий напрям «Проблеми виховання в зарубіжній народній педагогіці», на основі якого був розроблений і прочитаний автором курс лекцій студентам Київського національного лінгвістичного університету. А згодом був розроблений і спецкурс «Проблеми виховання в зарубіжній народній педагогіці», яким були передбачені не лише лекції, а й семінарські практичні заняття та екскурсії. Даний спецкурс був включений в навчальні плани декількох педагогічних вузів України.

В подальшому спецкурс був удосконалений, дещо перероблений та доповнений і прочитаний автором в педагогічних вузах Німеччини, Польщі, Угорщини, Куби де дістав схвальну оцінку. Спецкурс ставив за мету ознайомити студентів з особливостями етнопедагогіки, спрямованої на виховання

національного характеру, із скарбницею народної педагогічної мудрості, традиціями, звичаями, обрядами народів зарубіжних країн. Усе це потрібно для того щоб студенти зрозуміли, що кожний народ створює свою особливу народну педагогіку, спрямовану на відтворення певного самобутнього національного характеру і що народна педагогіка є основою національної системи виховання, яка спирається на досвід багатьох поколінь.

Останнім часом з проблем зарубіжної народної педагогіки, зокрема Англії, Німеччини, Польщі, Угорщини, Франції, Іспанії, Китаю, Болгарії та ін. під науковим керівництвом М.Б. Євтуха було підготовлено і захищено більше десяти дисертацій, а також опубліковано декілька монографій та цілий ряд наукових статей.

Ключові слова: зарубіжна народна педагогіка, народна педагогіка Англії, Німеччини, Франції, національні особливості, національний характер.

Література

Ушинський К.Д. (1954). Твори: У 6-ти томах. Т. 1, Київ, С. 54.

Євтух М.Б., Швець Т.А. (2001). Народнопедагогічні традиції виховання у Франції. Монографія. Переяслав-Хмельницький, 110 с.

Євтух М.Б., Тадеєва М.І. (1996). Етнопедагогічні традиції виховання у Великій Британії. Монографія. Рівне, 181 с.

Махінов В.М. (1999). Традиції виховання в німецькій народній педагогіці : автореф. дис.. ... канд. пед. наук. Київ, 23 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ СОФІЇ РУСОВОЇ ПРО РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ТА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Яна Матюшинець
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Парадигма сучасної системи освіти спонукає до нового прочитання провідних ідей педагогів минулого для впровадження їх в освітній простір закладів дошкільної та початкової освіти. Зокрема, розвивальні середовища дитячих садків і початкових шкіл на сучасному етапі відігра-

ють провідну роль у вихованні, навчанні і розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Метою статті є аналіз педагогічних ідей Софії Русової щодо створення розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Період діяльності Української народної республіки (1917-1921) відзначається актуалізацією ідей виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку на національному ґрунті, тому педагогічні ідеї Софії Русової для нашого дослідження становлять як теоретичну так практичну значущість.

Окремі аспекти педагогічних ідей Софії Русової висвітлені в сучасних дослідженнях Є. Антипіна [1], Л. Березівської [2], О. Венгловської [3], Г. Іванюк [4], С. Попиченко [5], А. Січкар [8] та ін.

С. Русова (1856-1940) – видатний український педагог, громадська діячка і борець за відродження національної свідомості українського народу. Провідні принципи педагогічної концепції Софії Русової виоснувані на засадах природовідповідності, особистісноорієнтованого підходу, демократизму, гуманізму та народності.

Софія Федорівна у власній педагогічній діяльності зверталася до ідей закордонних педагогів-практиків. Будучи прихильницею навчання у діяльності, їй дуже імпонували думки Й.Г. Песталоцці, щодо реалізації виховних впливів на дитину через працю, яку необхідно впроваджувати у освітній простір шкільного середовища, а саме поєднання ручної і розумової діяльності, через яку відбуватиметься всебічний розвиток дитини молодшого шкільного віку.

Також, особливої уваги С. Русова приділяла педагогічному доробку Фрідріха Фребеля. У її ідеях простежується взаємозалежність принципів діяльного навчання та фізичної праці у системі дошкільного виховання [6, с. 14]. Так, без діяльнісної основи будь-яке навчання не буде давати результати діяльнісний принцип вимагає від дітей праці. Тому у школі має бути таке розвивальне середовище, у якому можна було б вдало це зреалізувати.

На думку С. Русової праця з дитиною має бути, як в середовищі класу так і вдома. Праця має бути на всіх етапах шкільного навчання. Зокрема, це малювання, витинання з паперу, дерева, картону, ліплення (моделювання) з глини та пластиліну [6 с. 32].

Також, на уроках вчителю необхідно організовувати індивідуальну і групову працю, завдяки чому дитині легше буде пізнавати середовище в якому вона перебуває. Щоб ручну працю вдало реалізовувати в розви-

вальних середовищах українських шкіл, необхідно щоб усі матеріали для праці були недорогими, а завдання зрозумілими для дітей, простими для виконання, результативними й приносили задоволення вихованцям [6, с. 34].

Особливого значення С. Русова приділяє екскурсіям, які дають можливість розвивати у вихованців знання про навколишнє природне середовище, виховання спостережливості за явищами природи тощо. Окрім того необхідно відводити окремі години для самостійної творчої діяльності вихованців для розвитку уяви та реалізації їх творчих нахилів [6, с. 51].

За переконаннями С. Русової середовище відіграє важливу роль у всебічному розвитку дитини. Вона наголошувала, що середовище впливає на показники фізичного і психічного розвитку вихованців. Також, неабияке значення у розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку відіграють соціальні фактори і спадковість. Тому, можемо зробити висновок, що на розвиток дитини впливають три групи факторів середовища: виховання, спадковість і оточення [7, с. 27].

Так, діяльнісна школа, це школа яка навчає життю, адже вона задовольняє потреби не лише самої дитини, а йде на зустріч суспільному життю тієї місцевості де вона проживає, готує дитину до дорослого життя, збудованого на свідомій праці [6, с. 53].

Отже, за результатами студіювання історико-педагогічних джерел нами було виявлено, що ідеї С. Русової про створення розвивальних середовищ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку знайшли своє відображення займають чільне місце серед. Так, організація педагогом розвивального середовища для дітей має реалізовуватися засадах дитиноцентризму, єдності з життям, націоналізму та природовідповідності.

Ключові слова: дитячий садок, діти дошкільного та молодшого шкільного віку, початкова школа, розвивальне середовище, Софія Русова.

Література

Антипін Є. (2016) Погляди Софії Русової на проблему наступності в трудовому вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку Матеріали І Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика». Івано-Франківськ, С. 186-191.

Березівська Л.Д. (2006) С.Ф. Русова про реформування шкільної освіти в Україні Вісн. Чернігів. держ. пед. ун-ту. Сер.: Пед. науки, Вип. 39, С. 32-35.

Венгловська О. А. (2018) Особливості формування базових якостей дітей у теоретико-практичній спадщині Бориса Грінченка та Софії Русової. Молодий вчений. № 3(1), С. 72-75.

Іванюк Г. (2016) Діяльність Софії Русової в царині педагогіки: служіння народу й Україні Рідна школа (5-6), С. 46-50

Попиченко С. (2009) С.Ф. Русова про завдання, зміст і методи національного виховання дошкільників. Розвиток теорії і практики дошкільного виховання в Україні (кін. XIX – поч. XX ст.). Умань, С. 73-101.

Русова С. (1923) Єдина діяльна (трудова) школа. Укр. вид-во в Катеринославі за допомогою Українського громадського комітету в ЧСР, Ляйпциг, 54 с.

Русова С. (1924) Нова школа соціального виховання. Катеринослав, Ляйпціг. Укр. вид-во в Катеринославі, 152 с.

Січкар А. (2012) С. Русова, К. Маєвська про формування моральних цінностей у дітей дошкільного віку: ідеї діяльнісного підходу. Дошкільне виховання. № 12, С.11-12.

ПОСОБИЯ ПО НОВОГРЕЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ГРЕЧЕСКИХ ПОЛИТЭМИГРАНТОВ 1952-1974 ГОДОВ

Евгений Чернухин, к. филол. н.
Институт педагогики НАПН Украины
г. Киев, Украина

Цель исследования: определение структуры, содержания, методологических особенностей пособий по изучению новогреческой литературы в национальных школах, классах, клубах и других организациях, созданных усилиями греческой политэмиграции в странах социализма в 1952-1974 годах.

Методология: дескриптивный, статистический, сравнительный, исторический, литературоведческий, лингвистический методы.

Окончание гражданской войны в Греции в августе 1949 г. привело к массовому выезду ее участников за пределы страны. Общее число беженцев по разным оценкам составляло от 60 до 100 тысяч. Почти все они рассеивались по странам социализма, где создавались национальные общества греческой диаспоры. Уже в 1952 г. было решено основать греческие школы

для вывезенных из Греции детей. В 1955 г. была разработана программа национального обучения, включавшая подготовку кадров, создание учебных материалов и организацию греческих школ. Программа осуществлялась до 1974 г., после чего начался процесс репатриации греческой диаспоры, и большая часть политэмигрантов и их семей возвратилась на родину. Первое исследование, посвященное национальным школам политэмигрантов в странах социализма, вышло в Салониках в 1979 г. Его автор, Афанасий Мицопулос, был непосредственным участником событий и автором ряда учебных пособий. Интерес к теме вновь возникает значительно позже, и в 2011 г. в Афинах проходит первый международный коллоквиум, посвященный истории греческой политэмиграции в странах социализма в 1949-1989 годах. Анализ учебных пособий (хрестоматий) по новогреческой литературе для 4-го, 7-го, 8-го и 9-10 классов общеобразовательной школы, изданных в 1967–1973 гг. греческими политэмигрантами показал их репрезентативность в отношение истории греческой литературы в целом, значительное жанровое и тематическое разнообразие художественных текстов, их культуроведческую насыщенность. Пособия содержат сочинения 137 авторов, а также мифы, народные песни, баллады. В общей сложности – 285 текстов, из них около половины – поэтические сочинения. В целом репертуар значительно беднее, чем в аналогичных пособиях, принятых в системе образования Греции периода 1960-1970-х годов. Все произведения снабжены вопросами или заданиями, при необходимости – пояснительными заметками или списками незнакомых слов. В пособиях для 7-10 классов все авторские сочинения сопровождаются биографическими данными об авторах и их портретами. Во всех пособиях содержатся краткие сведения литературоведческого или лингвистического характера. Язык всех текстов – новогреческий в его народной форме (димотики). Все пособия иллюстрированы. Издания осуществлялись издательскими отделами греческой политэмиграции в Варшаве и Бухаресте. Тематика текстов была направлена на реализацию главных задач руководства политэмигрантов: сохранение греческого самосознания и языка, воспитание сознательных борцов за социальные и политические преобразования на родине. Тексты пособий отражают широкий спектр греческой литературы от древнейших времен до конца 1960-х годов. Их выбор определялся прежде всего идеологической установкой на подготовку к борьбе за независимость на примере героев древнегреческих мифов, антитурецких

выступлений, национально-освободительной революции 1821 г., войны против итало-немецких захватчиков 1940-1944 годов и т.п. В меньшей мере в пособиях представлены темы природы, человеческой психологии и собственно межличностных отношений вне выраженного социального контекста. Составители сумели заложить в тексты пособий основные лингвистические и культурологические концепты греческой культуры, идеи свободы и независимости, на которых зиждится греческое национальное самосознание.

Педагогический и методологический опыт автономной национальной школы греческих политэмигрантов 1952–1974 годов был учтен при проведении реформ в системе народного образования Греческой Республики после 1974 г. Этот опыт может оказаться полезным и при разработке современных учебных материалов по изучению новогреческого языка и литературы в школах Украины, а также при моделировании процесса обучения в других национальных школах.

Ключевые слова: греческая политэмиграция, диаспора, новогреческая литература.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-104-106

РОЗВИТОК СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ДОБУ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ ТА В КРАЇНАХ ЗАХІДНОЇ ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ (ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Світлана Шевченко, к. пед. н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісних елементів у навчальний процес, зокрема такої галузі як спеціальної освіти. Створена ратифікація перших міжнародних документів щодо дотримання прав людини (Конвенції ООН про права дитини (1991) та «Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993), згідно з якими Україна зобов'язалась дотримуватися загальнолюдських прав, гарантувати здобуття якісної освіти дітей з особливими потребами.

до змісту ↑

З опертям на принципи дитиноцентризму відбувалося розроблення нової методології освіти осіб з особливими потребами, здійснювався активний пошук шляхів і засобів їх реалізації. Однією з альтернативних форм здобуття освіти дітьми з особливостями розвитку стало інклюзивне навчання (на початку XXI ст. міжнародною освітянською спільнотою інклюзивну освіту визнано найбільш інноваційним рухом в освіті демократичних країн).

На сучасному етапі розвитку корекційної освіти в Україні та інших країнах світу зростає роль досліджень, щодо дітей з особливими потребами розвитку спеціального навчання (Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, В. Синьов, О. Таранченко, М. Супрун, В. Шевченко та ін.). Аналіз досліджень європейських вчених Wilmink K., Salisbury C.L., Stangvik S., Palotbaro M.M., Hollowood W.M Jonson J., Mills C., Muller W. Dymtro Mazin та ін. засвідчує, що проведення освітнього реформування передбачає точне визначення економічного підґрунтя, оскільки галузь спеціальної освіти дозволяє задовольняти особливі навчальні потреби дітей з особливостями розвитку [2-4].

Розкрито, що у передових країнах Західної Європи, з 70-х років XX-го сторіччя, на тлі економічного зростання, розвитку суспільних демократичних стосунків, посилення громадських ініціатив в напрямі захисту прав дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема щодо здобуття освіти, відбувалася організаційна перебудова освітньої галузі. Ухвалення освітніх законів, які стали засадничою нормативно-правовою основою спільного навчання дітей з обмеженими можливостями та їхніх однолітків, призвело до шкільного реформування, шляхи проведення якого у європейських країнах дещо різняться. Наприклад, в Австрії, Нідерландах, Бельгії проводилася широкомасштабна науково-експериментальна робота з визначення науково-організаційних та методичних основ інтегрованого навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Різні форми та моделі спільного навчання апробувалися у Швеції та Німеччині. У багатьох країнах європейської спільноти спеціальні заклади стали осередками навчально-методичних та кадрових ресурсів, що використовуються при інтегрованому та інклюзивному навчанні. Всі учасники навчального процесу в європейських країнах, як то: школярі з особливими освітніми потребами, вчителі та батьки дітей з особливостями розвитку мають змогу одержувати необхідну педагогічну підтрим-

ку, в т. ч. корекційно-реабілітаційну допомогу. Ця допомога надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в позашкільних службах [1, с. 70]. Виявлено, що на відміну від інших країн здобуття освіти дітьми з особливими потребами в Україні залежить від багатьох чинників, зокрема кваліфікованих фахівців, удосконалення законодавчої та нормативно-правової бази у відповідності до Конвенції ООН про їх права, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах. Таким чином, перспективність зарубіжного досвіду для спеціальної освіти України є прикладом, який є основою розвитку та запозичення його в наші заклади у ході інклюзії.

Зроблено висновок, що спеціальна освіта на початку незалежності України була представлена 8-ма типами спеціальних закладів: для дітей з порушеннями слуху, слабочуючих, з порушеннями зору, слабозорих, з тяжкими порушеннями мовлення, з порушеннями опорно-рухового апарату, для розумововідсталих, затримкою психічного розвитку. Вона спрямована на одержання знань з основ наук, розвиток особистісних якостей, корекцію порушень розвитку й подальшу соціалізацію. Корекційні заняття – на виправлення порушень психофізичного розвитку дітей з особливими потребами з метою досягнення позитивних результатів в навчанні, вихованні та інтеграції їх у суспільство.

Ключові слова: розвиток спеціального навчання, діти з особливими потребами, спеціальні заклади, корекційні заняття.

Література

Колупаєва А.А. (2009). (272). Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга».

Wilmink A.J. (1967). (126). Begeleiding van schoolkind en school. Utrecht: Bijieveld.

Salisbury C.L., Palotbaro M.M., Hollowood W.M. (1993). (75–84). On the nature and change of an inclusive elementary school // *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps. Special Committee on the Disabled and the Handicapped.* (18).

Jonson J., Mills C., Muller W. (1993). (213–247). (403–428). Social Class and Educational Atteinment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison // *British Journal of Sociology*. (Vol. 44). (2). (part I). (3). (part II).

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЛЬЩІ В ПЕРІОД ДРУГОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Руслан Яковишин, к. пед. н., доц.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної і педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є дослідити організаційні умови підготовки педагогічних кадрів у Польщі під час Другої світової війни.

Педевтологія - це складова частина педагогічних наук, дисципліна, яка займається проблемами вчителів.

Розкрито, що в міжвоєний період надзвичайно важливе значення мала реформа Януша Єнджеєвіча, що стосувалась підготовки вчителів. Після закінчення Першої світової війни життя ставило перед школою і професією вчителя нові завдання. Тому почали думати про необхідність реформи не лише учительських семінарій, але всієї системи освіти. Таку реформу було введено відповідно до Закону Польщі „Про систему шкільництва" від 11 березня 1932 р. На навчання в педагогічному ліцеї приймались кандидати віком не менше 16 років, а на перший курс навчання в педагогічному коледжі - віком не менше 18 років.

Виявлено, що першою таємне навчання на території всієї Польщі організувала Спілка польського вчительства, яка в жовтні 1939 р. змінила свою назву на Таємна учительська організація, і якою керував Голова департаменту Представництва уряду на Батьківщині Чеслав Вицех. Організація освіти, здійснювалась з думкою про післявоєнні потреби шкільництва, була пристосована до складних умов конспіраційного життя і становила складову частину загальної програми боротьби польського народу за збереження неперервності освітнього життя.

Враховуючи важливість справи, слід зазначити, що бажання працювати виявляли не лише вчителі, але також представники інших професій, а саме юристи, інженери, студенти, а навіть випускники середніх шкіл.

Доведено, що окупаційна влада наказувала: створювати навчальні заклади окремо для німців і поляків; негайно почати діяльність початкових шкіл, якщо це не було ще зроблено; обмеження середньої освіти в Польщі до так званих професійних навчальних закладів (Fachschule), тобто таких що здійснювали підготовку кваліфікованих робітників. Про навчання

на середньому загальноосвітньому рівні не могло бути й мови, оскільки було заборонено навіть вживання термінів гімназія і ліцей. З метою недопустити навчання заборонених предметів, вже в грудні 1939 р. з'явилось розпорядження головного відділу з питань культури Генерального Губернатора, яке наказувало конфіскувати підручники історії, географії і польської мови. Зрештою будь-яка освіта для польського населення не цікавила німецьку владу.

Зроблено висновок, що період Другої світової війни, незважаючи на нечувано важкі умови, не був періодом освітнього застою. В багатьох місцевостях регіонів Польщі здійснювалась не лише підготовка вчителів, але також конспіраційне навчання на рівні гімназії і загальноосвітнього ліцею. Здійснювалась також таємна діяльність в області вищої освіти. Аналіз джерельної бази дослідження дозволяє стверджувати, що поновлення і розширення освітньої діяльності в перші роки після закінчення війни було не лише надзвичайно важливим суспільним і політичним починанням, але одночасно було відправною точкою для роботи над новою структурою всієї освітньої системи і новою організацією навчання.

Ключові слова: освітня система, педевтологія, підготовка вчителя, реформа.

III.

EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE GLOBALIZED WORLD

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫІ Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ

ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПОСТУП ОСВІТИ УКРАЇНИ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ

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

Україна як європейська країна поділяє спільну історію й спільні цінності з державами-членами Європейського Союзу та надає важливість своїй європейській ідентичності. Підписання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом (2014) закріпило європейські устремління України і відкрило горизонти для подальшої її інтеграції в Європейську спільноту. Євроінтеграція України передбачає входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору – без відповідної освіти, загальної середньої та професійної підготовки наших громадян неможливо використовувати або створювати технології, які забезпечать конкурентоспроможність української продукції на європейському ринку, складно вести ґрунтовний політичний і культурний діалог, розбудовувати демократичне європейське суспільство.

Гармонізація української освіти з європейськими стандартами передбачає її подальше реформування, яке охоплює важливі напрями. Серед них – актуалізація науково-педагогічний потенціалу українських вчених-педагогів, науково-дослідних установ, Національної академії педагогічних наук України для прогнозування і структурування науково-методичного забезпечення інтеграції системи освіти України в європейський освітній та дослідницький простори. Ключовими орієнтирами такої гармонізації має стати упровадження сучасних наукових підходів й освітніх технологій. Актуальним є подальша трансформація національної освіти на компетентнісні засади. Це полегшить європейське співробітництво в освіті, оскільки методологія компетентнісного підходу розроблена та упроваджена саме в Європейському Союзі. Щодо сучасних освітніх технологій, то важливим є як упровадження європейського досвіду, так і продукування оригінальних ідей з урахуванням національних надбань. Варто орієнтуватися на створення власних освітніх технологій, збереження та розвиток наявної бази прикладних науково-педагогічних досліджень. Не менш важливим є продовження демократизації життєдіяльності закладів освіти. Передовсім це завдання розв'язується шляхом делегування закладам освіти більших повноважень і відповідальності, подальшого розвитку інститутів самоврядування, ширшого залучення місцевих громад до прийняття стратегічних рішень й вирішення проблем закладів, створення умов для дієвого соціального партнерства тощо.

Ці стратегічні орієнтири не охоплюють розв'язання всіх проблем європейської інтеграції, інтеграції системи освіти України до європейського освітнього простору, однак вказують на найважливіші питання, без вирішення яких ми не досягнемо очікуваних результатів.

Ключові слова: європейська інтеграція, ЄС, освіта, Україна.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД МОНІТОРИНГУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ: КРИТЕРІАЛЬНИЙ АСПЕКТ

Наталія Авшенюк, д.пед.н, с.н.с.
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
м. Київ, Україна

У продовж останніх п'ятнадцяти років у більшості європейських країн у межах розбудови загальноєвропейського освітнього й наукового простору відбувається динамічне реформування підготовки докторів філософії, що здійснюється на третьому рівні вищої освіти. В основу цих реформ покладено конститутивні документи, напрацьовані європейськими експертами під егідою Болонського процесу, до яких відносимо: Дублінські дескриптори (2005), Зальцбурзькі принципи (2005, 2010, 2015). Зазначені принципи стали поштовхом до суттєвих трансформацій у європейській системі функціонування докторату. Вони закріпили основний компонент докторантури як продукування й набуття знань шляхом самостійного здійснення індивідуальних наукових досліджень, визнаючи, при цьому, необхідність підготовки молодих науковців до розширення можливостей працевлаштування поза науковим сектором (EUA, 2010).

Одним із значущих результатів процесу реформування стало запровадження системи внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості підготовки докторів філософії. Згідно з результатами дослідження, виконаного у 2018 р. Радою з підготовки докторів філософії Європейської асоціації університетів (EUA Council for Doctoral Education), 88% закладів вищої освіти (з 250, що взяли участь у дослідженні) створили внутрішню систему забезпечення якості в більшості докторських шкіл, а у 61% установ відбулася акредитація освітньо-наукових програм за участі зовнішніх агентств із забезпечення якості вищої освіти (Hasgall, Saene, Borrell-Damian, 2019).

Для України на сучасному етапі розвитку вітчизняної системи забезпечення якості вищої освіти, зокрема й для здобувачів ступеня доктора філософії, актуальним є вивчення кращих практик європейського досвіду з обґрунтування критеріїв вимірювання якісних показників підготовки наукових кадрів найвищої кваліфікації. Як свідчить здійснене дослідження,

до основних критеріїв, що використовуються установами для вимірювання якості діяльності докторських шкіл в європейських країнах, належать: 1) наукові публікації докторантів про результати досліджень; 2) час навчання у докторській школі; 3) відсоток докторантів, що завершили навчання; 4) належна кваліфікація викладачів докторської школи; 5) задоволення докторантів від навчання у докторській школі; 6) відсоток міжнародних докторантів, що навчаються у докторській школі; 7) загальний рівень інтернаціоналізації освітньо-наукового процесу у докторській школі; 8) відсоток грантового фінансування; 9) відповідність наукових досліджень соціальному запиту; 10) відповідність наукових досліджень пріоритетам економічного розвитку країни; 11) індикатори внутрішнього забезпечення якості (наявність наукового комітету, наявність практики рецензування результатів наукових досліджень тощо) (Byrne, Jørgensen, Loukkola, 2013).

Вивчення автентичної літератури за темою дослідження дає нам підстави для таких висновків: до трійки ключових індикаторів моніторингу якості підготовки докторів філософії зараховують: публікаційну діяльність про результати дослідження (76% інституцій); відсоток докторантів, що завершили навчання (72% інституцій); кваліфікацію викладачів докторської школи (66% інституцій) (Hasgall, Saene, Borrell-Damian, 2019). Насамперед, це свідчить про те, що в цілому вони спрямовані на оцінювання докторантів як самодостатніх молодих науковців з огляду на якість результатів їхніх досліджень, досягнення якої забезпечується за рахунок упровадження кваліфікованого наукового супроводу, наставництва, супервізії.

Ключові слова: забезпечення якості вищої освіти, критерії моніторингу, підготовка докторів філософії.

Література

Byrne, J., Jørgensen, T., Loukkola, T. (2013). Quality Assurance in Doctoral Education–results of the ARDE project. Brussels: EUA Publications, p. 36.

EUA. (2010). Salzburg II Recommendations: European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles. Brussels: EUA Publications, p. 8. Retrieved from: http://www.eua-cde.org/reports-publications.html.

Hasgall A., Saene B., Borrell-Damian L. (2019). Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures: survey. Geneva: EUA Council for Doctoral Education, 40 p.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА В США: ТРАКТУВАННЯ, КОНЦЕПЦІЇ, МЕТА ТА ПРИНЦИПИ

Ірина Білецька, д.пед.н., проф.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є проаналізувати різні підходи американських науковців до трактування полікультурної освіти, розкрити спільні та відмінні риси концепцій полікультурної освіти, які функціонують у США, з'ясувати її основну мету та принципи.

У ході здійснення дослідження було застосовано ряд загальнонаукових методів: аналіз (історіографічний, порівняльний, ретроспективний), синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація.

Проведене дослідження підтверджує існування різноманітних дефініцій поняття «полікультурна освіта», які пропонуються широким колом науковців США: від освітян до юристів. Одні з них базуються на культурних характеристиках різноманітних груп, в той час як інші підкреслюють соціальні проблеми (особливо пов'язані з утисками, політичною владою і перерозподілом економічних ресурсів). Інші дослідники обмежуються у своїх поглядах кольором шкіри людей, а деякі включають всі основні групи. Існують визначення, що обмежують полікультурну освіту характеристиками місцевих шкіл, тим не менше, інші передбачають напрямки шкільної реформи у всіх сферах, незалежно від їх особливостей. Ці види полікультурної освіти ставлять перед собою різні цілі: починаючи з того, щоб внести в підручники більше інформації про різноманітні групи, до боротьби з расизмом, до повного реконструювання шкільництва і реформування суспільства, щоб зробити школи більш культурно збалансованими.

Ці різноманітні дефініції мають кілька спільних моментів. Їх прихильники погоджуються, що зміст полікультурних освітніх програм повинен включати етнічну ідентичність, культурний плюралізм, розподіл ресурсів і можливостей та інші соціально-політичні проблеми, які випливають з довготривалої історії утисків. Вони вважають, що полікультурна освіта – це філософія, методологія для освітньої реформи і система специфічних змістових сфер у межах навчальних програм. Вона полягає в отриманні

інформації про культурне розмаїття, підготовці до нього і його визнання. А це вимагає змін у шкільних програмах, методах і формах.

Досліджено, що всі концепції полікультурної освіти охоплюють чотири головні характеристики: 1) базуються на загальних принципах; 2) розвиваються із загальних суспільних інтересів; 3) містять загальні вказівки до дій; 4) мають на меті зробити культурний плюралізм та етнічне розмаїття невід'ємною частиною навчального процесу. Існування різних концепцій і підходів зумовлене не просто розходженнями з приводу включення тієї чи іншої групи до програми полікультурної освіти, а тим, як заклади освіти (школа, коледж, університет) повинні реагувати на притаманні учням етнічні та культурні відмінності. При плануванні полікультурної освіти в шкільних програмах важливо охопити різні концепції, а не зупинятися на одній.

Виявлено, що концепції полікультурної освіти та погляди, які на них базуються, окреслюють обсяг, рівні та межі цього поняття. Полікультуралісти реально оцінюють розмаїття і погоджуються, що специфічний зміст, структура і методи, які використовуються з метою досягнення полікультурної освіти, різняться залежно від ситуації. Вони також стверджують, що полікультурна освіта має значення для прийняття рішень, які торкнуться дій на всіх рівнях освіти, включаючи навчання, адміністрацію, управління, консультування, укладання програм, оцінку виконання роботи і шкільний клімат. Таким чином, кожен, хто задіяний у цьому процесі, повинен відігравати активну роль у здійсненні полікультурної освіти. Дії на рівні школи з метою прийняття полікультурної освіти повинні враховувати расу, мову, етнічність, звички і традиції етнічних груп у всьому глобальному суспільстві.

З'ясовано, що більшість прихильників полікультурності у США пропонують таку концепцію: багатокультурність вимагає одночасних змін на всіх рівнях навчання. Ці зміни повинні бути неспішними, довготривалими і, що найбільш важливо, всебічними. Метою полікультурної освіти має бути: допомога учням усвідомити свою належність до певної культури та розвинути розуміння і сприйняття інших культур; спонукання дітей до участі в житті різноманітних культурних груп відповідно до їхнього вибору; сприяння школярам якомога повніше реалізувати свій індивідуальний людський потенціал.

Проаналізовано основні принципи полікультурної освіти, які полягають у тому, що: 1) полікультурна освіта – це процес; 2) полікультурну освіту не-

обхідно розпочинати з усвідомлення учнями своєї етнічної приналежності; 3) полікультурний підхід повинен бути обов'язковим та всеохоплюючим; 4) полікультурна освіта пов'язана з конкретним суспільством; 5) до процесу полікультурної освіти мають залучатися всі члени шкільного товариства; 6) потреба та обов'язковість спеціальної підготовки педагогів, батьків і лідерів етнічних об'єднань до реалізації ідей полікультурної освіти; 7) полікультурна освіта не повинна обмежуватися певними часовими рамками; 8) ідеї полікультурності мають бути інтегрованими в зміст шкільної освіти [1, с. 9–10].

Зроблено висновок, що полікультурна освіта – складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю американського суспільства, і є невід'ємною складовою загальної освіти у США.

Ключові слова: концепції, принципи, полікультурна освіта, США.

Література

Banks, J. A. (1989). Multicultural education characteristics and goals. *Multicultural education: Issues and perspectives.* Boston: Allyn and Bacon. (in English).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-115-116

MODERNIZATION NON-FORMAL LEARNING IN UKRAINE BASED ON EUROPEAN EXPERIENCE

Anna Boiko
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv, Ukraine

Non-formal learning is increasingly important in the rapidly changing knowledge economy as it enables citizens to combine and build on learning from leisure time and family activities allowing them to fully participate in their societies.

The purpose of the research is to reveal that non-formal education in Ukraine should be transformed according European experience in order to confirm its new legal status as a compound of the educational system.

It is identified that the non-formal education in Ukraine is an integrated part of permanent education system, the task-oriented process and result of

education, of teaching, development and socializing of a person during the leisure time in the out-of-school educational institutions.

The research is based on the analysis of key legal normative documents of the European Commission on the validation of non-formal learning.

The results have shown that the Council of Europe see the main role of non-formal education in providing young people with additional support to personal development and integration into society. Non-formal learning Informal learning supports the development of essential interpersonal, communicative and cognitive skills such as: critical thinking, analytical skills, creativity, problem solving and resilience that facilitate young people's transition to adulthood, active citizenship and working life (Petkovic, 2018). Young people may acquire competences for democratic culture in informal learning through their experience of the world and the society in which they live (Council of Europe, 2018).

It is concluded that the Ukrainian system of non-formal education should be modernized based on both local educational achievement and international successful outcomes due to the fact that the new EU Youth Strategy 2019–2027 invites countries to share their best practices and further work on effective systems for validation and recognition of skills and competences gained through non-formal learning, including solidarity and volunteering activities.

Key words: non-formal learning, out-of-school educational institutions, modernization, European experience.

References

Petkovic, S. (2018). *Desk study on the value of informal education, with special attention to its contribution to citizenship education, civic participation and intercultural dialogue and learning, European citizenship, peace-building and conflict transformation.* Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2018). *Reference framework of competences for democratic. culture, Vol. 1. Context, concepts and model.* Council of Europe, Strasbourg.

The EU Youth Strategy 2019–2027 (2018). Retrieved from https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-117-119

МОДЕРНІЗОВАНА ЄВРОПЕЙСЬКА РАМКА КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: НОВА ГРАМОТНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЯ ДЛЯ УКРАЇНИ

Неллі Бондаренко, к.пед.н, с.н.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У цифрову добу відбувається стрімкий розвиток комп'ютерних мереж, комунікаційних та інформаційних технологій. За цих умов сучасний полісеміотичний світ і насамперед освіта як інформаційно відкрита і сприйнятлива до змін система потребують комунікаційного дискурсу нового виду. Він має забезпечити здатність вільно переходити з однієї знакової системи на іншу, розпізнавати, оцінювати, інтерпретувати й перекодовувати за потреби інформаційні структури. Такі перетворення освітнього процесу засвідчують нову освітню культуру. А це значно посилює й урізноманітнює вимоги до нинішніх здобувачів освіти, які проєктуватимуть і творитимуть прийдешнє.

З огляду на це усе більшого поширення ***набуває теорія нової грамотності***. Термін ***нова грамотність*** уперше застосував Девід Бекінгем у 1993 році. Відтоді це явище науково переосмислювалося й розглядалося з позицій психолінгвістики та у контексті соціокультурної теорії, яка зосереджується на грамотності як соціальній практиці з діапазоном дієвих цілеорієнтованих способів досягнення мети й успіху в глобальному вимірі.

Слово ***грамотність (англ. literacy)*** походить від грецького gramma, що означає буква, читання, письмо. У суспільній свідомості українців грамотність ототожнювалася з освіченістю, що відобразилося у прислів'ї ***«Грамотний видющий і на все тямущий»*** (тобто компетентний). Багатовікова педагогіка розглядала грамотність як результат навчання читання й письма у паперовому форматі з використанням стандартного набору правил. Первинне відчуття грамотності – неперервний інтелектуальний процес отримання смислу від критичної інтерпретації письмового чи друкованого тексту. Нездатність читати й писати традиційно кваліфікується як ***неграмотність***.

Нова грамотність трактується як загальна «здатність ідентифікувати, розуміти, висловлювати, створювати та інтерпретувати поняття, почуття, факти та

думки як усно, так і у письмовій формі за допомогою візуальних, звукових / аудіо- та цифрових матеріалів з різних дисциплін та у різних контекстах <…> Залежно від контексту грамотність може розвиватися рідною мовою, мовою навчання та/або офіційною мовою країни або регіону, де мешкає особа» [2, с. 25]. Феномен нової грамотності поєднує різні аспекти – соціокультурний, полікультурний, кроскультурний, багатомовний, мультимодальний та інші. У «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018» термін ***грамотність*** як загальне поняття стосується трьох предметних напрямів – читацької грамотності, математичної грамотності й грамотності у природничо-наукових дисциплінах [3].

Діапазон тем і проблем у сфері досліджень нової грамотності досить широкий і різноманітний. Вони здійснюються із застосуванням новітніх методологій. У наукових дослідженнях види грамотності виділяються на різних підставах. За основу беруться засоби, галузі знань, сфери діяльності, модальності сприймання тощо. Дехто з дослідників (Дональд Леу) обстоює думку, що людина XXI ст. частково грамотна з огляду на ситуаційність і несистемність прояву різних видів грамотності. Грамотність функціонально обмежена певними життєвими і професійними задачами.

У технологічному суспільстві поняття грамотності розширює алфавітну и числову системи за рахунок засобів масової інформації та електронних текстів. В освітній комунікації відбувається урізноманітнення знакових систем. Новизна грамотності XXI ст. полягає в неоднорідності інформаційного освітнього простору, активне перебування й діяльність у якому потребує універсальних базових якостей особистості та критеріїв їх оцінювання, а також багатократної мультимодальної багатогранної та різновекторної грамотності.

Нова грамотність передбачає: миттєвий обмін повідомленнями; спільне використання файлів і відео; розсилання онлайн, відправлення текстів усіх видів, історій, світлин, відео; користування електронною поштою, опрацювання й оцінку інформації онлайн; створення, ведення й підтримання блогів, вебсторінок, вебсайтів; участь в інтерактивній соціальній мережі; використання онлайн-чату; цифрове розказування історій онлайн; створення мультиплікацій; відвідування інтернет-магазинів тощо.

Нині нова грамотність включає медіаграмотність, інформаційну, комп'ютерну, мережеву, культурну, полікультурну, екологічну, багатократну, мультимодальну, поліграмотність, мультиграмотність, трансграмотність. Це

зумовило виникнення відповідних термінів, об'єднаних під ***«новою парасолькою грамотності»*** [1] й актуалізувало потребу в зіставному дослідженні терміносистем з урахуванням українських потреб і європерспектив; окресленні, обґрунтуванні й сучасному інтерпретуванні розширеного категорійного поля нової грамотності, визначенні шляхів її формування.

Ключові слова: грамотність, нова грамотність, нова парасолька грамотності, шляхи формування.

Література

Coiro J., Knobel M., Lankshear C., & Leu D. J. (2008). *Handbook of New Literacies Research.* New York: Lawrence Erlbaum Associates. (in English).

Lokshyna O. I. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kliuchovyh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku [European reference framework of key competences for lifelong learning: an updated 2018 version] (#1). *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal.* S. 21–30. (in Ukrainian).

Mazorchuk M., Vakulenko T., Tereshchenko V., Bychko H., Shumova K., Rakov S. [at all] (2019). *Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PASA-2018 [National Report on the Results of the International PISA-2018 Education Quality Survey]*. Kyiv: UTsOIaO, 439 p. (in Ukrainian).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-119-121

LIFE VALUES IN INTERCULTURAL EDUCATION

Hanna Voronina, PhD
Igor Sikorsky KPI
Kyiv, Ukraine

The objective of the article is to highlight the latest foreign pedagogical researches on intercultural education in a globalized society. Particular attention is paid to the development of adolescents' life values in intercultural environment.

In recent years the issues related to the importance of intercultural education have been widely discussed in a pedagogical community. The study of successful foreign experience in the context of dynamic globalization changes raises the increased interest of educators. It should be noted that

the analysis of psychological and pedagogical peculiarities of developing adolescents' life values in intercultural environment will help to specify the steps and deepen the understanding of effective mechanisms for intercultural education in Ukrainian educational institutions.

Over the last decade there has been a strong interest of Ukrainian scholars in addressing the problem of modernization and globalization of the educational process taking into account the importance of such aspect as intercultural education of young people. Particular attention of Ukrainian researchers is attracted by innovative approaches to the issues of developing adolescents' meaning of life values. The study of foreign researchers (Bussotti, 2017; Goldman, 2018; Rader, 2018; Roccas, & Sagiv, 2017; Zivkovic 2019) focuses on the modern approaches of adolescents' life values development in intercultural environment.

Modern education cannot ignore the challenges of a globalized world and it has to make an emphasis on the development of adolescents' life values in a multinational community as one of key aspects for successful life in the future. The scholars stress on the importance of ensuring the respect and equal rights of students, irrespective of their ethnic and religious background as the citizens of the world.

American psychologist Goldman (2018) believes that the introduction of elements of intercultural education into the educational process will help to build the foundations of consensus between representatives of different cultures in the future. In his researches Goldman proves that any person wants to be healthy and happy that should be the basis for effective development of adolescents' life values.

The considerable achievement of Israeli scholars who have studied the interaction of value and behavior in the context of different cultures is particularly noteworthy (Roccas, & Sagiv, 2017). According to the researchers, personal values, which are desirable motivational goals, can differ much more within the representatives of one culture while being identical or similar to representatives of different ethnic or national groups. Consequently, the findings of the studies confirm the importance and priority of life values development for a person harmonious existence in intercultural environment.

Intercultural education expert Raider stresses the importance of creating an educational process that opens up as many opportunities as possible to understand the common and distinct features of different cultures, engage in

activities that bring together and cultivate mutual respect and understanding (Rader, 2018, p. 13). The researcher is also convinced that a positive attitude to cultural diversity, intercultural tolerance deserves the status of one of the leading competencies of the modern man and should be brought up in the school years, which will have a qualitatively new impact on becoming a responsible citizen of the country and the world.

The positions of foreign researchers create a new basis for understanding the steps for reorganization of educational environment in an intercultural context, which undoubtedly has to be based on the principles of humanism and spirituality. The effective educational process should focus not only on mastering knowledge but also help foster adolescents' readiness for a harmonious existence in a multicultural society.

Thus, the suggested analysis of the sources on intercultural education has confirmed the opinion that new approaches are required to solve the problem under study as multinational society is rapidly evolving and changing. In addition, there is no one-size-fits-all formula to all the educational challenges of today's multinational community, but previous theoretical backgrounds and practical experience will certainly improve the quality of intercultural communication and help find effective strategies for the development of adolescents' life values in the context of intercultural education.

It is concluded that the problem under study is relevant both among Ukrainian and foreign scientists. Further development of the outlined topic will allow the national educators to get acquainted with the modern approaches and effective mechanisms for development of adolescents' life values in intercultural environment.

Keywords: life values, intercultural education, educational process, intercultural environment.

References

Goldman, A. (2018). *Life's Values: Pleasure, Happiness, Well-Being, and Meaning.* Oxford: Oxford University Press.

Rader, D. (2018). *Teaching and Learning for Intercultural Understanding: Engaging Young Hearts and Minds.* London: Routledge.

Roccas, S., & Sagiv, L. (2017). *Values and Behavior: Taking a Cross Cultural Perspective.* Cham: Springer.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-122-124

ПРОДВИЖЕНИЕ ГЕНДЕРНОГО РАВЕНСТВА В ОБРАЗОВАНИИ И ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ: ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ПРАВОВЫХ СТАНДАРТОВ

Светлана Гришак, д.пед.н., доц.
Луганский областной институт последипломного педагогического образования
г. Северодонецк, Украина

Современной эпохе характерно признание приоритетного значения международных стандартов, которые служат своеобразным образцом для правовой регламентации прав и свобод человека в области национального права и законодательства, в том числе и в сфере образования.

Целью проведенного исследования является изучение международных правовых стандартов, направленных на обеспечение гендерного равенства и продвижение идей этого равенства в образовании.

Установлено, что под международными правовыми стандартами равенства прав женщин и мужчин подразумевают конкретные нормы и предписания, направленные на достижение гендерного равенства, содержащиеся в международных нормативно-правовых документах, которые выступают незыблемой основой правового обеспечения прав и свобод человека независимо от пола. Этими стандартами должны руководствоваться государства при создании национальных правовых инструментов и механизмов в защиту гендерного равенства и путей его продвижения, в частности, в системе образования.

Выявлено, что к базовым международно-правовым актам и соглашениям, содержащим стандарты равенства между женщинами и мужчинами, в первую очередь относят: ***Всеобщую декларацию прав человека, 1948; Хартию прав и свобод человека, 1966; Декларацию о ликвидации дискриминации в отношении женщин, 1967; Конвенцию о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, 1979; Декларацию об искоренении насилия в отношении женщин, 1993.*** Они являются правовым и моральным фундаментом современного мирового сообщества, основой фор-

мирования единой глобальной гендерной политики, главным вкладом которых в урегулирование жизнедеятельности обществ исследователи считают провозглашение основных прав человека как общепризнанных норм международного права, которые должны быть закреплены в законодательстве каждой цивилизованной страны.

Отметим, что вышеупомянутые декларации и конвенция, ориентируя государства на устранение дискриминации по признаку пола, устанавливают стандарты гендерного равенства для применения во всех сферах жизни общества, включая и сферу образования. Их значение состоит в том, что они: обязывают государства включить принцип равенства женщин и мужчин в конституции или гарантировать его любым другим законом ***(Декларация о ликвидации дискриминации в отношении женщин);*** рассматривают образование как механизм, способствующий повышению сознания относительно гендерного не/равенства ***(Конвенция о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин);*** призывают государства развернуть широкую образовательную и воспитательную работу среди населения с целью искоренения предрассудков, обычаев и других практик, основанных на идеях неполноценности или превосходства одного пола или на стереотипах в отношении роли мужчин и женщин ***(Декларация об искоренении насилия в отношении женщин).***

ЮНЕСКО, как организация по вопросам образования, науки и культуры, устанавливает международные правовые стандарты, направленные на обеспечение гендерного равенства непосредственно в системе образования, в том числе и высшего (***Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования, Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры*** и др.), поэтому ориентирует национальные государства к системному решению проблемы гендерного неравенства, касаясь всех его компонентов – участия в образовании (доступ), процесса образования (содержание, условия, формы предоставления, оценка), посредством образования (жизненные навыки, возможности трудоустройства). В высшей школе стандарты предполагают ее обновление с целью достижения свободной от дискриминации, основанной на принципах равноправия и учете способностей системы высшего образования, что предполагает: искоренение в области высшего образования всех стереотипов, обусловленных признаком пола; учет гендерных аспектов во всех дисциплинах; развитие

гендерных (женских) исследований как отрасли знаний стратегического значения; устранение любых барьеров для активного участия женщин в развитии политики и принятии решений на различных уровнях системы образования.

Особое значение имеют стандарты, принятые в результате обсуждения наиболее важных вопросов межгосударственного сотрудничества на саммитах и конференциях, так как определяются самими государствами и закрепляются в итоговых декларациях, резолюциях, рекомендациях (***Пекинская Декларация и Платформа действий; Декларация Тысячелетия ООН, Цели развития тысячелетия*** и др.). В образовательной сфере кроме обеспечения гендерно сбалансированного образования они призывают к совершенствованию знаний в области гендерного неравенства и дискриминации по признаку пола; организации исследовательской работы с целью достижения в перспективе равенства между полами; преодолению разрыва между достижением равенства де-юре и де-факто путем повышения роли образования в борьбе с гендерными стереотипами.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в сфере образования стандарты направлены, прежде всего, на правовое урегулирование гендерных отношений, защиту права любого человека на получение образования, обеспечение равных условий в его доступе независимо от пола; устранение гендерной дискриминации; сокращение гендерного разрыва на всех уровнях образования, в том числе и высшего. Кроме правового урегулирования в сфере образования стандарты обязывают национальные государства принимать необходимые меры для изменения вредных культурных стереотипов общественного сознания и поведения, что возможно только путем развития гендерного образования и распространения знаний о гендерном равенстве.

Ключевые слова: гендерное равенство, международные правовые стандарты, образование.

МІСЦЕ І РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ДІАСПОРИ У РЕФОРМУВАННІ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ

Оксана Джус, д. пед. н., доц.
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»
м. Івано-Франківськ, Україна

Метою дослідження є розкриття організаційно-теоретичні засад, методів, форм і засобів підготовки молоді до діяльності у педагогічній та інших сферах життєдіяльності у закладах освіти української діаспори, визначення можливості використання набутого ними досвіду у теорії та практиці формування кваліфікованих педагогічних працівників у сучасній Україні.

Виявлено й охарактеризовано соціально-економічні, політичні, культурно-освітні передумови започаткування українських інституцій із професійної підготовки молоді за межами України в державах Заходу. Простежено ґенезу й особливості функціонування українських закладів із професійної підготовки молоді у межах першої, другої та третьої «хвиль» української еміграції.

Розкрито зміст, методи, форми і засоби професійної підготовки молоді в українських закладах освіти Центральної та Західної Європи, американського й австралійського континентів задля використання їх позитивних аспектів у практичній діяльності освітніх інституцій сучасної України.

Увиразнено і проаналізовано головні ідеї науково-педагогічного доробку теоретиків і практиків фахового вишколу української молоді в державах західного світу. Виокремлено й узагальнено позитивний досвід фахової підготовки молоді в змісті діяльності провідних українських громадських організацій, жіночих і молодіжних товариств.

Зроблено висновок, що найсуттєвіші освітні ініціативи, форми і засоби організаційно-практичної діяльності професійних, молодіжних і жіночих організацій у центрально-західноєвропейських державах, на американському й австралійському континентах, які сприяли удосконаленню професійної майстерності, розвитку ініціативи й громадської активності майбутніх фахівців, формуванню національно-державницького світогляду, пошуку свого місця в соціумі, усвідомленню потреби жити і працювати як для держави свого громадянства, так і для першобать-

ківщини своїх батьків можуть бути адаптовані в сучасних умовах нашої держави, а також стверджуємо ретрансляцію освітніх здобутків західної української діаспори ХХ ст. у сучасний контекст вітчизняної дійсності, позначений процесами глобалізації та зумовленими нею змінами і новими пріоритетами освіти України.

Ключові слова: громадські організації, заклади освіти, молодь, освіта, професійні об'єднання, професійна підготовка, українська діаспора.

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ САМОСТВЕРДЖЕННЯ МОЛОДШИХ І СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ: ДОСВІД УКРАЇНИ

Оксана Жизномірська, к.псих.н.
Тернопільський обласний комунальний
інституту післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

У сучасних умовах розвитку підростаюча особистість, зазнаючи глибоких внутрішніх переструктурувань, спирається на різні засоби самоствердження в соціумі. Реалії сьогодення диктують молодій людині широкий «репертуар» засобів спілкування та поведінки. Досить часто використання такого спектру пов'язано з тим, що підлітки змушені або підлаштовуватися до певних стереотипів маскулінної чи фемінної поведінки, або протистояти соціальним позиціям. Незважаючи на це, сучасна учнівська молодь все ж таки намагається відповідати очікуванням з боку суспільства, проте не всім удається цього досягти, оскільки, більшість молоді певною мірою прагне бути незалежною, що породжує суперечність між «Я»-зовнішнім та «Я»-внутрішнім.

Метою дослідження є ґрунтовно проаналізувати процес самоствердження у молодших та старших підлітків у гендерному аспекті.

У контексті гендерної психології пропагується ідея психологічної рівності статей та взаємозамінності гендерних ролей, розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості, незалежно від її статі. В межах такого підходу здійснюється формування неупередженого ставлення до можливостей та статусу особистості, незалежно від її статевої належності, орієнтування ос-

вітнього процесу на багатогранні взаємини та взаємозамінні сімейні ролі, ставиться наголос на найповнішій самореалізації, тобто самоствердженні особистості в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності.

У психологічному вимірі питання гендерного рівня особистості молодшого та старшого підліткового віку були окреслені в наукових працях таких учених як М. Бітянової, Д. Гошовської, Т. Говорун, О. Кікінежді, Д. Логвінової та ін.

На думку М. Бітянової, в особистості підліткового віку (дівчат і хлопців) спостерігається прояв неадекватної самооцінки й завищеного рівня вимог, критичне ставлення до думок і вчинків інших, тому це ускладнює взаємини з дорослими (вчителями, батьками) та ровесниками, провокує вияви їх негативізму та конфліктності. Зокрема, особистість підлітка прагне до дорослості, незалежності, свободи, виявляє стійке прагнення до самоствердження й самовизначення, проявляє інтерес до протилежної статі. Підлітки будь-яким чином намагаються проявити себе за рахунок зовнішньої атрибутики, самовиявити власну агресію, знехтувати критику чи осуд.

У своїх дослідженнях Д. Гошовська підкреслює, що існують гендерні відмінності в будь-якій сфері соціальної взаємодії. На її думку, представники жіночої та чоловічої статі виконують певні соціальні ролі, функції, у них відбувається формування стереотипів, що в подальшому зумовлює вибір різних форм самоствердження в соціумі. Так, дівчата в період дорослішання, здебільшого демонструють високий рівень соціальної поведінки, «яскравого» одягу, макіяжу, в них спостерігається загострена емоційна чутливість, психологічна напруженість у ставленні до оточуючих. На відміну від дівчат, хлопці перехідного віку демонструють себе за допомогою реалізації різних бажань, несправедливості, вульгарності й можуть вдаватися до деструктивної поведінки (алкоголізму, токсикоманії, суїцидальних проявів, булінгу).

Т. Говорун та О. Кікінежді вважають, що індивід будь-якого віку, засвоюючи «схему» власної статі, інтеріоризує ті конативні зразки, моделі, сценарії, що є найбільш поширеними в його середовищі. Однак, у період дорослішання відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості особистості, що проявляється в активному пошуку засобів її самоствердження та самореалізації. У зв'язку з цим підростаюча особистість може «вбирати» вже існуючі схеми, що в подальшому мають сприяти різним

рівням прояву самоствердження, або, навпаки, створювати нові власні «матриці-самоствердження», які безумовно виступають для неї більш значущими, ніж попередні.

Поряд з цим Д. Логвінова здійснила порівняльне дослідження гендерних установок підлітків з повних і неповних родин, яке показало, що в старших підлітків з повних і неповних родин спостерігається тісний зв'язок гендерних установок, що істотно впливають на їх статеворолеве самовизначення. Вона зазначала, що дівчата з повноцінних родин демонструють емоційне напруження, тривожність, викликані суспільними вимогами, та прагнення до самоствердження та самостійності, яке сприяє розвитку їх внутрішнього конфлікту та агресивних учинків. Дівчата підліткового віку з неповноцінних родин більш схильні до проявів образливості, вразливості, самозневаги. На відміну від дівчат старшого перехідного віку, хлопці з повних родин відрізняються високим рівнем тривожності, екстравертованими та сенситивними якостями. Їхні ровесники з неповних родин відрізняються проявами агресивності та ригідності на тлі вияву низьких особистісних показників — якостей екстравертованості та емотивності. На думку Д. Логвінової, хлопці з неповних родин, здебільшого «звертаються» до особистісного самоствердження та водночас дотримуються таких стратегій поведінки, як вибірковість у спілкуванні, постійність в інтересах та демонстрування власної емоційної врівноваженості. Отже, гендерні відмінності самоствердження молодших і старших підлітків характеризуються динамічністю проявів, що окреслюється їх виборами у формах життєствердження і залежно від вікових та гендерних особливостей набувають у поведінці різноманітної модальності.

Ключові слова: гендерні відмінності, індивід, підлітки, стратегії поведінки.

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ПРОЄКТІВ

Людмила Загоруйко, к.пед.н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Алла Красуля, к.пед.н.
Сумський державний університет
м. Суми, Україна

Мета дослідження полягає у розкритті сутності комунікативної компетенції в умовах міжкультурного діалогу. Тенденції розвитку особистості та її самореалізація зумовлені високими вимогами, які ставить сучасне суспільство до мовної підготовки молодого покоління. З ростом соціальних запитів в умовах глобалізації, міжнародної інтеграції і зміни соціокультурної сфери, володіння іноземною мовою стає однією з ключових передумов успішної професійної діяльності та кар'єрного росту. В першу чергу це стосується англійської мови, яка є найбільш затребуваною в сфері міжнародного спілкування протягом останніх десятиліть. Враховуючи той факт, що англійська мова широко використовується на міжнародній науковій та освітній арені, володіння нею допомагає майбутнім фахівцям будь-якого профілю реалізувати такі аспекти професійної діяльності, як встановлення контактів із зарубіжними колегами, своєчасне ознайомлення з новітніми інформаційними технологіями, а також тенденціями в розвитку науки і техніки. Очевидно, що викладання англійської мови стає пріоритетним на всіх ступенях навчання.

Одним із важливих завдань, що визначене в доповіді ЮНЕСКО «Про глобальні стратегії розвитку» є завдання навчити людей жити разом. Воно реалізується через підготовку компетентних фахівців, здатних не тільки вирішувати стандартні професійні завдання, а й вміти адаптуватися в мультикультурному середовищі, співпрацювати і координувати свою діяльність (Education in a Multicultural World, 2003). Як наслідок, викладання іноземної мови набуває багатоцільового характеру. Першочерговою навчальною метою у цьому контексті стає формування готовності до участі в міжкультурному діалозі. Розуміючи цю мету одним із ключових завдань іншомовної підготовки фахівця будь-якого профілю є формуван-

ня міжкультурної компетенції, яку визначають як здатність, що дозволяє особистості реалізувати себе в рамках діалогів культур (Gal'skova, 2004).

Дослідження в галузі методики викладання іноземної мови та етнопсихології дозволяють визнати думку про те, що для забезпечення ефективності міжкультурного спілкування подолання мовного бар'єру не є достатнім. Основною причиною неповного нерозуміння представника іншої культури вважається розбіжність в образах свідомості комунікантів, яка визначена специфікою їх національного світогляду (Tarasov, 1996). Людська поведінка соціально регламентована та зумовлена історично сформованими традиціями, етичними нормами, ціннісною шкалою. Ці відмінності відображаються в мові і, як наслідок, впливають на процес комунікації, ставлять його ефективність в тісну залежність від соціокультурної обізнаності учасників діалогу. Враховуючи той факт, що безпосереднє використання іноземної мови передбачає знання соціокультурних особливостей її носіїв, необхідно підкреслити роль соціокультурного компонента, що є органічною складовою міжкультурної компетенції. Допомагаючи адаптуватися до іншомовного середовища, соціокультурний компонент орієнтований на досягнення важливих освітніх та розвиваючих цілей.

Одним зі шляхів досягнення зазначених вище цілей є участь у реалізації міжнародних проєктів, як викладачами, так і учнями. Для учнів одним із найкращих проєктів вважаємо міжнародний проєкт ACCESS. Цей проєкт характеризується міцним взаємозв'язком соціокультурних і лінгвокультурологічних компонентів міжкультурної компетенції.

Метою проекту є сприяння гармонійному розвитку і соціалізації учнів із малозабезпечених сімей в процесі вивчення англійської мови, оволодіння навичками спілкування в міжкультурному просторі на основі пізнання досягнень загальнолюдської культури, визнання рівноправності та рівноцінності відмінностей культур і виховання толерантного ставлення до чужої культури. Мета зумовила вирішення таких завдання:

1. Організація навчання англійської мови на основі формування ключових компетентностей: комунікативної, соціальної, інформаційної, соціокультурної.
2. Формування суміжних компетентностей: міжкультурної, етнокультурної, лінгвокоммунікативної.
3. Організація творчого саморозвитку та самореалізації особистості через проєктну діяльність, роботу в команді.

4. Формування особистості, яка вміє критично мислити, розвиток її здібностей за допомогою надання їй універсального арсеналу навчальних засобів (The Access Project, 2020).

Специфіка програми ACCESS, її цілі та критерії відбору учнів вимагають відмови від стандартного підходу до навчання іноземної мови в рамках навчального предмета і розвивають нові освітні технології. Однією з таких технологій є технологія workshop, яка активно використовується в рамках проєкту. В рамках цієї технології використовуються різні нетрадиційні форми занять, а саме: ділові ігри, конференції, підготовку публічної промови, вікторини, комп'ютерні презентації тощо. Перевагою такої технології є те, що вона є певним стилем життя англійською мовою і в англомовній культурі, та здатний формувати і розвивати міжкультурну компетентність учнів.

Ще одним комплексом проєктів про які хотілося б згадати в аспекті міжкультурної комунікації є ті, що реалізуються в рамках міжнародної освітньої програми організації SOL (Sharing One Language). Ця організація було створена у 1991 році і пропонує освітні поїздки для учнів середніх шкіл і мовних курсів до Великобританії.

Метою цієї програми є повне занурення учня або викладача іноземної мови у мовне середовище та культуру. По-перше, учень живе в англійській родині, що дозволяє йому вивчати побут та традиції англійців з середини. По-друге, самі заняття у школі SOL зорієнтовані на покращення комунікативних навичок, що найбільше використовуються саме у повсякденному житті. По-третє, кожен день передбачено відвідування місцевих екскурсій по графству Девон, де учні не є пасивними спостерігачами, проте активно беруть участь у реалізації освітніх проєктів, теми яких кожного року змінюються та адаптуються під суспільні та культурні потреби учнів (SOL, 2020).

Вважаємо, що беручи участь у міжнародних проєктах учні та викладачі мають чудову можливість ефективно підвищити впевненість у власних силах, мотивацію для глибшого вивчення англійської мови та стати рівноправним учасником міжкультурного діалогу.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, міжкультурна компетентність, міжнародні проєкти.

Література

Education in a Multicultural World (2003). The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 35 p.

Gal'skova N.D. (2004). *Teorija obuchenija inostrannym jazykam. Lingvodidaktika i metodika* (Theory of Teaching Foreign Languages. Lingvodidactics and Methodology). M.: Izd. Centr «Akademija». 336 s.

SOL (2020). Retrieved from: https://www.sol.org.uk/about/our-mission

Tarasov E.F. (1996). Mezhkul'turnoe obshhenie – novaja ontologija analiza jazykovogo soznanija (Intercultural communication – New Ontology of Language Consciousness Analysis). *Jetnokul'turnaja specifika jazykovogo soznanija*. S. 7–22.

The Access Project (2020). Retrieved from: https://www.theaccessproject.org.uk/about-us

АУТСОРСИНГ ЯК СЕРВІСНИЙ ІНСТРУМЕНТ ОПТИМІЗАЦІЇ ВИТРАТ У СФЕРІ ОСВІТИ

Ганна Калініна, аспірантка
Микола Малюга
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є розкриття сутності та специфіки аутсорсингу як сервісного інструменту оптимізації витрат у сфері освіти та засобу підвищення ефективності управління.

У зарубіжних країнах – США, Канаді, Австралії та країнах ЄС вже близько 20 років застосовують аутсорсинг у сфері освіти, як форму дієвого партнерства. Партнерська взаємодія системи освіти та бізнесу на засадах сервісної парадигми полягає в зосередженні зусиль установ і закладів на ефективності державно-громадського управління та освітнього процесу на засадах людиноцентризму, рівному доступі до якісної освіти, а також отриманні більш високого рівня обслуговування сфери діяльності без збільшення бюджетних витрат.

Виявлено, що аутсорсинг (від англ. outsourcing: outer-source-using «зовнішнє джерело», «за межами» або «використання зовнішнього ресурсу») – це передача організацією чи підприємством певних непрофільних

бізнес-функцій або виробничих процесів на обслуговування іншій компанії, що спеціалізується у певній галузі [1]. Під аутсорсингом розуміють діяльність зовнішніх виконавців (підрядників/ постачальників), які здійснюють функції забезпечення та управління ресурсами установ і закладів у сфері освіти на підставі цивільно-правових угод і договорів. Разом з поняттям аутсорсинг часто вживаними є такі дефініції, як: «лізинг персоналу», «аутстафінг», «оренда персоналу», які інколи трактуються і як окремі різновиди відносин з приводу забезпечення організацій персоналом, і як синоніми до наведеного вище терміну [2], краудфандінг [3].

Аутсорсинг здійснюється силами зовнішніх виконавців – аутсорсерів – і силами залучених ними співвиконавців та супроводжується відповідними видатковими зобов'язаннями бюджетів. Джерелами фінансування витрат під час передачі на аутсорсинг зазначених нижче функцій аутсорсерами можуть бути бюджетні кошти, що передбачені на функціонування, розвиток освітніх установ відповідно до Державного бюджету України; кошти державних та місцевих цільових програм, а також власні кошти освітніх установ (наприклад, від надання платних освітніх, медико-психологічних, консультативних, інформаційно-аналітичних послуг, оренди приміщень та ін.).

Застосування аналізу надало змогу зробити висновок, що аутсорсерам можна передати такі забезпечувальні та господарські функції закладів і установ у сфері освіти, як:

- послуги з організації та здійснення кадрового та бухгалтерського обліків;
- обслуговування, утримання та ремонт будівель, споруд, котелень;
- технічна установка та обслуговування систем охоронної та пожежної сигналізацій, кондиціонування, вентиляції, електро- та водопостачання, каналізації;
- облік споживання теплової та електричної енергії, холодної та гарячої води, розрахунок оптимізації енерго(водо)споживання;
- управління системами зв'язку, Інтернет, радіо(теле)комунікацій, сервісними та аварійними системами;
- юридичний супровід діяльності освітньої установи та закладу освіти;
- організація харчування та медичного обслуговування здобувачів освіти, педагогічних працівників та адміністративно-обслуговуючого персоналу;

- організація роботи з прибирання приміщень (клінінг), будівель та прилеглої території освітніх установ, а також їх озеленення;
- надання додаткових освітніх сервісів із залученням вузькопрофільних фахівців (викладачі мовних курсів, професійних коучів, лекторів, психологів, тощо);
- навчально-методичне забезпечення закладів освіти навчально-наочними посібниками, навчальними виданням та методиками та ін.;
- технічне та матеріально-технічне забезпечення комп'ютерною та іншою технікою, канцелярським приладдям, меблями, господарським інвентарем, а також надання їм поліграфічних послуг та ін.

Як вже зазначалося вище, в зарубіжних країнах аутсорсинг у сфері освіти застосовують вже близько 20 років, натомість в Україні цей сервісний інструмент оптимізації витрат впроваджується занадто повільно. Наприклад, заклади освіти в європейських країнах власні їдальні здебільшого передають в аутсорсинг, оскільки власна їдальня в освітній установі не часто буває прибутковою або надають послуги харчування населенню мікрорайону, як свідчить досвід вивчення цього питання в закладах освіти м. Праги Чеської Республіки під час участі в Чесько-Українському освітньому проєкті «Альтернативна освіта для вчителів України» упродовж 2012 і 2015 рр.

Звісно, для облаштування конкретної їдальні потрібен професійний персонал, який проходить медичні комісії, що підтверджується наявністю дійсної медично-санітарної книжки, правильно облаштоване приміщення для споживання їжі, матеріально-технічна база для приготування, зберігання та утилізації їжі, або надають послуги мешканцям мікрорайону за умови дотримання санітарно-гігієнічних вимог. При цьому ще необхідно врахувати кошти, що надходять з державного бюджету для розрахунку за енергоносії та воду, вивіз сміття та виплату заробітної плати тощо. Зрозуміло, що для закладів освіти утримання власної їдальні це додаткове навантаження та відволікання від головного процесу – освітнього, – а їх передача на аутсорсинг вигідна справа для всіх зацікавлених у якісній освіті. Оскільки якісне харчування, як і якісну освіту, мають забезпечувати фахівці, професіонали високого гатунку. Такого ж висновку дійшли в місті Павлограді Дніпропетровської області ще у 2018 році, і почали переводити усі шкільні їдальні на аутсорсинг тобто на обслуговування приватними фірмами, згідно з договорами. Згодом, у планах

було переведення на послуги аутсорсингу й усіх дитячих дошкільних навчальних закладів у місті [5]. Мінусами в цьому питанні можна назвати відмову від державного та громадського контролю згідно з введенням указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення сприятливих умов для діяльності фізичних осіб – підприємців» № 761 від 17 жовтня 2019 року [6], дворічного мораторію на перевірки діяльності ФОПів (малий бізнес), які здебільшого надають послуги з постачання харчування в заклади освіти [4]. До мінусів треба віднести також подорожчання обідів для дітей, бо у їх вартість було закладено плату за енергоносії та заробітна плата працівників харчоблоків, які раніше сплачувалися з міського бюджету. Але це не стільки недоліки аутсорсингу, а здебільшого прорахунки фінансової децентралізації та фінансового забезпечення закладів ЗСО.

Резюмуючи, треба зазначити, що аутсорсинг у сфері освіти є досить ефективним інструментом і формою приватно-державного партнерства, оскільки надає змогу більше зосередитися на підвищенні якості освітньої діяльності та наданні якісних освітніх і інших послуг.

Зроблено висновок, що в умовах перманентного реформування системи освіти в Україні, аутсорсинг, як сервісний інструмент і технологія може застосовуватися в діяльності як державних, так і в установах інших форм власності. Аутсорсинг передбачає тривале співробітництво між освітньою установою, закладом, організаціями в сфері освіти та аутсорсером на основі укладеного договору з надання певного виду послуг. Але нині аутсорсинг як приватно-державна форма партнерства ще не набула широкого поширення в Україні. Однією з причин вважаємо – недостатній рівень законодавчо-правового забезпечення аутсорсингу та навіть відсутність такого поняття як «договір аутсорсингу» в українському законодавстві.

Ключові слова: аутсорсинг, аутсорсери, клінінг, послуги, сервісна парадигма.

Література

Аутсорсинг бизнес-процессов. (2001–2020). *Онлайн словник іншомовних слів.* URL:https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=2252&action=show (in Ukrainian).

Загородній А.Г., Партин Г.О. (2009). Аутсорсинг та його вплив на витрати підприємства. *Фінанси України,* 9 (166), 89.

Калініна Г.М. (2015). Краудсорсинг як інноваційний управлінський інструмент і змістова компонента навчального посібника для керівників. *Проблеми сучасного підручника*, 15 (1). 230–239 (in Ukrainian).

Президент ввів дворічний мораторій на перевірки ФОПів. (2019). *Мінфін.*. URL:https://minfin.com.ua/ua/2019/10/17/39412005/.

Тищенко А. (2017). *Їдальні шкіл Павлограда переведуть на аутсорсінг. Плюси та мінуси.* Сайт міста Павлограда. URL:https://www.5632.com.ua/news/1893734/idalni-skil-pavlograda-perevedut-na-autsorsing-plusi-ta-minusi (in Ukrainian).

Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення сприятливих умов для діяльності фізичних осіб – підприємців». (2019). *Офіційне інтернет-представництво.* URL:https://www.president.gov.ua/documents/7612019–29993?fbclid=IwAR2CGGC31rxSL6GlldiQ7jYdh3Kt4XXV_Gk8GbWWJ6jY2atzJ1a7L7fvwYU.

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ В ПРИСЛІВ'ЯХ

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

Метою дослідження є здійснення оцінки, відбору та розподілу прислів'їв, які релевантні принципам навчання мов та несуть ідеї виражені в них, залучення їх у процес викладання методики навчання англійської мови, визначення їх педагогічного потенціалу, дослідження рефлексії студентів на їх використання.

Розкрито, що прислів'я та крилаті вирази несуть високу образність, їх застосування створює ідеальні умови для розвитку мовлення учнів на різних етапах і рівнях навчання. Спостереження та аналіз літератури показали те, що ці малі літературні форми отримують недостатню увагу на заняттях методики іноземних мов. Це особливо актуально в сучасних умовах при викладанні методики англійською мовою, та при реалізації нових підходів до форм проведення лекцій та семінарів.

Виявлено низку англійських прислів'їв, які стосуються проблематики принципів навчання мов та вдало їх ілюструють, здійснено їх розподіл:

1) Принцип свідомості: Consideration is half of conversation. A good example is a good sermon. He who questions nothing learns nothing. One hears only what he understands (Dubenko, 2004: pp. 20–30).

2) Принцип міцності: Soon learned soon forgotten. Always in a hurry, always behind. So much to do, so little done.

3) Принцип доступності: Measure is treasure. First things first. It is the pace that kills. A bird in the hand is worth two in the bush. Коротко і ясно, тому і прекрасно.

4) Принцип наочності: Seeing is believing. Краще один раз побачити, ніж сто разів почути.

5) Принцип науковості: Learn from the mistakes of others. Wise men learn by other men's mistakes, fools insist on learning by their own. Knowledge is power.

6) Принцип активності: Actions speak louder than words. Handsome is as handsome does. He who can does, who cannot, teaches.

7) Принцип виховання: Birth is much, but breeding is more. Much work, no play makes Jack a dull boy.

8) Принцип природовідповідності: What is learnt in a cradle lasts to the grave. An old dog cannot learn new tricks. It is never late to learn. Custom is a second nature.

Виявлено, що прислів'я, що розкривають методичні принципи навчання іноземної мови є поодинокими:

Принцип комунікативної спрямованості: The proof of pudding is in its eating. Education begins a gentleman; conversation completes it.

Принцип домінуючої ролі вправ: In doing we learn. Practice makes perfect. Experience is the best teacher. I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand (Chinese Proverb).

Принцип взаємопов'язаного вивчення видів мовленнєвої діяльності: Jack of all trades and master of none.

Принцип врахування рідної мови: Чим бик навик, тим і реве.

Зроблено висновок, що використання прислів'їв при вивченні методики доцільно та ефективно. Практика показала, що їх застосування доцільно організувати наступним чином: включати в тексти лекцій, використовувати для запам'ятовування, тлумачення, співставлення з принципами навчання,

знаходження розбіжностей між ними, пояснення, наведення прикладів, висловлювання особистого ставлення, обговорення, для висловлення згоди чи незгоди. Ці виразники образності, яві несуть тисячолітню народну мудрість, сприяють формуванню знань з мовознавства, країнознавства, методики, педагогіки.

Ключові слова: прислів'я, приказки, принципи.

Література

Dubenko, O. Y. (2004). *Anglo-amerikanksi prysliviia ta prykazky.* Vinnytsia: Nova Knykha (in Ukrainian).

ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОЇ СПІВПРАЦІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ: УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР

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

Метою дослідження є вплив Болонського процесу на освітню політику України.

Болонський процес та Європейський простір вищої освіти виходять за межі Європейського Союзу, але тісно пов'язані з його програмами та політиками. Усі програми міжнародної співпраці Європейського Союзу базувались і базуються на відповідних стратегіях його розвитку та географічних пріоритетах впливу, які набували постійної трансформації у періоди реалізації, відповідаючи на виклики глобалізації.

Політика та пріоритети України в програмах міжнародної співпраці в контексті інтернаціоналізації вищої освіти базуються на нових законах України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту», що враховують міжнародні програмні документи. Одним з таких системних документів є «Освіта – 2030: Інчхонська декларація» ООН – рамкова програма діяльності на виконання четвертої цілі сталого розвитку, де прописані стратегічні орієнтири для країн всього світу щодо розвитку освіти, зокрема збільшення кількості стипендій у вищій і профе-

сійно-технічній освіті для країн, що розвиваються, які матимуть вплив на інтернаціоналізацію вищої освіти та наукових досліджень, сприятимуть доступу до глобальних знань, а система освіти повинна заохочувати створення відкритої культури співпраці; інші документи ООН – щодо розвитку людських ресурсів, які серед індикаторів включають досягнення в освіті та міжнародній інтеграції.

Необхідно звернути увагу на те, що в межах стратегій з інтернаціоналізації все більше інституцій створюють офшорні сателітні кампуси чи спільні програми, змінюють правила вступу для іноземних студентів, модернізують освітні програми, заохочують викладачів до використання іноземних мов у навчанні, пропонують он-лайн курси та міжнародну практику.

Виявлено, що посилюється співпраця задля інтеграції та збільшення можливостей мобільності в межах програм міжнародної співпраці та дослідницьких програм Європейського Союзу (Еразмус, Еразмус Мундус, Темпус, Жан Моне, Еразмус+, Горизонт 2020).

Отже, з часу приєднання України до Болонського процесу вітчизняна система вищої освіти динамічно розвивається під впливом як внутрішніх, передусім упровадження законів України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про освіту», так і зовнішніх факторів, передусім процесу європейської інтеграції, обумовленого підписанням Угоди про Асоціацію між Україною та Євросоюзом.

Ключові слова: євроінтеграція, інтернаціоналізація, міжнародні програми.

Література

Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action. URL: http://unesdoc.unesco.org

United National web-portal. URL: http:/www.un.org/en/documents/index.html

Shytikova S. P. (2019). Realizatsiia prohram mizhnarodnoi spivpratsi Yevropeiskoho Soiuzu yak mekhanizm internatsionalizatsii vyshchoi osvity Ukrainy. *Candidate's thesis.* Kyiv [in Ukrainian].

РОЛЬ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

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

Метою дослідження є виявлення культурного впливу інших націй та культур в процесі вивчення іноземної мови. У різних суспільствах люди будь-якого віку живуть, навчаються, працюють у расово та етнічно різноманітних колективах. Полікультурна освіта й виховання вказують на важливість врахування етнічних й національних особливостей у навчально-виховному процесі.

Розкрито, що іноземна мова може стати важливим засобом формування полікультурної компетенції. На сучасному етапі в світі зростає зацікавленість у вивченні іноземних мов. У процесі полікультурного виховання здійснюється залучення молодого покоління до рідної та світової культури. І коли культура нерозривно пов'язана зі змінами, які відбуваються (політичними, географічними, кліматичними, мовними), то поняття полікультурності стає значно ширшим. Це вже не тільки вивчення культури однієї нації іншою, виховання толерантності однієї народності щодо всіх інших, вміння поважати різні віросповідавання, а, значною мірою — високий рівень розвитку суспільства – науковий, технічний, соціально-психологічний тощо. Застосування іноземної мови як способу осягнення спеціальних знань, культури інших народів, сприяє усвідомленню людьми приналежності не тільки до своєї країни а й до певної цивілізації.

Сутність полікультурної освіти базується на:

- соціокультурній ідентифікації особистості;
- освоєнні системи понять і уявлень про полікультурне середовище;
- вихованні позитивного відношення до багатогранного культурного оточення;
- розвитку навичок соціального спілкування [1].

Виявлено,що полікульурна освіта висуває значні вимоги до вчителя: знання етнографії, усвідомлення власної ідентичності, подолання етнокультурних стереотипів і упереджень, високі очікування від всіх школярів, незалежно від етнічної приналежності, вміння інтегрувати ідеї полікуль-

турності в зміст навчального предмета, будувати толерантні відносини з учнями, їх батьками тощо. Учитель повинен враховувати в організації пізнавальної діяльності школярів їх власний соціокультурний досвід і створювати умови для використання цього досвіду в досягненні академічних успіхів, у розвитку соціальної активності [2].

У висновку маємо зазначити, що проблема полікультурної освіти є актуальною для всіх багатонаціональних країн світу, тому вважаємо необхідним вивчення зарубіжного досвіду щодо навчання іноземної мови і впровадження найбільш прогресивних ідей у вітчизняний освітній простір.

Ключові слова: іноземна мова, освіта, полікультурна освіта.

Література

Леган, В.П. (2015). До питання полікультурної освіти. Міжнародний науковий вісник, 11, Т. 2, С. 134–140.

Козубовська І. В., Розлуцька Г.М., Сідун Л.М. (2019). Полікультурне виховання учнів початкової школи США. Режим доступу: https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/25318/1/%D0%9F%D0%9E%D0%9B%D0%86%D0%9A%D0%A3%D0%9B%D0%AC%D0%A2%D0%A3%D0%A0%D0%9D%D0%95%20%D0%92%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%92%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF%20%D0%A3%D0%A7%D0%9D%D0%86%D0%92%20%D0%9F%D0%9E%D0%A7%D0%90%D0%A2%D0%9A%D0%9E%D0%92%D0%9E%D0%87%20%D0%A8%D0%9A%D0%9E%D0%9B%D0%98%20%D0%A1%D0%A8%D0%90.pdf

МОВНА КАРТИНА СВІТУ ЯК НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН

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

Мова як складова частина культури є основним інструментом її засвоєння, носієм специфічних рис національної ментальності. Але культура більш широке і глобальне поняття. В наш час глобалізації й універсалізації можна говорити про глобальну культуру, яка існує поряд з національною, але не існує глобальної мови. Мова як засіб комунікації

зорієнтована на масового адресата, тоді як у культурі цінується елітарність і, на відміну від мови, культура не здатна до самоорганізації. Це різні семіотичні системи і їх неможливо підмінити. «Не можна переносити мовну модель на предметну область культури і, навпаки, модель культури – на предметну область мови» [7, с. 331].

Активні й конструктивні властивості мови, її здатність впливати на формування культури, психології пікреслювали й описували І. Г. Гердер і В. фон Гумбольдт ще у XVIII і на початку XIX століття. «Розбіжності між мовами, – зазначав В. фон Гумбольдт є щось більше ніж просто знакові розбіжності … слова, форми слів утворюють і визначають різні мови за своєю сутністю, за своїм впливом на пізнання та на почуття, що в дійсності є різноманітними світоглядами» [4, с. 370].

Мова є критерієм, що дозволяє відокремити етнічну спільноту, й у багатьох випадках визначити етнічну належність окремої особи. «Мова диференціює даний етнос у відношенні до інших. У той же час вона виконує функцію внутрішньої консолідації етносу» [5, с. 57]. З мовної спільноти виростає нація, що в свою чергу і творить цю спільноту. Але ситуація з англійською мовою стала винятковою. Адже здатність розмовляти цією мовою ще не дозволяє зробити висновок про належність мовця до англомовних націй.

Мови відрізняються не тільки граматикою і лексикою, але ще і національно-культурним поділом світу, виділенням у ньому важливих для даного народу та його екологічної сфери елементів, якостей і явищ [1, с. 76]. Не все, що може бути описане однією мовою, може бути передане іншою мовою. Наприклад, індівідуалізм є однією з основних характеристик англійців, що на мовному рівні знаходить відображення в егоцентричності. Це виявляється у наявності в англійській мові відносно великої кількості одиниць з компонентом – self. Не всі такі лексичні одиниці мають однослівні еквіваленти в українській мові, що відображає відмінності у концептуалізації світу англійською й українською мовами. Але проблеми перекладності не означають, що деякі поняття або концепції є абсолютно неперекладними для інших мов. При неможливості перекладу з однієї мови на іншу розуміння все-таки можливе, його забезпечує загальна людська здатність щодо концептуалізації (conceptual capacity) [2, с. 44].

Різні мови можуть мати спільні риси, але такі мови – це різні світи. Кожна мова створює свою власну модель світу. Така модель є складовою

частиною світобачення, і її функції витікають з його природи і призначення в людській життєдіяльності.

Існує особлива логіка, пов'язана з кожною картиною світу, світосприйняттям і звичками мислення.

Національна логіка є однією з найбільш імматеріальних категорій тієї цілісності духовного життя народу, яку в класичній філософії позначили поняттям дух» [3, с. 180]. Г. Гачев вважає, що німецька класична філософія, яка претендувала на універсальність та унікальність, мала локальний характер і носила відбиток німецької національної свідомості й світосприйняття. Мова – прикладне явище по своїй суті і навряд чи може стати причиною появи тієї чи іншої філософської системи, але вона може бути сприятливим середовищем для виникнення філософської теорії завдяки розвиненості лексики. «Під час появи німецької класичної філософії німецька мова в порівнянні навіть з іншими європейськими мовами мала більш розвинуту систему філософської термінології» [2, с. 163].

Створена людиною мова є частиною її історії, вона змінюється й еволюціонує разом з розвитком матеріального і духовного життя людини. «Мова – це дерево пізнання. І наскільки воно кислате, скільки гілок має, настільки ж розвинута картина світу, яка живе в свідомості людей» [3, с. 231]. Світ або різні світи представлені людині через призьму її культури і її мови. Природа країни, історія країни і народу, що відображається в душі людини відтворюється й у слові. Що ж стосується механізму відтворення типових для кожного етноса рис характеру, то це забезпечується, в першу чергу, особливою міжпоколінною системою передачі досвіду. Як відомо, індивід не народжується з тими чи іншими усталеними рисами характеру. Він набуває їх у результаті соціалізації особистості. Мова є основним засобом міжпоколінної передачі досвіду, вона виступає носієм національної культури та менталітету, оскільки віддзеркалює історію народу.

Ключові слова: мова, мовна картина світу, національна логіка.

Література

Бромлей Ю. В. Очерки теории етноса. – М.: Наука, 1988. – 402 с.

Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Сов писатель, 1988. – 441 с.

Гумбольдт В. Язык и философия культуры. - М.: Прогресс, 1985. – 450 с.

Кучера Т. М. Роль мови в становленні та розвитку нації//Філософія. Мова. Культура. – К.: КДПІІМ, 1994. – С. 55–60.

Телия В. Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996.– 284 с.

ПОНЯТТЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНА ОСВІТА В ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЯХ УКРАЇНИ ТА США

Юлія Малієнко, к. пед. н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Multicultural education is an idea,
an educational reform movement,
and a process (Banks, 1997) [3].

В умовах стрімких інтеграційних процесів перед освітою XXI століття постає завдання створити сучасну мультикультурну школу, яка формуватиме в учнів/учениць відкритість й розуміння інших народів, визнання принципів свободи і справедливості, громадянської активності і толерантності.

Суголосні думки знаходимо в документі The National Association for Multicultural Education Advancing and Advocating for Social Justice & Equity. Multicultural education is a philosophical concept built on the ideals of freedom, justice, equality, equity, and human dignity as acknowledged in various documents, such as the U.S. Declaration of Independence, constitutions of South Africa and the United States, and the Universal Declaration of Human Rights adopted by the United Nations It recognizes the role schools can play in developing the attitudes and values necessary for a democratic society [1].

Метою дослідження є аналіз сучасних підходів до поняття мультикультурна освіта відповідно до педагогічних традицій України та США.

Принагідно зазначимо, що в межах формату тез ми звертаємо увагу лише на зміст ключового поняття, особливості його тлумачення та написання.

Щодо вибору ключового поняття. Відомо, що в українській традиції немає єдиного усталеного терміну, пов'язаного з багатокультурністю. Частина дослідників переконані, що поняття зі складниками багато-, полі-, мульти- позначають подібні, здебільшого й тотожні явища. Інші вчені зна-

ходять певні відмінності у зазначених дефініціях, насамперед, у площині політичних впливів і питаннях взаємодії різних етносів. Водночас, у педагогічних розвідках США зустрічаємо уніфіковане поняття Multicultural Education, яке ми обрали як спільне для обох освітніх традицій.

Проведений аналіз науково-методичної літератури дає змогу ***розкрити*** поняття мультикультурна освіта як комплекс уявлень, знань, ставлень, емоційно-оцінних суджень дитини, що сприятимуть визнанню учнями/ученицями права кожної національної культури на існування, рівноправний діалог, взаємозбагачення й розвиток. Дослідження відповідної педагогічної літератури США свідчить про дотичність наших освітніх пошуків. A major goal of multicultural education is to restructure schools so that all students acquire the knowledge, attitudes, and skills needed to function in an ethnically and racially diverse nation and world [2].

У процесі історико-філологічних зіставлень ***виявлено***, що й українська, й американська традиції розглядають мультикультурну освіту у діяльнісному, компетентнісному форматі. Відомий американський педагог, учений, один з лідерів мультикультурної освіти Дж. Бенкс визначив п'ять її аспектів. I have identified five dimensions of multicultural education. They are: content integration, the knowledge construction process, prejudice reduction, an equity pedagogy, and an empowering school culture and social structure [3].

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що українська і американська педагогічні школи мають спільні погляди на завдання і шляхи реалізації полікультурного розвитку суспільства XXI ст.

Ключові слова: мультикультурна освіта, національна освіта, освіта.

Література

The National Association for Multicultural Education Advancing and Advocating for Social Justice & Equity (2020). Definitions of Multicultural Education. Retrieved from https://www.nameorg.org/definitions_of_multicultural_e.php

James A. Banks (n.d.). Multicultural Education. History, The Dimensions of Multicultural Education, Evidence of the Effectiveness of Multicultural Education. Retrieved from https://education.stateuniversity.com/pages/2252/Multicultural-Education.html

Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Handbook of Research on Multicultural Education,* 3–24 Retrieved from Multicultural Education: Goals and Dimensions https://education.uw.edu/cme/view

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ. ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

Оксана Мартинюк, аспірантка
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»,
Ніжинський державний університет імені М. Гоголя
м. Київ, Україна

Велике значення для розвитку освіти та впровадження нових освітніх технологій у нашій країні має досвід зарубіжних країн щодо вдосконалення нормативно-правової бази та управління освітніми процесами. Повчальним в цьому контексті є досвід Німеччини, де організаційні управлінські процеси відбуваються під гаслом децентралізації. Метою дослідження є аналіз та узагальнення досвіду управління системою освіти Німеччини, з'ясування можливостей його використання в Україні в контексті реформування системи загальної середньої освіти.

На основі аналізу законодавчих актів Німеччини виявлено, що процес децентралізації в управлінні освітою в цій країні обумовлений історично і формувався протягом тривалого часу. Німецька правова система, як і українська, функціонує на трьох рівнях: федеральному, земельному та місцевому. Гарантом правового забезпечення системи управління освітою є федеральні, земельні та муніципальні законодавчі акти і нормативи, починаючи від Основного закону, конституцій земель, шкільних законів, закінчуючи директивами й відомчими інструкціями для директорів (керівників) шкіл, вчителів.

Виявлено, що освітній процес у цій країні регулюються Основним законом Федеративної Республіки Німеччини від 23 травня 1949 року, який гарантує свободу творчої та наукової діяльності, свободу викладання (стаття 5), свободу совісті та релігійних поглядів і переконань (стаття 4), рівність перед законом (стаття 3), природнє право батьків піклуватися й виховувати дітей (стаття 6), право самостійно обирати професію, місце роботи та навчання (стаття 12). Відповідно до статті 7 Основного закону всі «шкільні справи» знаходяться під наглядом держави.

Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень Німеччини (Bundesministerium fur Bildung und Forschung) розробляє концепцію освітньої політики, визначає загальнонаціональні юридичні рамки функціонування системи освіти, регулює освітні гранди та виділяє кошти на

розвиток шкіл і вузів, забезпечує наукові дослідження, здійснює нагляд за діяльністю місцевих органів влади.

В ході дослідження з'ясовано, що поточне управління освітою знаходиться під контролем влади земель та регулюється відповідними їх законами. 16 земель, які входять у федерацію, мають свої земельні уряди, органи управління освітою - Профільні міністерства, що відповідають за планування шкільного розвитку, надання відповідних розпоряджень, нормативних актів для всіх керівників шкіл та вчителів тощо. Кожна земля має свій закон про освіту, в якому регламентується діяльність навчальних закладів, визначаються зміст освіти (стандарти, навчальні плани, програми) і навчальні матеріали (підручники, посібники, методична література для вчителів).

Головним органом в системі освіти є Постійна конференція міністрів освіти і культури земель (Kultusminister Konferenz, КМК). Це дорадчий орган, на засіданнях якого обговорюються, насамперед, питання стандартів якості в закладах освіти. Постійними членами КМК є міністри освіти 16 земель або їх заступники. Конференція функціонує як інструмент взаємного інформування та обговорення співробітництва між землями в сфері культури й освіти. Проте без ухвали законодавчого органу земель такі рішення мають силу рекомендацій і можуть не виконуватися на місцях.

На основі системного аналізу наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених з'ясовано, що в розробці інновацій та вдосконаленні системи освіти Німеччини значна роль належить місцевим органам управління освітою. Законодавством кожної федеральної землі передбачено, що в державних школах працюють кілька видів органів управління – вчительські ради, батьківські ради та загальні шкільні ради або шкільні конференції. Це нижній рівень апарату управління. Вчительські й батьківські ради вносять пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу, які потім виносяться на розгляд загальношкільної конференції. Саме на вчительській раді педагоги визначають переліки підручників, які будуть використовуватись в освітньому процесі, відповідають за наявність їх в школах на початок навчального року. Кожний вчитель-предметник закуповує необхідні навчальні матеріали на виділені міністерством кошти.

Отже, чітко побудована система управління освітою та законодавчо врегульована взаємодія всіх ланок цієї системи дає позитивні результати в розвитку освітнього процесу в Німеччині. Досвід децентралізації

в управлінні освітою на законодавчому рівні можна використовувати в Україні для прийняття управлінських рішень. Це сприятиме поглибленню вітчизняної теорії освіти й впровадженню нових ефективних механізмів управління.

Ключові слова: децентралізація в управлінні, досвід Німеччини, управління освітою.

Література

Писарева Л.И. Управление образованием в Германии: традиции и инновации // Проблемы современного образования – 2012. - №3 – Режим доступа http://www.pmedu.ru

Основний закон Федеративної Республіки Німеччини. [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://www.1000dokumente.de

Bundesministerium fur Bildung und Forschung. [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://www.bmbf.de

Kultusminister konferenz. [Електронний ресурс]. – Режим доступу https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

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

Система освіти в Україні за останні роки пережила низку істотних змін. Інтеграція освіти у світовий освітній простір не могла не вплинути і на підходи до наукових педагогічних досліджень в українських закладах вищої освіти. За останні десятиліття змінився підхід до наукових досліджень взагалі, і до педагогічних зокрема. Відбувається постійне запозичення іноземного досвіду, проте і до сьогодні відмічається недостатній рівень інтеграції науки. Наукові дослідження історично були і залишаються таким видом діяльності, що не залежить від державних кордонів: вони транснаціональні за своєю природою.

Метою дослідження є здійснення аналізу інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень у Великій Британії.

Серед методів для реалізації поставленої мети можна виділити теоретичні та емпіричні. Так, до теоретичних належать аналіз наукових підходів до тлумачення понять, що стосуються інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень; синтез (для досягнення цілісного розуміння інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень як педагогічного явища й авторського визначення понять); класифікація (для поділу інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень на групи за тематикою і спрямованістю наукових розвідок); узагальнення, конкретизація (для визначення методології педагогічного дослідження у Великій Британії, для окреслення тенденцій розвитку інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень у Великій Британії та Україні); абстрагування (для виокремлення із сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються предмета дослідження); індукція і дедукція (для встановлення співвідношення загального і конкретного в інноваційній педагогіці); контент-аналіз (для опрацювання значного масиву сайтів з базою дисертаційних робіт Великої Британії з метою обрання найбільш репрезентативних робіт для подальшого вивчення). До емпіричних відносяться метод аналізу статистичних даних (для дослідження дисертаційних робіт педагогічного спрямування Великої Британії); математичні методи (для визначення коефіцієнтів при порівнянні дисертаційних робіт педагогічного спрямування Великої Британії); метод ранжирування (для розміщення зафіксованих показників у певній послідовності).

Метод порівняльного аналізу використовується на всіх етапах дослідження для зіставлення даних, аналізу й синтезу одержаних результатів з метою формулювання висновків про інноваційні підходи до проведення педагогічних досліджень, для визначення тенденцій розвитку інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень та розроблення рекомендацій щодо застосування інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень в Україні.

Розкрито, що на сучасному етапі введення інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень в Україні стикається з рядом проблем, тому важливим є вивчення проблем при впровадженні інновацій та окреслення перспектив їхнього застосування. Для цього необхідним

є вивчення досвіду організації та методології проведення педагогічних досліджень у європейських університетах, які акцентують увагу на прикладних аспектах педагогіки, що враховано в наукових дослідженнях, які базуються на ґрунтовній доказовій базі.

Виявлено, що інновація є тим основним фактором, який дозволяє отримати конкурентні переваги фірмам, регіонам або цілим країнам. Інновації сприяють втіленню нових ідей в конкретні технічні та комерційні досягнення.

Зроблено висновок, що застосування інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень є дуже важливим в умовах модернізації вищої освіти. Тому дуже важливим є вивчення передового досвіду застосування інноваційних підходів до проведення педагогічних досліджень в країнах ЄС.

Ключові слова: педагогічні дослідження, інновація, інноваційний підхід.

МОВНИЙ АСПЕКТ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Оксана Пономарьова, к. філол. н.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є розкриття ролі мовного чинника у процесі глобалізації. Вивчення мов розглядається як рушійна сила розвитку суспільства і духовного зростання особистості зокрема.

В умовах формування глобального інформаційного середовища світ стає інформаційно-відкритим, прозорим та доступним. Відбувається комунікаційне зближення, освіта стає інтернаціональною. Сучасні процеси інформатизації, поширення телекомунікаційних і комп'ютерних технологій у всіх сферах життя людини, інтеграційні процеси в політико-економічній сфері дають можливість говорити про створення колективного інтелекту людства для управління світовими процесами та вирішення світових проблем на основі спільних інтересів виживання і розвитку цивілізації.

Одним із провідних чинників глобалізації є лінгвістичний, що виражається в значному збільшенні кількості людей, які вільно володіють однією

або декількома іноземними мовами. В умовах інформаційного суспільства знання і кваліфікація набувають першочергового значення у житті людини. Обізнаність у розвитку світової науки потребує аналізу першоджерел мовою оригіналу.

Н. Коупленд пропонує розглядати глобалізацію як соціальну реальність, як важливий фактор сучасності і форму існування суспільства і як фокус деяких нових шляхів розуміння мови і суспільства [1, с. 3]. Поняття глобалізації, на його думку, об'єднує в собі занадто багато, надмірно абстрактно, а його інтерпретація страждає неповнотою. І все ж це необхідне поняття для позначення низки суспільних пріоритетів, які вже змінилися і продовжують оновлюватись.

Об'єднуючим фактором, який забезпечує діалог культур, безсумнівно є мова. Виявлено, що потреба людства в спільній мові як універсальному засобі спілкування і обміну інформацією постала більш ніж два тисячоліття тому. Перші ідеї щодо створення такої мови сягають античної давнини. Відомим є висловлювання Платона (427–347 рр. до н.е.), що боги облагодіяли б людство, давши йому спільну мову. Одним з авторів перших мовних проектів був давньоримський лікар і філософ, послідовник платонівського вчення Клавдій Гален (129–199 рр.) [2, с. 169]. Такі ідеї існували і в XVII–XVIII ст., коли роль латинської мови як міжнародної поступово зменшувалась. Спочатку це були переважно проекти раціональної мови, спрощеної, послідовної та відмінної від живих мов, заснованої на логічній класифікації понять. Пізніше з'являються проекти за зразками і матеріалами живих мов.

В умовах сьогодення вчені вважають найбільш вірогідним ще більше поширення в міжнародному спілкуванні природної мови – англійської, яка вже визнається як «універсальна мова спілкування нашого часу». Цей погляд ґрунтується на широкій фактологічній базі, враховуючи перебіг сучасних соціальних, політичних, економічних та культурних процесів у світовому співтоваристві. Низка вітчизняних і зарубіжних вчених вважає, що англійська мова в своєму спрощеному стандартизованому варіанті зможе виконувати функції мови-посередника у міжнаціональному спілкуванні. Лінгвісти констатують, що раніше англійська вивчалася іноземними студентами для спілкування з носіями мови, а сьогодні більшість інтерсуб'єктних контактів у полікультурному контексті здійснюється між неносіями англійської мови.

Незважаючи на потребу людства в спільній міжнародній мові, її поява може розглядатися як досить далека сумнівна перспектива мовного розвитку людства. Існують внутрішньомовні механізми, а також етнічні, психологічні, соціальні, біологічні та культурні фактори, які перешкоджають появі спільної мови як універсального наднаціонального семіотичного коду. Поняття мови безпосередньо пов'язане з поняттям носія і творця мови, мовного колективу, з поняттями генетичної приналежності і своєрідності. Аналіз мовного матеріалу дає відомості про автентичність мови, дозволяє виявити національно-культурну інформацію, закладену у лексичні та фразеологічні одиниці.

Зроблено висновок, що наукові підходи до ролі мови в розвитку глобалізації і глобалізації як чинника життя мови характеризуються такими положеннями:

1. Лінгвістика відноситься до групи соціальних наук, мовні явища розглядають як індикатори і складові соціальних процесів; тому наукова думки зосереджена не стільки на системі мови, скільки на умовах її існування, соціальних аспектах життя мови.

2. Мовну систему розглядають у постійній динаміці, вона переходить з одного рівня розвитку на інший, їй властиві потенційні можливості, в тому числі руйнування. Досліджуючи розвиток мов, особливу увагу науковців привертає проблема життєздатності мови – поняття, співвідносне, як правило, з долями так званих малих мов. Сьогодні йдеться про значнішу кількість контактуючих мов, зокрема тих, які мають високий комунікативний статус.

3. Особлива увага приділяється соціокультурній детермінації наукової діяльності: її розглядають у межах соціального контексту, який визначається домінуючими у культурі цінностями. Ціннісно-цільові структури суб'єкта стають особливим предметом аналізу. Отже, інтерпретація глобалізаційних процесів залежить від установок дослідника.

Ключові слова: англійська мова, інформаційний простір, лінгвістичний фактор, полікультурний контекст.

Література

Coupland, N. (2010). The Handbook of Language and Globalization. Blackwell Publishing Ltd.

Shustova, S. V. (2015). Globalizatsiya i lingvisticheskiy landshaft [Globalization and Linguistic Landscape]. *Mir yazyikov: rakurs i perspektiva: materialyi VI Mezhdunar. nauch. prakt. konf.* (pp.167–185). Minsk: BGU. (in Ukrainian).

КОМУНІКАТИВНИЙ МЕТОД ТА ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Аліна Тарасенко
Уманський державний педагогічний університет
м. Умань, Україна

Метою є озглянути метод спрямований на одночасний розвиток основних мовних навичок (усного та писемного мовлення, граматики, читання і сприйняття на слух, або аудіювання) в процесі живого, невимушеного спілкування.

Практичні потреби навчання іноземним мовам на тому чи іншому етапі розвитку суспільства визначають пріоритет тих чи інших методів. Комунікативність як категорія методики може служити базою для створення методів навчання та інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, письма. Комунікативний метод, як метод навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності, призначений для навчання говорінню.

Комунікативний метод виник в Британії в 60–70-х рр. XIX століття, коли англійська мова почала набувати статусу мови міжнародного спілкування. Поширені в той час традиційні методики (аудіолінгвального, граматичного перекладу) перестали задовольняти потреби більшості тих, хто вивчає англійську як іноземну. Але причиною були не стільки старі методи, скільки новий контингент учнів – «прагматики» з функціональним поглядом на мову як на інструмент комунікації. Їм було потрібно не глибинне, системне оволодіння досліджуваним мовою, на яке були направлені традиційні академічні програми, а можливість негайного практичного застосування своїх знань.

Комунікативний метод передбачає руйнування психологічного бар'єру між викладачем і студентом. Основними ознаками комунікативного методу навчання А. Гаврилюк, М. Козак називають такі:

1. Диференційованість методу, яка проявляється в тому, що кожен метод служить засобом досягнення певної мети. Такою метою може бути будь-який вид мовної діяльності, точніше вміння здійснювати цей вид діяльності.

2. Незалежність методу від умов навчання. Метод визначає стратегію навчання, а не його тактику, і тому вибір його не може залежати від мови, ступеня навчання тощо.

3. Здатність комунікативного методу охоплює всі сторони навчання даному виду мовної діяльності; це досягається за рахунок сукупності принципів, що входять в метод, за рахунок повноти їх номенклатури, а також за рахунок обсягу змісту кожного з них.

4. Наявність в методі основної домінуючої ідеї вирішення головного методичного завдання. Ця основна ідея цементує всі принципи, інтегрує їх. Саме наявність головної ідеї дозволяє принципам бути функціонально взаємообумовленими.

На основі цього визначаємо метод як систему функціонально взаємообумовлених методичних принципів, об'єднаних єдиною стратегічною ідеєю, спрямованою на навчання будь-якого виду мовленнєвої діяльності.

Комунікативний метод допоможе визначити зміст його принципів, а отже, і сформулювати їх. До основних принципів навчання говорінню як виду мовної діяльності входить принцип мовномисленнєвої активності, яка полягає не стільки в мовній практичній меті, скільки в тому, що шлях до цієї мети є саме практичне користування мовою. Практична мовна спрямованість не тільки мета, але й засіб, що діалектично взаємообумовлені. Мовна спрямованість навчального процесу виявиться можливою лише при наявності мовномисленнєвої активності учнів, яка головним чином характеризує їх діяльність. Мовномисленнєва активність – серцевина комунікативного процесу навчання.

Другим принципом навчання є принцип індивідуалізації при провідній ролі її особистісного аспекту. Для комунікативного методу індивідуалізація є головним засобом створення мотивації та активності.

Третій принцип комунікативного методу навчання говорінню – принцип функціональності. Це означає, що будь-яка мовна одиниця, будь-яка мовна форма виконують в процесі комунікації будь-які мовні функції. Функціональність також передбачає адекватність знань завданням засвоєння системи мовних засобів.

Одним з останніх принципів навчання говорінню є принцип ситуативності. Ситуативна спрямованість є однією з природних властивостей мовного навику, без якого він навряд чи здатний до перенесення. Якщо ситуативний характер навикових дії не зафіксовано мозком, перенесення не відбудеться. Ситуативність необхідна також і як спосіб мовної сти-

муляції, і як умова розвитку мовного вміння, зокрема таких його якостей, як цілеспрямованість, продуктивність тощо.

Заключним принципом навчання говорінню як засобу спілкування є принцип новизни. Новизна забезпечує необхідний розвиток мовного вміння, зокрема його динамічності, здатності перефразувати; механізму комбінування; темпу мови і особливо стратегії і тактики мовця. Новизна змісту передбачає використання тільки інформативного матеріалу.

Отже, ці принципи повністю відображають закономірності комунікативного методу навчання мовної діяльності.

Ключові слова: мета, ознаки, принципи методики, суть методу.

Література

Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. *Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі:* матеріали XI Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 29 квітня 2015 р.). URL: http://confesp.fl.kpi.ua/sites/default/files/onlayn_tezi_gavrilyuk.pdf

Козак М. В. Комунікативний метод навчання іноземних мов *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2014. Вип. 32. С. 93–95.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ: ПРОБЛЕМЫ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО, ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО, РЕЗУЛЬТАТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ

Гюльнара Юстинская
Национальный институт образования
г. Минск, Беларусь

Современные тенденции развития отечественной и зарубежной педагогической мысли связаны с поиском эффективных условий для повышения качества образования, что, в свою очередь, предполагает усиление роли учебных предметов/дисциплин в формировании ценност-

ных, социокультурных ориентаций учащихся, аналитических способностей, рефлексивных умений, критического и творческого мышления школьников, а также реализацию их личностных ожиданий и запросов, связанных с результатами обучения и воспитания. Новые цивилизационные вызовы обусловили острую востребованность выпускников, умеющих нестандартно мыслить и готовых к многозадачности.

Анализ международных и национальных исследований в области оценки качества образования, участником которых является Беларусь, отражает тенденции развития и совершенствования механизмов предоставления учащимся качественных образовательных услуг.

В настоящее время представителями научных и педагогических сообществ широко обсуждаются проблемы прогнозирования будущего на основе достигнутого образовательного уровня различных категорий населения (прогноз экономического благосостояния мира в 2030 году на основе образовательных достижений учащихся, продемонстрированных в 2018 году). Также обосновывается тесная взаимосвязь между результатами Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) и достигнутым уровнем жизни выпускников. Например, высокие баллы, полученные учащимися в 15-летнем возрасте в PISA, явились предиктором их успешности во взрослой жизни (настоящее направление озвучено в докладе по результатам PISA «Равенство в сфере образования: разрушая барьеры на пути к социальной мобильности») [5].

Обеспечение качества образования, включая каждый из его компонентов (содержательный, инструментальный, результативный) – это «системный процесс, который охватывает все его составляющие: разработку содержания и методов, формирование образовательной среды, организацию обучения и воспитания, подготовку педагогических кадров, контроль результатов, информирование и просвещение общественности и т. д.» [3, с. 16]. Одной из основных задач научных исследований в этом направлении является компетентностная модернизация гуманитарного образования в условиях развития электронной образовательной среды (ЭОС) [1].

Основания методологии настоящего исследования представлены тремя уровнями методологического анализа: общефилософским (положения о диалектической взаимосвязи био- и социокультурной детерминации жизнедеятельности человека, философской антропологии о способах освоения личностью духовной культуры и др.), общенаучным (систем-

но-деятельностный, культурологический подходы), конкретно-научным (средовой, компетентностный подходы), с позиции которых: 1) реализуется образовательный потенциал гуманитарного образования через приобщение учащихся (на основе их усиливающейся субъектности и креативности в образовательной деятельности) к национальной культуре в единстве с общечеловеческими и культурными ценностями; 2) осуществляется освоение учащимися актуального и практико-ориентированного материала проблемно-исследовательской направленности.

Необходимость обновления содержания образования в соответствии с общемировыми тенденциями изменения национальных стандартов и курриkулумов в целом ряде стран-лидеров, участвующих в международных исследованиях качества образования, обусловила обоснование путей и подходов к выделению сквозных содержательных линий, описанию структуры учебного материала и планируемых результатов, позволяющих разрабатывать современные учебно-методические комплексы и образовательные интернет-ресурсы. В связи с переходом на компетентностный подход, нормативно закрепленный в образовательных стандартах, усиливается коммуникативная составляющая гуманитарного образования в целом и в требованиях к предметным результатам в частности. Например, основной целью языкового обучения становится совершенствование речемыслительной деятельности, коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих, свободное владение языками в разных сферах и ситуациях его использования, обогащение словарного запаса, грамматического строя речи учащихся, развитие готовности и способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию, потребности к речевому совершенствованию. А литературное образование направлено на воспитание потребности в чтении, формировании читательской культуры и развитие читательской самостоятельности. Овладение базовым филологическим, эстетическим инструментарием, способствующим более глубокому эмоциональному переживанию и интеллектуальному осмыслению текстов различных жанров, стилей, форматов, а также явлений жизни; ознакомлению с понятиями этики и психологии как средствами разных видов литературной деятельности.

Требование времени к переходу от пассивности учащихся к их активности, возможность использования в образовательном процессе информационно-коммуникационных технологий обусловили обращение к формам

смешанного обучения для формирования у учащихся универсальных компетенций 21 века. Смешанное обучение понимается как современная образовательная технология, объединившая элементы классно-урочной системы, электронного обучения и дистанционных образовательных технологий с целью интенсификации и персонализации образовательного процесса, реализации идеи непрерывного образования в условиях функционирования ЭОС. Электронная образовательная среда – это программно-телекоммуникационная среда, реализующая посредством единых технологических средств и образовательного контента информационное и учебно-методическое обеспечение учащихся, педагогов, законных представителей (родителей). Также ЭОС обеспечивает оперативный доступ к образовательным услугам и возможность свободного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Это интегрированная многокомпонентная система, все сегменты которой соотносятся с учебной, внеучебной, проектно-исследовательской работой, а также с мониторинговой, контрольной, оценочной, результативной деятельностью [2, с. 171]. При этом ЭОС, способствующая трансляции практико-ориентированного обучения, повышает уровень сформированности предметных и метапредметных компетенций и содействует развитию учебной самостоятельности учащихся.

В свою очередь, реализация дистанционных образовательных технологий предполагает разработку модульного обучения, которое в полной мере реализует принципы дифференциации и индивидуализации обучения. При этом учащиеся достигают самостоятельно (или с определенной долей помощи педагога) конкретных образовательных целей в процессе работы с модулями (информационным, исполнительским, контролирующим, методическим), которые соответствуют сквозным содержательным линиям учебных предметов. Таким образом, дистанционное обучение диктует создание современного комплексного ресурсного образовательного обеспечения.

Среди результатов исследования особое место занимает структурирование учебного материала по учебным предметам с указанием содержательных линий и входящих в них разделов и тем; конкретизация целей и задач работы по каждой содержательной линии на разных ступенях общего среднего образования; детализация предметных результатов учащихся; определение и объединение предметных результатов для каждой

из выделенных содержательных линий; создание средств мониторинга достижений учащихся.

Мониторинговый анализ условий организации и осуществления гуманитарного образования, а также его эффективности и результативности осуществляется через использование «интегральных критериев образовательного процесса, которые включают собственно образовательные (связанные с обучением школьников, формированием их предметных и метапредметных компетенций, подготовкой к профессиональному самоопределению и т. д.) и социокультурные (связанные с выполнением социокультурного заказа общества и государства, удовлетворением их ожиданий, в том числе отложенных)» [4, с. 17].

Высокие показатели оценки качества гуманитарного образования отражают эффективность обновления содержательного, инструментального, результативного компонентов образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования, модуль, смешанное обучение.

Литература

Болотов, В. А. Прошлое, настоящее и возможное будущее российской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2018. – № 3. – С. 287–297.

Воронцов, А. Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Часть 2 / А. Б. Воронцов. – М. : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. – 224 с.

Русецкий, В. Ф. Методологические основания разработки критериев и показателей оценки качества дошкольного, общего среднего и специального образования / В. Ф. Русецкий // Педагогическая наука и образование. – 2018. – № 2. – С. 16–23.

Шевлякова-Борзенко, И. Л. Интегральные критерии оценки качества образовательного процесса общего среднего образования / И. Л. Шевлякова-Борзенко // Педагогическая наука и образование. – № 4. – 2018. – С. 16–20.

How are PISA results related to adult life outcomes? [Electronic resource] // PISA in Focus; OECD. – November, 2019. – № 102. – Mode of access: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7b60595e-en.pdf?expires=1586161822&id=id&accname=guest&checksum=AE9AAEED8D44C0CC11274341198FF61A – Date of access: 06.04.2019.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ТРАНСКУЛЬТУРНОСТІ

Ольга Яловенко, к. філол. н.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Останнім часом надзвичайно загострюється проблема реформування освіти, оскільки освіта «не встигає» крокувати уперед разом із прискореною модернізацією сучасних суспільств. В умовах сучасної глобалізації формуються соціокультурні виклики в рамках освітньої політики. Відтак, руйнуються усталені стереотипи дихотомії «свій» / «чужий»; з'являється «радикально відмінна фаза «melting pot» («плавильний горщик»), тенденція, коли культурні феномени, що раніше сприймалися як «екзотичні» та адаптовані «домінуючою» культурою, у якості своєрідного додатка до головної течії, набувають нового статусу та ваги» [2, с. 50]. Виникають нові концепти типу «глобальна / планетарна ідентичність», «транскультуризація» та ін.

Важливим є проект глобального навчання, основна мета якого – розгортання інтеркультурної комунікації. Постає цілком доречне питання: яким чином трансформується освіта та гуманітарна політика в цілому в умовах динамічних стратегій концепту транскультури? Н. Гумницька переконана, що, «як не парадоксально, але процеси глобалізації, які викликали масову міграцію і перетин кордону між спільнотами, сприяли глибшому усвідомленню як власної національно-культурної ідентичності, так і пізнанню та повазі до іншої. Саме буття на пограниччі національних культур є одним із позитивних чинників творення новітньої світової спільноти» [1, с. 6].

Глобалізація стосується все інтенсивнішого процесу інтеграції різних освітніх галузей у єдину світову матрицю. Сьогодні, як ніколи раніше, освіта, а з нею і гуманітарна політика в цілому, повинна бути осмислена як вирішальний аспект глобалізації (в цьому плані на освіту покладається роль символічного «об'єднувального чинника»).

Виявлено, що актуальним стає вивчення та осмислення процесів транскультури як важливого феномену епохи глобалізації. Термін «транскультурація» не варто ототожнювати із «глобалізацією». Транскультура закликає «знайти себе», а не бути частиною єдиного цілого в умовах глобалізації.

Це дозволяє освіті бути сучасною, відкритою та здатною до такої необхідної транскультурної трансформації відповідно до світових орієнтацій. Саме тому серед науковців побутує думка про необхідність подальшої розробки теоретичних проблем транскультурності.

Досі відкрите питання на що повинна бути спрямована освіта в контексті сучасних викликів глобалізації та транскультурності, щоб сприяти формуванню індивіда, який має порубіжну свідомість? Мова йде про референтну особу, інтерпретатора, посередника між культурами, тлумача «свого» та «чужого». Такий індивід позбавлений страху самоідентифікації себе лише з однією культурою. Успішно регулюючи культурну мінливість та спадкоємність, він одночасно є представником двох культурних дискурсів.

Розкрито, що в умовах транскультури кордони культурної відмінності значною мірою стираються, і, як результат, вагомою стає символічна «підміна» стереотипів, коли «своє» видають за «чуже» і навпаки. Важливим є положення про те, що траснскультурні освітні мережі слугують відмінним потенціалом соціальної творчості. Мається на увазі гетерогенність та відкритість освітньої політики, а також свідома апеляція до транскультурного індивіда, транскультурна компетенція якого має освітню стратегію та практичне завдання: здатність «знімати» культурні опозиції.

Робимо висновок про необхідність формування нової освітньої стратегії і практики; особливо актуальним є префікс ***транс-***, оскільки «вказує на динаміку переходу в іншу якість, а не на результат» [3, с. 6]. Така динамічна форма переходу обумовлює існування «іншого», транскультурного індивіда, який знімає опозицію «свого» / «чужого».

Ключові слова: глобалізація, індивід, освітня політика, транскультура.

Література

Gumnytska, N. (2011). Kulturna tradycia: pershoosnova zberezhennya nacionalnoi identychnosti ta formuvannya globalnogo ukrainskogo prostoru [Cultural tradition: National Identity Maintaining and Global Ukrainian Space Shaping]. Naukovi zapysky. Seria “Kulturologia”. Ostrog: Vydavnytstvo Nacionalnogo universitetu “Ostrozka academia”. Issue 8. 164 p. (in Ukrainian).

Zverev O. (2004). Amerykanska literatura v period globalizacii [American literature in Globalization Age]. Amerkanska literatura na rubezhi XX-XXI stolit. Kyiv. Ukl. Denysova T. IMV. 592 p. (in Ukrainian).

Seligey, V. & Lipina V. (2013). Na perekrestke kyltur Vostoka i Zapada: transkulturnyi fenomen tvorchestva Frenka China [At the crossroads of East and West cultures: the transculture phenomenon of Frank Chin`s writing] (monograph). Dnepropetrovsk: "Innovatsiya". 174 p. (in Russian).

МОДЕЛІ СУЧАСНОЇ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ольга Яресько, аспірантка
Ніжинський державний університет імені М. Гоголя
м. Київ, Україна

Одним із доцільних засобів розв'язання проблем суспільства, пов'язаних з європейською інтеграцією, міграцією населення та масовим переселенням народів, як показує світовий досвід, є мультилінгвальна (багатомовна) або білінгвальна (двомовна) освіта, а також новітні освітні технології, що передбачають організацію навчального процесу на основі двох і більше мов.

Усвідомлюючи значення та роль білінгвальної освіти у життєдіяльності і повноцінному функціонуванні суспільства, уряди розвинених країн світу докладають зусилля для розвитку цілісної системи білінгвальної освіти і розробки механізмів її забезпечення для своїх громадян.

До вивчення проблем білінгвального навчання долучилися фахівці: вчені, освітяни, науковці, такі як К. Бейкер (Colin Baker), Дж. Каммінс (Jim Cummins), Т. Скутнабб-Кангас (Tove Skutnabb-Kangas), О. Першукова, Ю. Руднік. Серед вітчизняних учених окремі аспекти білінгвальної освіти в різних країнах вивчали М. Винарчик, Б. Маруневич, Л. Товчигречка, М. Тадеєв та інші.

Однак, варто зауважити, що незважаючи на наявність певних результатів у розробці проблеми білінгвізму різними науковими школами вітчизняної та зарубіжної педагогіки, цілісної концепції білінгвальної освіти на цей час не сформовано, а визначено лише певні аспекти цієї проблеми. Не визначено також тип білінгвізму, притаманний освітній сфері.

Метою дослідження є аналіз літератури, присвяченої визначенню поняття білінгвізму та функціонування його моделей на сучасному етапі розвитку освіти.

У сучасному світі спостерігаються дві різноспрямовані тенденції – інтеграційні процеси, які ставлять людину перед необхідністю знати принаймні одну із мов міжнаціонального спілкування, та прагнення кожної

нації до збереження своєї мови, культури та самобутності. Розв'язанню цієї проблеми сприяє, як показує світовий освітній досвід, мультилінгвальна або білінгвальна освіта, оскільки державні системи освіти повинні забезпечити право кожної людини на освіту рідною мовою та створити відповідні умови для вивчення мов міжнародного спілкування, що гарантоване низкою міжнародних документів та декларацій [5].

Поняття «білінгвізм» походить від латинського слова bilingua, що означає подвійна мова. Білінгвізм трактується як здатність до оперування кількома мовами, білінгвальна освіта – освіта, в процесі якої використовуються дві мови – рідна (перша) та друга (іноземна).

Як вважає Дж. Каммінс, поняття двомовної освіти стосується, насамперед, використання в процесі навчання двох і більше мов. Мови як засіб навчання у певному співвідношенні використовуються протягом всього часу навчання або на якомусь з його етапів для оволодіння навчальними предметами, а не для вивчення мовних систем [2].

Слушною є думка О. Ширіна, двомовне навчання – це «цілеспрямована педагогічна організація індивіда, що відбувається в умовах натурального або штучного білінгвізму, в процесі якої забезпечується оволодіння учнями цінностями світової культури за допомогою рідної та іноземної мови» [1].

Переважна більшість європейських країн може дозволити собі білінгвальну освіту, суть якої полягає у тому, що частина предметів викладається та вивчається іноземною мовою. Такий підхід зараз найбільше використовується в Голландії, Німеччині, Франції, скандинавських та деяких інших країнах Європи. Білінгвальна освіта залишається найважливішою частиною програми Ради Європи «Citizenship and Language Learning in Europe» [4].

У Західній Європі білінгвальне навчання розглядається як одна з умов міжкультурного діалогу і протистояння національній ворожнечі.

Практика та традиції двомовної освіти є у багатьох країнах, у тому числі такий досвід має Франція. На сучасному етапі у Франції, де діють численні проекти білінгвальної освіти для дітей національних меншин, іммігрантів, вони орієнтовані на євроінтеграційні процеси.

У світовому досвіді є надзвичайно багато найрізноманітніших моделей і програм білінгвальної освіти, але всі вони об`єднані загальним принципом: мовами навчання є дві іноземні мови, а іноді і більше. З огляду на це дослідники роблять спробу класифікувати моделі білінгвальної освіти з метою детальнішого їх вивчення та удосконалення:

- дублююча чи супроводжуюча модель використовується на початковому етапі навчання і пропонує представлення однієї і тієї ж одиниці рідною та іноземною мовами;
- адитивна (доповнююча) модель передбачає подання іноземною мовою додаткової інформації, що збагачує зміст, вивчений рідною мовою;
- паритетна модель передбачає рівноправне використання рідної та іноземної мов при розкритті змісту предмета;
- модель, що витісняє. Іноземна мова домінує при розкритті предметного змісту. Використання даної моделі можливе лише на високому рівні білінгвального навчання, оскільки учні повинні володіти іноземною мовою в такій мірі, щоб заглиблюватись в предметний зміст [3].

Узагальнюючи досвід використання білінгвальних навчальних програм у інших країнах, можна зробити висновки: іноземні мови та практика їх навчання перебувають сьогодні у центрі уваги. Програми білінгвального навчання, які довели свою ефективність у багатьох країнах світу, мають перспективи впровадження і в Україні. Більш глибокого дослідження потребує європейський досвід використання білінгвального навчання, який може стати вагомим підґрунтям у пошуках нових підходів до вивчення іноземних мов.

Ключові слова: білінгвальна освіта, моделі білінгвальної освіти, мультилінгвальна освіта.

Література

Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике: дисс. докт. пед. наук: 13.00.01 / А.Г.Ширин. – Великий Новгород, 2007. – 339 с.

Cummins J. Bilingualism and special edication / J.Cummins. – San Diego: College Hill Press, 1984.

Зозуля І.Є. Білінгвальне навчання в контексті сучасних інтеграційних концепцій освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all…/all…/1663.

Тадеєва М. Білінгвізм в мовній освіті Європейських Країн: досягнення і проблеми [Електронний ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/…/cgiirbis_64.exe

Кремень В.Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. Акад. пед. наук України; за заг.ред. В.Г. Кременя. – Київ: Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

IV.

STRATEGIES FOR SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT – GLOBAL DIMENSION

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

СТРАТЭГІІ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ — СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ

ВПЛИВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»

Ірина Андрусенко
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Зміни в суспільстві (глобалізація, інтеграційні процеси, створення єдиного інформаційного простору, демократизація,) вимагають трансформацій в освіті, завдяки яким формуватиметься нова система цінностей особистості. Світова тенденція набирає обертів до удосконалення освітнього процесу, а саме, підвищення інтелектуальної активності молоді.

Початкова освіта також змінює свої освітні парадигми та стратегії навчання учнів, з метою забезпечення активного процесу навчання, формування ключових та предметних компетентностей.

Реформування освіти передбачає оновлення змісту навчання з орієнтацією на ключові компетентності, оволодіння якими дозволить учням вирішувати проблеми у повсякденному житті.

Наразі сучасна педагогічна теорія і практика, увійшовши у новий етап розвитку орієнтацій і цінностей освіти, потребує оновлення наявних засад організації освітнього процесу початкової ланки. Постає необхідність за-

стосування та реалізації педагогічних технологій, доцільного використання методів та прийомів, засобів навчання задля формування ключових та предметних компетентностей в умовах інтегрованих курсів початкової школи запозиченого польського та фінського досвіду.

Метою дослідження є визначення ефективних педагогічних технологій для формування предметних компетентностей учнів початкових класів в умовах інтегрованого курсу «Я досліджую світ».

Розкрито, що інтегрований курс «Я досліджую світ» створює умови для самовираження кожної дитини в її практичній творчій діяльності під час активного вивчення найпростіших законів створення предметного середовища з опануванням технологій спілкування, набуття соціального досвіду, який охоплює систему інтегрованих знань про природу і суспільство, ціннісні орієнтації в різних сферах життєдіяльності та соціальної практики, способи дослідницької поведінки, тощо [1]. Зміст інтегрованого курсу «Я досліджую світ» закладає основи природничої, здоров'язбережувальної, соціальної, громадянської, історичної, технологічної та інформатичної освіти, які дають змогу дітям здобути життєвий досвід.

Інтегрований підхід внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків курсу «Я досліджую світ» сприятиме формуванню ключових і предметних компетентностей на засадах діяльнісного підходу в межах вікових можливостей. Діяльнісний підхід передбачає пошук та опис тих способів дій, які дають змогу розкрити зміст поняття в досліджуваному навчальному матеріалі й повноцінно засвоїти відповідні знання. При цьому засвоєння знань відбувається в процесі розв'язання навчальних завдань, що дозволяє закріпити відомі дії й оволодіти новими, які опосередковують становлення загальних здібностей і способів поведінки учня [2].

Технологія поетапного формування розумових дій розкривається в працях П. Гальперіна й Н. Тализіної, яка відображена у визначених науковцями етапах, через які необхідно провести дитину, щоб у неї була сформована повноцінна розумова дія: створення необхідної мотивації, складання схеми, орієнтованої на дію основи, реалізація її в конкретному або матеріалізованому вигляді, формування як внутрішньої, так і зовнішньої умов та виконання дії в розумовому плані.

Застосування проєктних технологій у педагогічній діяльності дозволяє вирішити більшість освітніх завдань і розвитку особистості. Залучення учнів до проєктної діяльності обумовлюється розвитком спостережливо-

сті, мислення, уяви, самостійності, активності; організації міжсуб'єктного спілкування у процесі пізнавальної та комунікативної діяльності; створення сприятливого мотиваційного середовища навчання учнів. Проєктною діяльністю в початковій школі передбачено виявлення учнем власного досвіду, реалізацію задуму, тощо. Це дозволяє учням відчути соціальну значущість, що стимулюватиме до активної життєвої позиції. Метод проєктів визнано основною технологією формування ключових компетентностей учнів, який дозволяє створювати в освітньому процесі умови діяльності, максимально наближені до реальних.

Виявлено, перевагу застосування технології розвитку критичного мислення в інтегрованому курсі, яка представлена як система методичних прийомів, призначених для використання в різних освітніх галузях, видах і формах роботи. Вона дозволяє отримати такі освітні результати, як уміння працювати в різних галузях знань з інформацією, що зростає та постійно оновлюється; вміння усно та письмово висловлювати власні думки, формувати власну точку зору, уміння співпрацювати та працювати в групі; здатність будувати стосунки з іншими людьми.

Зроблено висновок, що для формування предметних компетентностей учнів початкових класів в умовах інтегрованого курсу «Я досліджую світ», вчителю необхідно застосовувати доцільні педагогічні технології, які викликають найбільший інтерес у молодших школярів.

Ключові слова: діяльнісний підхід, компетентність, проєкт, я досліджую світ.

Література

Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] / Державний стандарт початкової – Постанова Кабінету міністрів України від 21 лютого 2018. – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87–2018-%D0%BF

Андрусенко І. В. Підручник «Я досліджую світ» як засіб формування екологічної грамотності молодших школярів / І.В. Андрусенко // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол. ; голов. ред. – О. М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2019. – Вип. 22. – С. 6–15.

ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ НА ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ В США

Яків Бойко, к. пед. н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Формування позитивного ставлення до природного довкілля, розвиток у школярів ціннісних орієнтацій екологічного характеру є надзвичайно актуальним завданням екологічного виховання. Воно асоціюється з докорінною перебудовою традицій природокористування та спілкування з природою, утвердженням нової системи цінностей. Екологічні ціннісні орієнтації містять у собі кращі досягнення загальнолюдської та національної культури, етичні норми поведінки у природному довкіллі. Вони пов'язуються із матеріальними й духовними цінностями людини, отриманими з природних джерел, культурою споживання суспільних благ та багатств природи. У сферу ціннісних екологічних орієнтацій включаються також потреби людини. Розвиток у школярів екологічно орієнтованих цінностей педагоги США пов'язують із розвитком аксіологічних знань, що значною мірою впливають на відносини з природним довкіллям. З точки зору американських психологів Д. Беннета, Дж. Бутлера, Г. Прошанського, ставлення до навколишнього середовища формується в процесі взаємодії емоційної, інтелектуальної та вольової сфер психіки людини [1]. Взаємовпливаючи, вони створюють систему психологічних настанов особистості, які виявляються у формі оцінних суджень, поведінки та діяльності в навколишньому середовищі. Опановані учнями ціннісні екологічні орієнтації покликані коригувати ці виявлення відповідно до норм екологічної етики.

Впевненість у справедливості екологічних ідеалів, готовність обстоювати та практично втілювати їх у життя вимагає оволодіння специфічними уміннями, які б дозволяли на базі вже набутих знань та вмінь правильно орієнтуватися у конкретній екологічній ситуації і приймати рішення, спрямовані на її подолання. Прийняття таких рішень, підкреслюють К. Данау, П. Ямберт "має супроводжуватися відповідальністю за найближчі та найвіддаленіші наслідки результатів діяльності у природному довкіллі" [5, с. 142]. Тому завдання, що висувається, розглядається педагогами як

важлива складова екологічної культури. Уміння приймати екологічно відповідальні рішення в навколишньому середовищі має велике значення для здійснення людиною будь-яких видів природоперетворювальної діяльності. Воно пов'язується з умінням реально оцінити екологічні умови природного середовища, максимально враховувати його амортизаційні параметри до будь-яких видів експлуатаційного впливу (відпочинок, будівництво шляхів, підприємств, організація звалищ тощо), які здатні викликати деградаційні процеси. Уміння науково прогнозувати та моделювати наслідки рішень, що приймаються стосовно навколишнього середовища, дозволяє заздалегідь упереджувати їх появу. Естетичні та етичні мотиви також відіграють значну роль. Недопущення руйнування краси природи, бездумного її руйнування є показником не тільки екологічної, але й гуманістичної зрілості людини. «Любити й цінувати прекрасне на Землі, – підкреслюють американські вчені Т. Трой та К. Шваб, – потрібно вчити дітей задовго до того, як вони почнуть самостійно вирішувати свої проблеми» [4, с. 38].

Отже, завдання, пов'язане з формуванням в учнів умінь приймати рішення й відповідно до них діяти в навколишньому середовищі, тісно перетинається з усіма іншими завданнями, спрямованими на всебічний розвиток екологічної культури особистості. Формування таких умінь досягається через залучення школярів до різних видів навчальної діяльності (тестування, анкетування, робота над груповими або індивідуальними проектами із захисту навколишнього середовища, участь у різноманітних рольових та ділових іграх, що ставлять учнів перед проблемою морального або корисного з економічної точки зору вибору, тощо).

Серед визначених завдань, спрямованих на досягнення мети формування екологічної культури, чільне місце відводиться залученню школярів до розв'язання проблем довкілля на місцевому рівні. Її необхідність американські педагоги обґрунтовують практичними й педагогічними цілями. По-перше, учні отримують можливість реалізувати здобутий обсяг екологічних знань і вмінь на практиці, беручи участь у суспільно корисній роботі з захисту довкілля. По-друге, це забезпечує їм можливість відчути особисту причетність до розв'язання суспільно значущих екологічних проблем, розібратися в їх суті, джерелах виникнення та заходах щодо запобігання. Використання екологічної проблематики місцевого значення дозволяє конкретизувати глобальні масштаби руйнування природного

довкілля, усвідомити, що глобальна екологічна криза складається із численних локальних руйнувань середовища життя людини на всій планеті. Участь у розв'язанні проблем довкілля на краєзнавчому рівні одночасно сприяє подоланню глобальної екологічної кризи [2, с. 179]. Поставлене завдання забезпечує реалізацію принципу, що набув поширення й визнання у сучасному екологічному русі – «дій локально, а думай глобально» (think globally and act locally).

Серед завдань, виконання яких сприяє формуванню екологічної культури молодої людини, висувається й таке, що передбачає розвиток у школярів почуття самоповаги та розуміння труднощів інших людей, бажання робити альтруїстичні вчинки. Це пов'язується із необхідністю звернути увагу учня на самого себе, допомогти йому розібратися у власній сутності, визначити свої інтереси, нахили, здібності для того, щоб можна було ефективно використовувати свій природний потенціал з метою досягнення життєвих цілей. Самопізнання, відзначає Дж. Роботем, дозволяє молодій людині правильно розподілити власні сили та спрямувати їх на корисну справу, уберегти від марнотратства життєву енергію, зберегти психічне здоров'я [3, с. 11].

Через самопізнання проходить шлях до успіху, який породжує почуття задоволення досягнутим, викликає повагу до себе. Разом з тим, учень має завжди пам'ятати, що він не є ізольованим від інших людей. Як член суспільства або учнівського колективу він має рахуватися з інтересами та потребами інших людей, ставитися до них із повагою. У протилежному випадку це призведе до конфліктів, можливого руйнування надій. Уміння жити в злагоді з людьми, знаходити розумні компроміси педагоги багатьох країн світу вважають однією із важливих позитивних якостей, якою потрібно опанувати кожній людині. Це зумовлює не тільки шлях до особистого успіху, але й є запорукою успішної співпраці, взаєморозуміння та взаємодопомоги при розв'язанні спільних проблем, до яких належать й екологічні.

Таким чином, завдання формування екологічної культури школярів США можна поділити на 4 основні групи: поведінкові, пізнавальні, деонтологічні та аксіологічні. Враховуючи комплексну природу цих завдань, можна констатувати, що кожне з них входить до складу тієї чи іншої групи. Таке конструювання змісту завдань надає цілісності процесу досягнення мети формування екологічної культури, підкреслює їх спорідненість, вза-

ємозв'язок та взаємозалежність. У практиці навчально-виховної роботи школи подібна диференціація має умовний характер. Однак для зручності аналізу вона має відповідний сенс.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна освіта, США.

Література

Bennet D. (1974). Evaluating Environmental Education Program. Environmental Education. Strategy Toward a More Livable Future ; ed. by J. Swan, W. Stapp. – N. Y. : John Willey and Sons.

Hale M. (1986). Approaches to Ecology Teaching: the Educational Potential of the Local Environment. *Journal of Biological Education,* 20(3), 179–183.

Markowitz, N., Robbotom, I. (1987). Evolution in an Environmental Education Course for Teachers. *The Journal of Environmental Education,* 18(4), 9–14.

Troy, D. T., Schwaab, K. E. (1982). A Decade of Environmental Education. *School Science and Mathematics,* 82(3), 38–42.

Yambert, P. A. (1986). Are We Ready for Ecological Commandments? *The Journal of Environmental Education*, 17 (4), 142–143.

ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДВІЧІ ВИНЯТКОВИХ УЧНІВ: ДОСВІД КРАЇН ЄС

Марина Бойченко, д.пед.н., доц.
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

Метою дослідження є характеристика напрямів та форм педагогічної підтримки двічі виняткових учнів у країнах ЄС. Для реалізації мети використано такі методи дослідження: теоретичні – загальнонаукові (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація) та конкретно наукові (метод термінологічного аналізу, за допомогою якого розкрито сутність ключових понять даної наукової розвідки; метод структурно-логічного аналізу, спрямований на виявлення змістово-процесуальних особливостей педагогічної підтримки двічі виняткових учнів у країнах ЄС).

У сучасних умовах через загальне погіршення стану здоров'я громадян збільшується кількість обдарованих дітей та молоді з обмеженими можливостями, зокрема: дислексією, порушеннями зору чи слуху, обсесивно-компульсивними розладами, сенсорними розладами, аутизмом, синдромом Аспергера, синдромом Туретта, синдромом дефіциту уваги/гіперактивності тощо. У країнах ЄС на позначення цієї категорії дітей вживається спеціальний термін – «двічі виняткові» («twice exceptional» або «2e»).

Отже, можемо констатувати, що двічі виняткові – це обдаровані учні з обмеженими можливостями/особливими освітніми потребами. Саме через свою подвійну винятковість обдаровані учні з особливими потребами знаходяться в зоні ризику, оскільки їх освітні чи соціально-емоційні потреби можуть своєчасно не бути визначені й, відтак, не задоволені. Це відбувається, насамперед, через той факт, що певні порушення можуть подавляти прояви обдарованості або, навпаки, обдарованість може маскувати певні проблеми. Як результат, учні мають низькі навчальні досягнення, а їх учителі вважають, що вони не прикладають зусиль чи не цікавляться навчальною діяльністю. Велика кількість двічі виняткових учнів не мають змоги розкрити власний потенціал у повному обсязі, що викликає фрустрацію, яка, у свою чергу, призводить до поведінкових та соціально-емоційних порушень [1].

У цьому контексті надзвичайно важливим є раннє виявлення двічі виняткових учнів та надання їм педагогічної підтримки. Основні напрями та форми педагогічної підтримки двічі виняткових учнів охоплюють: запровадження комплексного підходу до ідентифікації двічі виняткових учнів, включає психометричні методи дослідження, оцінку поведінки, вивчення портфоліо учня та бесіди; задоволення соціально-емоційних потреб обдарованих учнів із особливими потребами, що передбачає усвідомлення їх виняткових здібностей і одночасне застосування необхідних допоміжних засобів, терапевтичних втручань та спеціальних методів педагогічної підтримки; створення безпечного та комфортного навчального середовища, у межах якого здійснюється підтримка розвитку потенціалу двічі виняткових учнів (спокійна атмосфера та передбачуваність, визнання індивідуальних особливостей і повага; заохочення учнів до розвитку їхнього потенціалу через спеціально організовану стимулювальну діяльність, урахування під час оці-

нювання сильних і слабких сторін учня, створення гнучких навчальних груп тощо; визначення успішності в межах індивідуального прогресу учнів і моделювання компенсувальних стратегій для забезпечення їх соціально-емоційних потреб; заборона «навішування ярликів»); налагодження співпраці між усіма зацікавленими у процесі педагогічної підтримки двічі виняткових учнів сторонами; створення проблемних груп для фасилітації розвитку здібностей обдарованої учнівської молоді з особливими потребами тощо.

Ключові слова: двічі виняткові учні, педагогічна підтримка, обдаровані учні з особливими потребами, країни ЄС.

Література

Бойченко, М., Іонова, І., Чистякова, І. (2019). Виховна робота з обдарованою учнівською молоддю з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 6 (90), 3–12. DOI 10.24139/2312–5993/2019.06/003–012.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-173-174

ДОСВІД ШВЕЦІЇ ІЗ ЗАЛУЧЕННЯ УЧНІВ ТА МОЛОДІ ДО ЧИТАННЯ

Лідія Бондаренко, к.пед.н., доц.
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна

Метою дослідження є обґрунтування необхідності аналізу досвіду європейських країн, зокрема Швеції, з мотивації дитячої та молодіжної аудиторії до читання художнього твору в умовах інформаційного суспільства та з'ясування можливих шляхів його впровадження в Україні.

Розкрито, що у 2018 році наша держава вперше приєдналася до PISA. Програма міжнародного оцінювання учнів, що була започаткована у 1997 році Організацією з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), має на меті встановлення рівнів сформованості у 15-річних підлітків трьох ключових компетентностей: читацької, математичної та природничо-наукової. Таке дослідження проводиться раз на 3 роки і щоразу одна із

вказаних компетентностей є провідною. У дослідженні PISA-2018 особлива увага була прикута до читацької грамотності підлітків. У Національному звіті за результатами цього міжнародного дослідження якості освіти констатовано, що Україна отримала результати, нижчі за середнє значення по країнах ОЕСР з усіх ключових компетентностей.

Виявлено, що після різкого падіння показників читання швецьких школярів з п'ятого на двадцяте місце у Програмі міжнародного оцінювання учнів (PISA) уряд цієї країни вжив низку заходів, спрямованих на виправлення ситуації. Зусилля держави були зосереджені не лише на сприянні читанню в межах системи формальної освіти, а й на популяризації читання у секторах культури, спорту та організацій громадянського суспільства. Точкою відліку для досягнення національних цілей розвитку літератури і читання, а також залучення до книги в закладах освіти швецькою стороною були визначені дослідження і поглиблення міжсекторальної роботи з популяризації читання. Змістовними є рекомендації шведського експерта з Д. Андерссона. Він розподілив заходи з просування читання у шість основних категорій: рання грамотність, рольові моделі читання, поради читачів і бесіди, соціальне читання, читання влітку і стратегії доступності книги (Andersson, 2015).

Зроблено висновок, що в Україні досвід Швеції може і повинен бути врахований для створення сприятливих умов формування читацької компетентності дітей та молоді як у формальній, так і в інформальній освіті.

Ключові слова: залучення до читання, міжсекторальна робота, соціальне читання, читацька компетентність.

Література

Andersson, J. (2015). *How do we motivate children and adults to become lifelong readers?* Retrieved from: https://astridlindgrenmemorialaward.wordpress.com/2015/09/09/how-do-we-motivate-children-and-adults-to-become-lifelong-readers/

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-175-176

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

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 методологічні положення, дотримання яких в процесі відбору змісту навчання сприятиме ефективній математичній освіті.

Основні результати дослідження. Встановлена важлива наукова проблема – визначення факторів, які впливають на формування змісту шкільної математики і є методологічною основою його відбору. Одним з них є значення математичної освіти для життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві. Обсяг і рівень математичної підготовки учнів має бути соціально ефективним (враховувати її роль у розвитку особистості, повноцінній діяльності в основних сферах суспільного життя). Фактор, який суттєво впливає на відбір змісту – врахування соціальних потреб суспільства і цілей, які воно ставить перед навчанням математики. Проблема цілей освіти виступає як один із засобів конструювання навчального матеріалу і визначення принципів і критеріїв його відбору. Важливо тут правильно врахувати тенденції розвитку суспільства (економічні, соціально-культурні, духовні тощо), оскільки вони впливають на співвідношення гуманітарного і природничо-математичного циклу дисциплін у навчальному плані школи.

Системного аналізу потребує фактор, пов'язаний з відображенням компонентів математичної науки в змісті шкільної математики (врахування тенденцій розвитку математики; відображення 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 – важливий фактор формування змісту шкільної математики. Необхідний аналіз основних сфер суспільного життя, в основі яких лежать відповідні види діяльності. Вони педагогічно переосмислюються, групуються і відображаються в змісті освіти: в знаннях про види діяльності; в уміннях і навичках їх реалізації; в досвіді емоційно-ціннісного ставлення до діяльності,

до системи цінностей суспільства. На зміст навчання математики впливає зростаюча її роль в техніці, виробництві, управлінні, суспільних процесах, а також широке впровадження у школах рівневої і профільної диференціації, компетентнісного, діяльнісного, особистіно орієнтованого підходів до навчання. Основою нової філософії шкільної математичної освіти має бути її відповідність суспільно-економічним запитам держави та особистісним потребам молодого покоління.

Висновок. Дотримання факторів, які впливають на формування змісту навчання, допоможе з'ясувати відповідні принципи та критерії і покращить тим самим математичну освіту учнів.

Ключові слова: зміст, вимоги, математика, методологічні положення.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марія Василишин, аспірантка
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

В умовах глобалізації та інформатизації простежуються загальносвітові тенденції до зближення формальної і неформальної освіти, які взаємодоповнюють одна одну реалізуючи принцип навчання протягом життя. Це пояснюють тим, що зміст освіти, у середній загальноосвітній школі часто занадто стандартизований і не відповідає потребам сьогодення, а неформальна освіта відкриває широке поле для застосування інноваційних педагогічних технологій, апробації інтерактивних методик та можливостей використання сучасних засобів навчання. Відповідно, школа втрачає своє верховенство над процесом навчання і, все частіше, такі суспільні інституції, як бібліотеки, ботанічні сади, доми культури, дитячо-юнацькі осередки та музеї виступають з освітніми ініціативами, які спрямовані на популяризацію наявних у них матеріальних ресурсів, колекцій і зборів.

У законі України «Про повну загальну середню освіту» зазначено: «система загальної середньої освіти функціонує з метою забезпечення: всебічного розвитку, навчання, виховання, виявлення обдарувань, соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованої

взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; формування в учнів компетентностей, визначених законом України «Про освіту» та державними стандартами». Однак, виникає перелік питань, на які ми спробуємо дати відповідь у ході нашого дослідження: «Чи спроможна школа сформувати відповідні вміння та компетентності учнів в сучасних умовах?», «Чи можливо створити освітнє середовище в просторі музею?», «Які саме ключові компетентності можна сформувати у музеї?».

Метою дослідження є встановлення взаємозв'язків між формальною та неформальною освітою та їх впливу на формування математичних компетентностей учнів загальноосвітніх шкіл.

В процесі дослідження було проведено ґрунтовний теоретичний аналіз основних напрямів реформи загальної середньої освіти в Україні. Застосовуючи методи педагогічного спостереження та інтерв'ю з музейними працівниками, виявлено можливості для налагодження співпраці між закладами загальної середньої освіти та музеями. Розкрито основні напрямки впливу музейної педагогіки на формування математичних компетентностей учнів загальноосвітніх шкіл.

Музеї все більш активно переймають місію освітніх установ, інтегрованих у систему традиційних освітніх інститутів: дошкільних, шкільних та вищих навчальних закладів. Унікальність музею полягає в тому, що він може надавати одночасний вплив на інтелектуальну, емоційну і моральну сферу особистості, активізуючи чуттєве сприйняття, особистий досвід і стимулюючи ціннісне ставлення людини до оточуючого світу. Такий вплив найбільш ефективно реалізується у довготривалих комплексних освітніх програмах, заснованих на нових педагогічних технологіях.

Сучасні педагогічні технології повинні забезпечити формування ключових компетентностей навчання протягом життя, які перелічено та проаналізовано у концепції «Нової української школи». До цього переліку належать: вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися іноземними мовами, математична компетентність, компетентності в галузі природничих наук, техніки й технологій, інноваційність, екологічна компетентність, інформаційно-комунікаційна компетентність, навчання

впродовж життя, громадянські та соціальні компетентності, культурна компетентність, підприємливість та фінансова грамотність.

Формування математичних та інших компетентностей неможливе без застосування інтегрованого підходу до вивчення усіх освітніх галузей, а зокрема математичної, природничої, інформативної та технологічної галузей. Інтеграція перелічених галузей із застосуванням STEM-орієнтованого підходу до навчання, сприяє популяризації інженерно-технологічних професій серед молоді, підвищенню поінформованості про можливості їх кар'єри в інженерно-технічній сфері, формуванню стійкої мотивації у вивченні дисциплін, на яких ґрунтується STEM-освіта.

У ході нашого дослідження виявлено можливості формування математичних та інших ключових компетентностей навчання протягом життя в музеях різного профілю та обґрунтовано переваги та недоліки зазначеного підходу.

Розкрито здобутки українських музейних закладів у розвитку неформальної освіти, зокрема, у створенні дитячих центрів науки з експозиціями для різних вікових груп відвідувачів, організації музейних занять та проектів, розширення функцій та ініціатив поза межі неформальної освіти. Виявлено характерні особливості музейних занять, а саме постійне використання наочності та взаємне проникнення та інтегрування мистецьких дисциплін та шкільних предметів.

Ключові слова: ключові компетентності навчання протягом життя, математична компетентність, музей, реформи загальної середньої освіти.

Література

Vasylyshyn, M.S. (ed.) (2015). Suchasnyi urok u muzeyah mystetskogo profilu Ukrainy i Polsci: (Tom 1). [Modern lesson in the art museums in Ukraine and Poland (Vol. 2(24)]. Porivnialno-pedagogiczni studii. (in Ukrainian).

Vasylyshyn, M.S. (ed.) (2017). Organizaciya vzajemodiyi szkoly i muzeyu v konteksti reform seredn'oi osvity: seria pedagogichna (Vypusk 32). [Organization of the cooperation between school and museum in the contex of secoundary education reforms in Ukraine and Poland (Vol. 32)]. L'viv: Visnyk L'vivskogo Universytety. (in Ukrainian).

Metodycni recomendacii shodo vprovadzenia STEM osvity u zagalnoosvitnih ta pozaskilnych navczalnyh zakladah Ukrainy na 2019/2020 navchalnyi rik [Guidelines for the implementation of STEM-education in secondary and extracurricular educational establishments of Ukraine for the 2019/2020 academic year]. (in Ukrainian).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-179-182

ДО ПИТАННЯ ВИБОРУ ШКОЛЯРАМИ ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Лідія Ващенко, к. пед. н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою нашого дослідження було вивчити питання щодо факторів впливу на вибір ліцеїстами профілю навчання. У ході дослідження було опитано 74 – старшокласника багатопрофільного ліцею №17 м. Хмельницького. Використані методи: порівняльний аналіз джерел наукової педагогічної літератури, інтерпретація, формулювання висновків; кількісний метод дослідження – опитування у письмовій формі за анкетою, розробленою автором.

Питання реформи профільної освіти актуалізується у чинному Законі України «Про освіту» [1]. Профільна середня освіта — третій рівень повної загальної середньої освіти передбачає виконання учнем вимог до результатів навчання, визначених державним стандартом профільної середньої освіти.

Профільність ставить учнів в умову ранньої спеціалізації. Школярам вже в базовій школі необхідно робити вибір профілю подальшого навчання, включитися у процес професіоналізації і водночас оволодівати універсальними знаннями і набором особистісних якостей. Вітчизняний досвід допрофільної підготовки в системі освіти свідчить про те, що найпоширенішими її формами є поглиблене вивчення окремих предметів у 8–9 класах, консультації психологів з метою вивчення професійних інтересів школярів, анкетування з метою вивчення індивідуальних особливостей, профільних намірів тощо. Особливе значення в системі допрофільної підготовки має варіативний компонет змісту освіти, курси за вибором. Завдяки варіативному компоненту створюються достатні умови для повноцінного розвитку кожної особистості [2].

Значний досвід організації допрофільної підготовки накопичений в країнах зарубіжжя. У більшості європейських країн до сьомого року навчання учні вже визначаються у виборі свого подальшого шляху. В ба-

зовій школі пропонується два напрями диференціації (аналоги профілів): академічний, який відкриває шлях до вищої освіти і професійний, прикладний — навчання за полегшеним навчальним планом. Організація допрофільної підготовки відрізняється за способом формування індивідуального навчального плану з фіксуванням вивчення обов'язкових предметів і можливості вибору курсів за вибором від 15 до 25 [3]. Окрім того у Великобританії діє система профрадників, які допомагають учням та їх сім'ям після закінчення початкової школи прийняти рішення про вибір типу школи для подальшого навчання. Для цього до розкладу включаються спеціальні заняття, які фіксуються на особистості учня: тести здібностей; питальники для виявлення інтересів; курси з розвитку особистісних якостей школярів [4]. Аналіз досвіду особливостей профілізації в школах зарубіжжя свідчить про функціонування в закладах розгалуженої системи заходів, які впливають на вибір учнями профілю навчання. Елементи профорієнтації включені в навчальні програми початкової школи і завершуються вибором профілю навчання в старшій. Окрім того, функціонує система спостереження за нахилами, захопленнями дітей, складання портфоліо і врахування цієї інформації при виборі профілю навчання і професійного спрямування.

Результати дослідження. Ліцеїстам, які навчаються класах з різним профілем навчання, було запропоновано за п'ятибальної шкалою проранжувати фактори, які вплинули на їх вибір профілю навчання.

Таблиця № 1

Розподіл відповідей ліцеїстів на запитання щодо факторів вплинув на вибір профілю навчання

	Варіанти відповідей	Середні бали за п'ятибальною шкалою			
		Хім -біо	Фіз -мат	Економ	Заг. Сер. бал
1	Особиста зацікавленість	1,65	1,3	1,6	1,5
2	Допрофільна підготовка	1,74	4,0	3,6	3,2
3	Вчителі	2,3	3,8	4,0	3,43
4	Друзі	1,4	2,9	3,4	2,6
5	Батьки	2,5	3,0	2,6	2,8
6	Представники вузів	1,3	4,3	4,4	3,4

Як бачимо з таблиці 1, найсильнішими факторами впливу на вибір профілю навчання ліцеїстів є вчителі та представники вищих навчальних закладів. Трохи нижчим (3,2 бали) є вплив системи допрофільної підготовки. На думку випускників досить незначним є вплив особистої зацікавленості. Погляди ліцеїстів різних профілів навчання розійшлися. Так старшокласники хіміко — біологічного профілю навчання вважають, що на вибір їх профілю найбільше вплинули батьки та вчителі і найменше — представники вузів. На вибір ліцеїстів фізико — математичного та економічного профілів навчання найбільше вплинули представники вузів, допрофільна підготовка (4,0) та вчителі (4,0), найменше значення має особиста зацікавленість учнів. Звертає увагу те, що досить значний вплив на вибір профілю навчання мають батьки ліцеїстів. Майже 80% ліцеїстів вважають свій вибір профілю навчання правильним. Це стосується учнів, що навчаються в хіміко-біологічному та фізико-математичному класі. Однак, майже дві третини ліцеїстів економічного профілю вважають свій вибір помилковим.

Висновок. Питання вибору профілю навчання має комплексний характер. Найбільш впливовими факторами вибору профілю навчання ліцеїсти назвали вчителів, представників вищих навчальних закладів та систему допрофільної підготовки. Більшість ліцеїстів вважають, що вони обрали профіль навчання правильно. На їх думку основою профілізації мають стати задоволення інтересів батьків та кон'юктура ринку. Свої власні досягнення та інтереси старшокласники не вважають суттєвими. Не дивлячись на великий досвід організації профільного навчання в Україні натепер можуть виникнути складнощі, пов'язані зі зміною структури старшої профільної школи, академічним та професійним її спрямуванням, що потребує глибокого аналізу діючої системи і пошуку нових шляхів її реорганізації.

Ключові слова: допрофільна підготовка, профільне навчання, фактори впливу.

Література

Закон України «Про освіту» (2017) Голос України, № 178–179. — С 10–22.

Кизенко В. І. (2018). Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія, практика:[монографія]. Видавництво Дім «Слово», Київ. — 405 с.

Филатова Л.О (2005). Профільное обучение в зарубежних странах. Экономический вестник Ростовского государственного университета. — Том 3. — № 1.

Гриншпун С. С. (2005) Организация профориентации школьников в Великобритании. Педагогика. — № 7. — С. 100–105.

СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Тетяна Водолазська, д.пед.н.
Полтавський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
імені М. В. Остроградського
м. Полтава, Україна

Метою дослідження є вивчення стану готовності вчителів початкових класів до моделювання шкільного освітнього середовища відповідно до Концепції Нової української школи: безпечного, комфортного, сучасного, опанованого учнями, персоніфікованого.

Розкрито сутність моделювання освітнього середовища початкової школи, що полягає у створенні педагогом спеціальних умов, включених у просторово-предметне, соціальне і психодидактичне оточення, які забезпечують комфорт та безпеку, обумовлюють активність дитини. Головне завдання моделювання вчителем освітнього середовища — допомогти кожній дитині відкрити закладений у ній потенціал для цілеспрямованого саморозвитку, створити умови для «зустрічі» дитини з об'єктами та предметами середовища, забезпечити розвиваючий потенціал освітнього середовища [2]. Вирішення цього завдання залежить від рівня готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища — багатоаспектного структурного утворення, в якому відбувається розвиток молодшого школяра. Під готовністю вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища розуміємо інтегративну якість особистості, що є умовою успішної професійної діяльності та виражається в єдності трьох структурних компонентів готовності — мотиваційно-ціннісного, когнітивного і процесуального. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента виступає система мотивів, ціннісних орієнтирів, адекватних цілям і завданням моделювання освітнього середовища початкової школи; когнітивного — система знань

педагога про сутність і специфіку освітнього середовища початкової школи, його функції, структуру, етапи моделювання, а також сукупність умінь, необхідних для педагогічного моделювання та моніторингу якості; процесуального — комплекс видів професійної діяльності педагога, компетенції, що забезпечують успішність моделювання освітнього середовища, його експертної оцінки, рівень професійної компетентності вчителя.

З'ясовано, що позиція вчителя початкових класів як суб'єкта моделювання освітнього середовища визначається його здатністю оцінювати ціннісну складову освітнього середовища; готовністю вивчати, створювати середовище відповідно до освітніх потреб учнів, ухвалювати професійні рішення щодо трансформації освітнього середовища, нести за них відповідальність; автономністю; ступенем розвитку рефлексивних процесів [1]. Управління розвитком освітнього середовища є неперервним процесом цілеспрямованого формування умов і зміни параметрів, що забезпечують перетворення можливостей освітнього середовища на дійсність. Уміння моделювати, управляти, проводити моніторинг якості освітнього середовища, розглядаємо як фахову компетенцію учителя початкових класів, регульовану нормативними документами, виконувану відповідно до цілей початкової освіти [3].

На основі особливостей професійної діяльності вчителя початкових класів виділено показники готовності до моделювання освітнього середовища, а саме: оптимальна організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку дитини, її фізіологічних і психічних процесів; створення умов для особистісного зростання кожного учня; забезпечення емоційного благополуччя школяра, його базової потреби у спілкуванні на основі довіри; задоволення потреби в дослідженні навколишнього світу; залучення батьків учнів до освітнього процесу; здатність до проведення моніторингу якості середовища. Схарактеризовано рівні готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища (високий, середній, низький). Розроблено методику діагностики рівня готовності вчителя початкових класів до моделювання освітнього середовища. Виділено шість типів готовності: мотиваційно-знаннєвий, мотиваційно-процесуальний, знаннєво-мотиваційний, знаннєво-процесуальний, процесуально-мотиваційний, процесуально-знаннєвий.

Зроблено висновок, що впровадження Концепції «Нова українська школа», цілеспрямована підготовка вчителів до створення сучасного освітнього середовища на курсах підвищення кваліфікації, самопідготовка,

сприяли зростанню рівня готовності вчителів початкових класів до моделювання освітнього середовища. Аналіз здобутих даних, отриманих в результаті емпіричних досліджень, свідчить про значну позитивну динаміку рівнів готовності за когнітивним і процесуальним компонентами. Найвищий рівень готовності до моделювання освітнього середовища демонструють вчителі мотиваційно-знаннєвого і мотиваційно-процесуального типів. Проте, учителі початкових класів потребують знань й умінь з моніторингу якості освітнього середовища, управління класом як групою, ефективною організацією просторового компонента.

Ключові слова: вчителі початкових класів, готовність вчителів до моделювання освітнього середовища, компоненти і критерії готовності, моделювання, типи і рівні готовності, освітнє середовище.

Література

Vodolazska, T. (2018). Osvytnye seredovyshche yak «Tretiy vchytel'» [Educational Environment as the «Third Teacher»]. *Image of the modern pedagogue*, № 4 (181), 10–13. (in Ukrainian).

Vodolazska, T. (2018). Prostorova orhanizatsiya klasu: yak zonuvaty kabinet pochatkovoyi shkoly [Master Classroom: How to Zone Classroom for Primary School]. *Image of the modern pedagogue*, № 6 (183), 33–35. (in Ukrainian).

Vodolazska, T. (2020). Instrumenty otsinky shkil'noho osvitn'oho seredovyshcha [Assessment Tools for School Education Environment]. *Image of the modern pedagogue,* № 1 (190), 93–97. (in Ukrainian).

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Людмила Галаєвська
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасні умови розвитку суспільства, демократичні перетворення, економічні та наукові реформи, зміни в гуманітарних напрямах зумовлюють необхідність посилення ролі освіти як динамічної системи, яка здійснює безпосередній вплив на розвиток високоосвіченої, творчої, національно свідомої особистості.

Метою дослідження є полікультурне виховання, яке концентрується на декількох педагогічних принципах.

Полікультурна освіта передбачає виховання людської гідності й високих моральних якостей; виховання для співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів; виховання толерантності, готовності до взаємного співробітництва.

Головною функцією полікультурної освіти є усунення протирічь між системами й нормами виховання та навчання домінуючих націй й етнічних меншин. До інших функцій полікультурної педагогіки можна віднести: формування уявлень про різноманіття культур та їх взаємозв'язки; усвідомлення важливості культурного виховання для самореалізації особистості; виховання позитивного відношення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності й взаєморозуміння.

У науковій літературі термін «полікультурна освіта» інтерпретується широко, тобто при розкритті його значення педагоги неодмінною складовою вважають виховання. В окремих працях використовують термін «полікультурне виховання» як самостійний. Як справедливо зауважує В. Макаєв у праці «Полікультурна освіта — актуальні проблеми сучасної школи», термін «полікультурне виховання» включає не тільки освіту людини, але й ціль, завдання й основні напрямки формування особистості, готової й здатної жити в сучасному для нас суспільстві. Під полікультурною освітою розуміється освіта, що передбачає залучення підростаючого покоління до етнічної, національної й світової культури, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити в багатонаціональнім середовищі [1, с. 78–79].

Розкрито головні завдання шкільної полікультурної освіти в Україні: «1) глибоке й всебічне опанування учнями культури рідного народу як обов'язкової умови залучення до інших культур; 2) формування у здобувачів освіти уявлень про розмаїття культур у світі й у нашій країні, розуміння й внутрішнього прийняття рівноправності народів і рівноцінності їхніх культур, виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей як чинника поступального розвитку світової цивілізації й самореалізації особистості; 3) створення умов із метою залучення та інтеграції учнів до культури інших народів, переважно тих, які проживають в Україні; 4) побудова громадянського виховання на основі поліцентричної моделі націо-

нальної культури, що забезпечує єдність громадянських та етнокультурних інтересів особистості; 5) виховання представників усіх національностей у дусі взаєморозуміння, довіри й толерантності, готовності до позитивного міжетнічного й міжкультурного діалогу; 6) формування й розвиток умінь і навичок взаємодії з носіями інших культур» [2, с. 45].

Виявлено, що полікультурне виховання, сприяє формуванню цілеспрямованої соціалізації здобувачів освіти, спрямоване на оволодіння системою національних і загальнолюдських культурних цінностей, формування комунікативних умінь, що дозволяють учневі здійснювати інтенсивну міжкультурну взаємодію, розуміти інші культури, толерантно ставитися до їх носіїв.

Формування особистості полікультурної є складним та насиченим процесом, вимагає не лише знань про особливості розвитку дитячої особистості, а й усвідомлення неминучості її існування в багатокультурному, різноетнічному світі, необхідності формування в неї готовності до спілкування з представниками різних країн, етносів, з людьми, які відрізняються не лише кольором шкіри чи мовою, а й звичками, традиціями, щоденними ритуалами. Полікультурна вихованість — якість інтегрована та складається з ряду пов'язаних між собою характеристик.

Виділено такі критерії полікультурної вихованості здобувачів освіти:

1. Володіння національною культурою (знання учнями своєї національної приналежності, звичаїв, традицій, символів, відомих представників свого народу).
2. Інтеркультурний критерій, що характеризується рівнем інформованості учнів про культуру інших народів та мотиваційною спрямованістю вивчення іноземної мови.
3. Емоційний критерій (визначається рівнем розвитку в учнів толерантності, терпимого ставлення до представників іншої культури).

Зроблено висновок, що полікультурне виховання є важливим напрямком формування повноцінного члена суспільства і рівень полікультурної вихованості здобувачів освіти зростає з кожним роком навчання, хоча педагоги і недостатньо займаються реалізацією цього напрямку цілеспрямовано. Орієнтуючись на полікультурне виховання здобувачів освіти слід особливу увагу звертати на інформаційне збагачення учнів, розширення їх знань щодо своєї та інших культур, а також на розвиток позитивної вмотивованості навчання.

Ключові слова: критерії полікультурного виховання, полікультурне виховання, полікультурна освіта, функції.

Література

Companion, V.O. (2004) The essence and features of modern multicultural education. Theoretical and methodological problems of education of children and students: Coll. Science. wash. ZhDU Publishing House,1, 62–67.

Kuzmenko, V.V. (2006). Formation of multicultural competence of teachers of general educational school, 92.

Myropolska, N.E. (2008) Multicultural education: Encyclopedia of Education. *Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,* 1040.

РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

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

Метою дослідження є з'ясувати основні проблеми полікультурного виховання, яке ми визначаємо як процес, що ґрунтується на зв'язку культури та освіти, спрямований на оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей. Полікультурність нами розглядається як невід'ємний елемент загальної культури особистості.

Розкрито, що вирішення проблем полікультурного виховання значною мірою залежить від якості реалізації освітою універсальної функції, а саме — передачі молодим поколінням соціокультурного досвіду людства, загальнолюдських та національних культурних цінностей, усвідомлення суб'єктами культури важливості толерантного ставлення до культурних відмінностей і вироблення стійкої позиції щодо самореалізації у соціумі.

Виявлено, що в контексті полікультурного виховання переважає спрямованість на практичне оволодіння іноземною мовою. Разом з тим, у рекомендаціях Комітету з питань освіти при Раді Європи щодо навчання іноземних мов наголошується на необхідності формування навичок міжкультурного спілкування, а саме — здатності встановлювати зв'язок між власною та іноземною культурами, керувати розв'язанням конфліктів.

Зроблено висновок, що ефективність полікультурного виховання засобами іноземних мов може бути досягнута за таких умов: забезпечення тісного взаємозв'язку культури і виховання як її важливої складової, здійснення культурологічного підходу до навчально-виховного процесу, створення сприятливого культурного середовища у закладах освіти, системного використання потенційних виховних можливостей іноземних мов та їх методичної реалізації, що ґрунтується на діалозі культур.

Ключові слова: загальнолюдські цінності, іноземні мови, культура, полікультурне виховання,.

Література

Lokshyna O. (2002). Stratehiia Rady Yevropy v haluzi shkil'noii osvity [Council of Europe strategy for school education]. *Shliah osvity,* 3, 19–22.

ТЕОРЕТИЧНІ І ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ШКІЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРНІЙ ОСВІТІ

Наталія Гоголь, к. пед. н., доц., докторант
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У сучасній педагогічній і науково-методичній літературі проблема культурологічного підходу до вивчення літератури у закладах загальної середньої освіти розглядається багатовекторно, а саме через визначення ефективних чинників його реалізації в процесі навчання української і зарубіжної літератури, розроблення методичної системи культурологічного аналізу літературних творів, обґрунтування синтезу вивчення художнього тексту та творів інших видів мистецтва, розкриття соціокультурної, морально-етичної, гуманітарної, естетичної спрямованості навчально-виховного процесу тощо.

Доцільність дослідження зумовлена потребою розв'язання об'єктивних суперечностей, зокрема:

- між здобутками історико-педагогічної науки другої половини XX — початку XXI століть та відносно недостатнім конструктивно-критичним переосмисленням теорії та практики реалізації культурологічного

підходу в закладах загальної середньої освіти України в умовах Нової української школи;

- між необхідністю забезпечення цілісності освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та адекватністю відображення ідей культурологічного підходу в змісті освіти;
- між усвідомленою й осмисленою на науково-теоретичному рівні потребою реалізації культурологічного підходу в закладах загальної середньої освіти та недостатнім науково-методичним забезпеченням задоволення цієї потреби.

Відтак актуальність означеної проблеми у розв'язанні визначених суперечностей зумовили необхідність у ретроспективному аналізі, актуалізації та творчій реалізації набутого прогресивного методичного досвіду в сучасній практиці навчання української і зарубіжної літератури на засадах культурологічного підходу відповідно до завдань національної шкільної літературної освіти.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і практичних засад реалізації культурологічного підходу в історії розвитку шкільної літературної освіти України на основі історико-системного аналізу освітніх процесів другої половини XX — початку XXI століть.

Методологічну основу дослідження становлять такі складники: теорія наукового пізнання; історико-логічний підхід до аналізу педагогічних процесів і методичних ідей; діалектична теорія про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ об'єктивної дійсності; принцип єдності теорії та практики, що забезпечують об'єктивність вивчення процесів і явищ у зв'язку з конкретними історичними умовами. Науковий пошук, теоретико-методологічний аналіз здійснено на основі принципів історизму, наукової об'єктивності, системності, детермінізму, що стверджує причинну зумовленість явищ суспільства й мислення.

Виявлено, що в умовах стандартизації змісту і результатів шкільної літературної освіти, особистісно орієнтованого навчання літератури, компетентнісної парадигми та профілізації шкільної літературної освіти відбувається наукове обґрунтування й творче використання теоретичного і практичного доробку науковців та вчителів із проблеми реалізації культурологічного підходу у сучасній шкільній літературній освіті України, а також продукування теоретико-методичних надбань з означеної проблеми з метою ефективного розвитку сучасної теорії й практики навчання літератури в закладах загальної середньої освіти.

У науковому дослідженні нами розкрито теоретичні й практичні засади реалізації культурологічного підходу в шкільній літературній освіті України другої половини XX — початку XXI століть (шляхом вивчення програмних освітніх документів у трьох основних напрямах — методичному, організаційному і нормативному); означено здобутки та суперечності розвитку методики навчання літератури в період радянської школи у культурологічному аспекті; з'ясовано особливості реалізації культурологічного підходу до навчання української і зарубіжної літератури у період перебудови шкільної літературної освіти в умовах утвердження національної школи; визначено й охарактеризовано засадничі ідеї реалізації культурологічного підходу в умовах Нової української школи; узагальнено й систематизовано традиційний і новаторський досвід щодо навчання української і зарубіжної літератури з урахуванням ідей культурологічного підходу у практиці роботи закладів загальної середньої освіти України другої половини XX — початку XXI століть.

Зроблено висновок, що реалізація культурологічного підходу в шкільній літературній освіті сприяє усвідомленню учнями творів художньої літератури як важливого складника мистецтва, ознайомленню з шедеврами української та зарубіжної художньої культури, поглибленню вмінь аналізу та інтерпретації літературних творів у мистецькому контексті.

Ключові слова: культурологічний підхід на уроках літератури, навчання української і зарубіжної літератури, шкільна літературна освіта.

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ ЯК ЄВРОПЕЙСЬКА ТЕНДЕНЦІЯ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ БАЗОВОЇ ОСВІТИ

Світлана Головко, к. іст. н., доц.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є актуалізація проблеми запровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії як європейської тенденції у контексті її організаційно-правового забезпечення. На основі аналізу порівняльних досліджень з'ясовано, що зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) здобувачів базової освіти є перспективним

європейським трендом, що набуває розвитку в інституційному полі. Цей процес пов'язаний із визнанням доцільності державної сертифікації рівня освітніх результатів випускників гімназії як одного із важливих механізмів управління якістю освіти та особливо актуальний для країн близького зарубіжжя, освітні системи яких інтенсивно трансформуються.

Виявлено, що одним із чинників, що впливає на інституалізацію ЗНО в європейських країнах, є проблема державних гарантій дотримання конституційного права особи на освіту, оскільки сертифікаційне оцінювання зазвичай пов'язане з конкурсними переходами з одного рівня освіти на інший.

Проаналізовано особливості нормативно-правового регулювання питання реалізації підсумкової атестації здобувачів базової освіти у формі ЗНО у зарубіжній освітній практиці та Україні. Зокрема, виявлено, що базове законодавство більшості країн як близького, так і далекого зарубіжжя не містить чітких регулятивних норм щодо ЗНО. «Кодекс Республіки Молдова про освіту» визначає, що гімназійна освіта завершується національними іспитами, після складання яких випускники отримують відповідні сертифікати [4]. Закон Республіки Казахстан «Про освіту» передбачає вибіркове ЗНО за рівень базової освіти з метою моніторингу навчальних досягнень та оцінки ефективності організації навчального процесу [1]. У «Кодексі Республіки Білорусь про освіту» підсумкова атестація за рівень базової освіти полягає «у виставлені підсумкових оцінок з навчальних предметів, з яких проводяться випускні іспити, з урахуванням річної та екзаменаційної оцінки» [5]. Натомість базове законодавство про освіту України чітко інституалізує зовнішнє незалежне оцінювання здобувачів базової освіти як одну з форм підсумкової атестації. Закон України «Про освіту» (2017 р.) визначає, що результати навчання здобувачів освіти на кожному рівні «оцінюються шляхом державної підсумкової атестації, яка може здійснюватися в різних формах, визначених законодавством, зокрема, у формі зовнішнього незалежного оцінювання» [2]. Згідно із Законом «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) ЗНО є одним із основних видів оцінювання результатів навчання здобувачів незалежно від рівня освіти [3].

Таким чином, в Україні сформовано в цілому базові нормативно-правові засади, що забезпечують реалізацію підсумкової атестації у формі ЗНО. За умови розроблення відповідного організаційно-методичного су-

проводу воно може стати дієвим інструментом об'єктивного моніторингу та оцінювання результатів навчання здобувачів базової освіти.

Ключові слова: гімназійна освіта, здобувачі базової освіти, зовнішнє незалежне оцінювання, підсумкова атестація.

Література

Закон Республики Казахстан «Об образовании». URL: https://online.zakon.kz/document/?doc_id (дата звернення: 11.05.2020).

Про освіту: Закон України від 05 вересн. 2017 р. № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145–19 (дата звернення: 23.04.2020).

Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16 січн. 2020 р. № 463-IX. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463–20 (дата звернення: 11.05.2020).

Кодекс Республики Молдова об образовании. URL: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ru.

Кодекс Республики Беларусь об Образовании. URL: https://kodeksy-by.com/kodeks_ob_obrazovanii_rb.htm (дата звернення: 11.05.2020).

ТИПОЛОГІЧНИЙ І МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ЩОДО ВИКОРИСТАННЯ ІКТ В СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Антоніна Гривко, к. пед. н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою огляду є систематизація міжнародних досліджень, спрямованих на вивчення проблем використання ІКТ в загальній середній освіті, та аналіз методологічних аспектів їх проведення.

Методика дослідження передбачала пошук у базах даних електронних репозитаріїв і онлайн-бібліотеках праць, які відповідають завданням дослідження; здійснення відбору праць за вимірами «важливість», «достовірність», «узагальненість» (Schoenfeld, 2002); аналіз методології досліджень, висвітлених у відібраних працях.

З'ясовано, що міжнародні дослідження щодо використання ІКТ в загальній середній освіті поділяються на теоретико-аналітичні (або доку-

ментальні), емпіричні та комплексні. Визначено, що дослідження кожної з цих груп можуть бути самостійними та додатковими (контекстними). З огляду на це, основними типами міжнародних досліджень є такі: документальні самостійні, наприклад, (Meta-review of ICT in Education, 2009); емпіричні широкомасштабні самостійні (Survey of Schools: ICT in Education. Benchmark progress in ICT in schools, 2019); емпіричні широкомасштабні контекстні (опитування щодо використання ІКТ в рамках таких досліджень, як PISA, PIRLS, TIMSS, WEI-SPS та ін., наприклад, (OECD, 2011)); комплексні широкомасштабні самостійні (2nd Survey of Schools: Model for a 'highly equipped and connected classroom, 2019).

Виокремлено структурно-методологічні критерії аналізу охарактеризованих досліджень: тематичний; цільовий; вибірковий; організаційний; методичний; аналітичний та результативний. Аналіз досліджень дав змогу з'ясувати, що актуальними напрямами вивчення означеної проблематики є: 1) дослідження ставлення різних груп респондентів до використання ІКТ в школі; 2) виявлення впливу (або оцінка ефективності) використання ІКТ на навчальні досягнення учнів; 3) оцінка стану, прогресу та потенціалу використання ІКТ в школах; 4) оцінювання готовності до використання цифрових технологій та ІКТ-компетентності різних груп респондентів; 5) моделювання навчального ІКТ-середовища; 6) вивчення особливостей використання конкретної технології в процесі навчання. Методами збору відомостей у аналізованих дослідженнях, як правило, є спостереження, фокус-групи, консультації, експертне оцінювання, експеримент. Найчастіше в міжнародних емпіричних дослідженнях використовується метод анкетування. Аналіз числових відомостей здійснюється з використанням статистичних методів (Т-тест, множинний регресійний аналіз, кластерний аналіз та ін.). Збір відомостей для документальних досліджень здійснюється здебільшого з застосуванням електронних репозитаріїв та інтернет-ресурсів, що зумовлено великою кількістю відповідних праць і можливостями автоматичного сортування матеріалів за встановлюваними фільтрами. Комплексні дослідження поєднують у собі елементи емпіричних і теоретичних досліджень. Результати широкомасштабних міжнародних досліджень подаються у вигляді звіту або декількох звітів. Процедурні питання за результатами проведення широкомасштабних досліджень можуть бути узагальнені в посібнику.

Ключові слова: ІКТ, міжнародне дослідження, методологія досліджень.

Література

Schoenfeld, A. H. (2002). Research methods in (mathematics) education. In L. English (ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education.* Mahwah, NJ: Erlbaum, 435–488.

2nd Survey of Schools: ICT in Education (2019). Objective 2: Model for a 'highly equipped and connected classroom'. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2759/831325.

Meta-analysis of ICT: Research Report for GeSCI (2009). LeBaron & McDonough (Eds.). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506553.pdf.

2nd Survey of Schools: ICT in Education (2019). Objective 1: Benchmark progress in ICT in schools. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI: 10.2759/23401.

OECD (2011). *Students on-Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). PISA 2009 Results. Retrieved from http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-194-195

EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS: CANADIAN EXPERIENCE

Iryna Hudym, PhD, senior researcher
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The aim of the study was to compare the experience of educational support for children with visual impairments from birth to adulthood in different types of institutions in Ukraine and Canada. Today, Ukraine is actively implementing a system of inclusive education for children with special needs based on which the Canadian model was chosen as one of the most effective.

It was found that the early intervention of visually impaired children in both countries starts with a medical diagnosis. However, once diagnosed in Canada, help and information support can be obtained from many early-stage rehabilitation centres. In Ukraine, early care is still a problem, as medical institutions do not provide such care, and early development centres for children with special needs are insufficient. Therefore, most children are left without help until 2–3 years old (the beginning of preschool education) and the most important time of development for them is lost. Currently, this situation is partially improving with the organization and expansion of the network of inclusive resource centres.

Preschool education for children with visual impairments in Ukraine is represented by a network of special preschool institutions for children with low vision, unfortunately, blind children have not access to these institutions. For the first time, most blind children receive help at school at the age of six.

The school in both Ukraine and Canada is divided into primary – secondary – high. In Canada, visually impaired children are successful in inclusive education because they are supported by the Alberta Society for the Visually Impaired (ASVI) and the Alberta Vision Education.

Reforming the education system in Ukraine based on Canadian experience provides normatively defined opportunities to choose an inclusive preschool or school education institution for each child at the place of residence. However, the difficulty of accompanying a blind child in inclusive environment leads to the fact that most of them continue to study in special boarding schools. These schools work according to typical educational and correctional programs, there are special classes on correction cognitive image, welfare facilities, orientation mobility locomotion, physical rehabilitation, ophthalmologic support. All schools have extracurricular activities – choir, amateur theatre, poetry studio, art (sculpture, mosaics, floristry), sports group. These schools provide education and development opportunities for children, but their significant disadvantage is the segregation of students.

It is concluded that despite the difficulties today, Ukraine is on the path of positive changes in the education system for children with visual impairments. Important steps in making inclusive education accessible to blind children should include the following: establish centres of early intervention, transform special schools into resource centres of inclusive education children with visual impairments, establish support services to visually impairment students.

Key words: children with visual impairments, educational technologies, educational environment, resource centres, support.

References

Kostenko T. M., & Hudym, I.M. (2019). *Navchannia ditei z porushenniamy zoru* [Teaching children with visual impairments]. Kharkiv: Ranok. (In Ukrainian)

Poroshenko, M.A., & Kolupaieva, A.A. (2018). *Orhanizatsiino-metodychni zasady diialnosti inkliuzyvno-resursnykh tsentriv* [Organizational and methodological principles of inclusive resource centers]. Kyiv: Vseukrainska blahodiina orhanizatsiia «Blahodiinyi fond Poroshenka». (In Ukrainian)

UKRAINIAN FOLK CRAFTS AS MEANS OF ESTHETICAL EDUCATION OF CHILDREN WITH MIGRANT BACKGROUND

Natalia Gut, Ph.D, Associate Professor,
Natalia Osipenko, Ph.D, Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

The purpose of the presented research was to demonstrate the role of national folk arts and crafts in esthetical education of Ukrainian migrants' children in Portugal. The notion "esthetical education" is defined as a complex and dynamic structure combining emotional, value, intellectual and practical esthetical components, which determine the necessity to perceive and transform the reality by beauty principles, the ability to apply the esthetical experience in everyday life. It is noted that the system of extracurricular activities in educational centres throughout Portugal (such cities as Abrantes, Agueda, Braga, Caldas da Rainha, Funchal, Lagos, Leiria, Lisboa, Marinha Grande, Santarem, Santiago do Cacem, Vila Nova de Gaia, Viseu) is aimed at preserving the national identity of newly coming children and promote Ukrainian culture for those who were born in Portugal [1]. Studying Ukrainian folk arts and crafts is important for cultivating children's aesthetic tastes and plays a great role in acquiring knowledge of Ukrainian culture as national crafts are known to reflect the spirituality, creativity and artistic talents of Ukrainian people, contain information about peculiarities of national thinking, character and lifestyle. Besides, it is the best way to present Ukraine as a country that has a great spiritual and aesthetical heritage. Extracurricular activity in Ukrainian educational centres is intended to develop creative skills to better understand native people, and to reproduce own pieces of art for different spheres of life. The children with migrant background are involved in such activities as developing scripts and decorations for performances during celebrations of main Ukrainian religious and national holidays, meeting with Ukrainian artists, writers, singers, actors and cinema makers, participation in workshops held by Ukrainian masters of embroidery and painting Easter eggs.

It has been concluded that in order to preserve their identity and language, Ukrainian children with migrant background have the opportunity to attend educational cenres providing educational activities in the Ukrainian language

beyond the established formal education system of Portugal. The potential of national folk arts and crafts can be used in extracurricular activities to develop aesthetic outlook, creative skills and to contribute to respect for national traditions and formation of national consciousness.

Key words: folk arts and crafts, esthetical education, Ukrainian migrants.

Література:

Spilka ukrayintsiv v Portugaliyi. (30.04.2020). Retrieved from http://www.spilka.pt

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-197-199

ЄДИНИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКЗАМЕН З МАТЕМАТИКИ В ГРУЗІЇ: ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ МОДЕЛІ

Лариса Дворецька
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У рамках реформи освіти 2018–2023 рр. у Грузії скасовано випускні екзамени для учнів 11-х та 12-х класів. Обов'язковим вступним екзаменом до закладів вищої освіти, за вибором абітурієнтів, стане математика або історія. Екзамен «загальних здібностей», аналог американського стандартизованого SAT, перейде у категорію необов'язкових.

Метою дослідження є аналіз трансформацій змісту моделі Єдиного національного екзамену (далі-ЄНЕ) з математики в Грузії в контексті становлення національної системи зовнішнього стандартизованого оцінювання, виявлення причин і характеру змін.

З'ясовано, що Грузія має позитивний досвід розбудови національної системи стандартизованого незалежного оцінювання навчальних досягнень учнів. Так, Національний центр оцінювання і екзаменів (NAEK), створений для реалізації політики держави в сфері оцінювання якості освіти в 2002 р., наразі налічує понад 200 співробітників і укомплектовано фахівцями зі статистики, програмування й психометрії. Центр адмініструє підсумкове оцінювання в 4-х, 9-х, 11-х і 12-х класах (за технологією комп'ютерного адаптивного тестування CAT) та ЄНЕ, що використовуються з метою відбору абітурієнтів на навчання в закладах вищої освіти та розподілу грантів на

навчання. Про інституційну спроможність країни щодо організації й проведення стандартизованих оцінювань якості освіти свідчить також її постійна участь у міжнародних порівняльних дослідженнях TIMSS, PISA й PIRLS.

Отримані результати аналізу джерел структуровано за такими основними елементами моделі ЄНЕ з математики: нормативно-правова база, мета тестування, процедура реєстрації учасників; курикулум, програми; специфікації тестів; розроблення, апробація, доопрацювання тестових завдань; конструювання тестів; тестування; перевірка, обробка бланків відповідей; визначення результатів; апеляція; інтерпретація результатів, звіт, презентація результатів тестування.

Встановлено, що з 2005 року, коли вперше в Грузії відбувся ЄНЕ з математики, його мета не змінювалася. Це вступний екзамен до закладів вищої освіти. Первинний зміст екзаменаційної програми з математики («Алгебра», «Геометрія», «Одиниці вимірювання») було поступово доповнено темами з геометрії «Площа плоскої фігури» і «Розгортки куба, прямокутного паралелепіпеда, прямої призми, циліндра й конуса» та частиною «Аналіз даних, імовірність, статистика». Загальна характеристика тесту (специфікація) не зазнавала істотних змін. Для конструкта тесту характерна сталість. Час, відведений на тестування, зменшувався з 4 год до 3,5 год. Кількість завдань у тесті — 40, з яких перші 30 — тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді, 10 — завдання з розгорнутою відповіддю. Максимальна кількість балів, яку міг набрати учасник тестування за правильне виконання всіх завдань закритої частини тесту, порівняно з загальною кількістю балів за правильне виконання всіх завдань тесту, зменшилася з 60% у 2005 р. до майже 50% у 2019 р. Удосконалення методики представлення завдань тесту абітурієнтам (на екрані ПК), кодування бланків відповідей, перевірки екзаменаторами завдань з розгорнутою відповіддю й апеляції, що пов'язано з розвитком і використанням Центром оцінювання комп'ютерних технологій, відбувалося в нормативно-правовому полі системи вступних екзаменів і відповідало вимогам проведення стандартизованого незалежного зовнішнього оцінювання.

Водночас, на старті реформи системи екзаменів у Грузії, зауважимо таке:

- скасування атестаційних екзаменів у 11-х і 12-х класах за технологією комп'ютерного адаптивного тестування, яке з математики, радше, виконувало селекційну функцію, ніж сертифікаційну, передбачає появу

іншого формату проведення підсумкової атестації для учнів, що здобули повну загальну освіту;

- для країн Європейського Союзу притаманна сертифікація навчальних досягнень учнів, які здобули повну загальну освіту, за прикладом матрикуляційних екзаменів кількох рівнів складності;
- використання одного тесту з метою сертифікації випускників закладів повної загальної освіти й селекції абітурієнтів для навчання в закладах вищої освіти може призвести до низької ефективності отриманих результатів для однієї з двох вибірок тестованих;
- розвиток інституцій та інструментів для оцінювання якості освіти, значимість результатів оцінювання для учнів і вчителів орієнтуватиме й надалі навчальний процес у школі, особливо старшій, на екзаменаційні процеси («teach to the test»).

Зроблено висновок, що виявлений поступовий розвиток змісту моделі ЄНЕ з математики 2005–2020 рр. у Грузії при збереженні її сутнісної визначеності в процесі якісно-кількісних змін, свідчить про еволюційний характер змін. Реформа освіти, спрямована на перебудову системи оцінювання, системи національних екзаменів, наближає радикальні зміни моделі ЄНЕ з математики.

Ключові слова: Грузія, математика, модель екзамену, еволюція, національні екзамени, реформа освіти,

Література

Li, R. et al. (2019), OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Georgia, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD publishing, Paris. Available from https://doi.org/10.1787/94dc370e-en

Локшина О. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського союзу, теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.): монографія. — К.: СПД Богданова А. М., 404.

Дворецька Л. (2015). Зовнішнє незалежне оцінювання в Україні через призму світового досвіду. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.: зб. наук. праць, 8(3), 15–25.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ І ТАЛАНОВИТИХ ШКОЛЯРІВ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Микола Євтух, д. пед. н., проф.,
академік НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Терентьєва, д. пед. н., проф.
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

Проблема реформування освіти в Україні є наслідком і необхідною складовою розвитку інтеграційних процесів. Це означає, що є потреба у створенні умов, які забезпечують безперервне оновлення системи освіти відповідно до тих змін, що відбуваються в країні та освіті.

Політичні зміни в Україні уможливили диференційоване навчання школярів і обдарованих та талановитих в тому числі. Водночас вітчизняна психолого-педагогічна наука виявилася ще не зовсім готовою до осмислення тих явищ, що мають місце в організації навчання зазначеної категорії школярів та наукового передбачення тенденційних змін у навчально-виховному процесі.

Останнім часом з'явилося чимало публікацій, що стосуються окремих аспектів організації ефективного навчання обдарованих і талановитих школярів. Разом з тим, вітчизняних праць узагальнюючого характеру все ж таки обмаль.

Проблема виявлення обдарованих і талановитих школярів, організації їхнього ефективного навчання, виховання і розвитку, багатогранна.

Той факт, що обдарованість практично не можливо ідентифікувати у чистому виді, оскільки загальні здібності неминуче проявляються у специфічній діяльності, забарвленій спеціальними здібностями, спонукає дослідників поставити низку запитань. Насамперед, на скільки можливо актуалізувати загальні здібності у специфічній діяльності. З іншого боку, чи не доцільніше у такому випадку у діагностичній практиці зосередитись на фіксації саме спеціальних здібностей. Не розглядаючи практичної цінності сформульованих проблем, зазначимо, що у теоретичному вимірі вони посприяли диференціації обдарованості і таланту.

Саме і змусило нас звернутися до зарубіжного досвіду, накопиченого протягом багатьох років.

Одним із дослідників, хто підтримав ідею зазначеної диференціації, є Ф. Гагн, (F. Gagne), який аналізує декілька поширених визначень обдарованості і таланту з особливим наголосом на моделі Дж. Рензулі і С. Кохн (S. Cohn). У названому дослідженні пропонується диференціація між обдарованістю і талантом і вказуються, які можуть слугувати як каталізатори для актуалізації обдарованості у специфічних талантах. Серед цих факторів в першу чергу обговорюється мотивація та якість оточуючого середовища.

У подальших дослідженнях С. Кохн пропонує модель, яка відрізняє природні здібності від тих, що систематично розвиваються (талантів). Природні здібності, які відповідають за обдарованість, при цьому розглядаються як складові елементи талантів, які розвиваються під дією різних факторів.

Ідея Ф. Гачла знайшла своїх як прихильників, так і опонентів. М. Морелок (M.J. Morelock) розгортає дискусію довкола теорій дитячої обдарованості, включаючи опозиційний рух у галузі обдарованих (розвиток таланту), які трактують обдарованого, з одного боку, як наслідок певних досягнень і, з іншого боку, як результат успадкування певних якостей. В обговоренні спільних питань Ф. Гагн розглядає теорію Л. Виготського як концептуальну основу, що може акомодувати декілька підходів до з'ясування сутності обдарованості і таланту.

Разом з тим Ф. Гагн критикує спробу М. Морелок диференціювати обдарованість і талант зокрема тому, що у ній робиться акцент на скоро спільному розвитку замість виняткових людських здібностей як серцевини обдарованості і відстоюється ідеологія таланту для усіх. Він же пропонує власну модель диференціації обдарованості і таланту як більш логічний підхід.

Через певний час Ф. Гагн поновлює дискусію стосовно моделі диференціації обдарованості і таланту, якою пропонується чиста відмінність між обдарованістю і талантом. Згідно цієї моделі обдарованість визначається як володіння і використання нетренованих і спонтанно виражених надзвичайних природних здібностей щонайменше в одному домені здібностей до такої міри, що дає підстави помістити індивіда у верхній 10% діапазон серед ровесників. За цією моделлю виокремлюють чотири домени природних здібностей: інтелектуальні, творчі, соціоафективні та сенсоромоторні. Для таланту у цій моделі пропонується цілком аналогіч-

не визначення з тією різницею, що тут фігурують не природні здібності, а ті здібності, що піддаються систематичному розвитку.

Дж. Фелдхузен (J.F. Feldhusen) певною мірою виводить дискусію довкола обдарованості і таланту з теоретичної площини і переносить її у практичний вимір. Зокрема він аналізує наявні визначення обдарованості і робить висновок, що талант є більш ефективним терміном. Погоджуючись з тим, що концепція обдарованості тісно пов'язана із загальними здібностями, Дж. Фелдхузен вказує на обмежену користь у розумінні і навчанні дітей із спеціальними здібностями, в той час як талант репрезентує спеціальні здібності, які можуть стати мішенню в учнівській освітній практиці. До зазначеного слід додати, що важко мислиться ефективне навчання обдарованих дітей без врахування їхніх спеціальних здібностей.

На основі аналізу досліджень, які стосуються суті обдарованості, її структури і змісту, можна зробити висновок про те, що окремі складові піддаються дії соціально-педагогічного впливу. Разом з тим не слід заперечувати і той факт, що певні структурні компоненти практично залишаються у незмінному стані після того, як відбувається кристалізація задатків у здібності, що має місце у ранньому дитячому віці, коли для соціально-педагогічного фактора суттєво обмежена.

Враховуючи той факт, що окремі структурні компоненти обдарованості піддаються дії соціально-педагогічного впливу, тобто, у кращому випадку, розвиваються з часом, помилково стверджувати, що розвивається при цьому обдарованість. Обдарованість — це інтегральна властивість психіки людини, що є індикатором її розумної поведінки. І ця властивість є або її немає. Її не можна сформувати, якщо її не було при народженні, її не можна підняти на вищий чи спустити на нижчий рівень розвитку.

Спираючись на аналіз теоретичних джерел та практики навчальних закладів, слід зазначити, що обдаровані учні потребують постійної педагогічної уваги з огляду на вікові та психологічні особливості.

Ключові слова: зарубіжний досвід, обдаровані школярі, природні здібності, спеціальні здібності, талант.

Література

Yevtukh M. B., Vilchkovsky E. S., Voloshchuk I. S., Rudyk Y. M. (2018). Psychology and pedagogy of creative development of a gifted person. Monograph on analysis of results of foreign studies. Piotrków Trybunalski, P. 361.

Євтух М. Б., Носко М. О., Волощук І. С. (2017). Психологія і педагогіка креативного розвитку обдарованої особистості: монографія (за результатами зарубіжних досліджень). Київ-Чернігів: «Десна Поліграф». 600 с.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ШКОЛЯРІВ У СЕРЕДНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ ТА США

Юлія Загребнюк, к.пед.н.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є характеристика тенденцій профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах України та США. Як показує аналіз останніх досліджень та публікацій, основною відмінністю між станом професійного самовизначення школярів у США та Україні є те, що українські педагоги ще не можуть переорієнтуватися від роботи з колективом класу до роботи з учнями як з особистостями. Частково це спричинено тим, що у школах великі класи: звичайно, якщо в класі 25–30 дітей, а урок триває лише 45 хвилин, то, відкинувши етапи привітання, перевірки домашньої роботи, пояснення нової теми, роз'яснення нового домашнього завдання, певні організаторські моменти — то виявляється, що часу на кожного учня ніяк не вистачає. В американських школах подібних проблем немає, максимум 12 дітей (у різних штатах можливі незначні відхилення, тобто на кілька учнів більше чи менше, але переповнених класів немає).

Іншою проблемою, яка стоїть на шляху до успішного професійного самовизначення є те, що школа недостатньо тісно зв'язана з батьками учнів. Знову ж таки, у Сполучених Штатах Америки подібних ситуацій нема: школа зі свого боку робить все можливе, щоб залучати батьків та співпрацювати у вихованні дітей, а свідомі батьки часто відвідують школу, свята та зустрічі, які вона організовує, спілкуються з учителями, цікавляться успішністю своїх дітей, або відвідують електронні сторінки школи, де навчаються їх діти.

Ще однією болючою темою для українських шкіл є стан науково-методичного забезпечення. Не є секретом, що сучасна українська шкільна освіта недостатньо адаптована до потреб учнів, не створює необхідних умов для надання їм можливостей для вибору професії та для самови-

значення. Отже, необхідно створювати умови для вияву потенційних можливостей учня, викликати та стимулювати в нього мотивації досягнень у навчальній та інших сферах діяльності.

Останнім часом прикрою є ситуація науково-методичного супроводу у селі, адже ліцеї, гімназії, колегіуми, спеціалізовані школи з'являються та функціонують здебільшого у містах. Це перешкоджає рівному доступу до якісної шкільної освіти, яка сприяє успішному професійному самовизначенню школярів.

Гострим є також питання розроблення програм базових, профільних і спеціальних курсів, відповідних підручників, засобів навчання, які обов'язково повинні враховувати потреби шкіл та учнів. Складність вбачається у тому, що зміст профільних і базових курсів відрізняється не тільки за обсягом навчального матеріалу, а й способами його впорядкування, ступенем співвідношення між теоретичними й емпіричними знаннями. Обсяг знань школяра має бути для його подальшого успішного навчання чи праці. Насправді дуже багато особливостей необхідно враховувати при створенні програм і підручників для реалізації професійного самовизначення школяра в Україні.

Ще однією науковою проблемою є допрофільна підготовка учнів. У розвинених європейських країнах та в США допрофільному етапові приділяють дуже велику увагу. В Україні ж, на жаль, ще не до кінця усвідомили його важливість. На етапі, який передує профільному навчанню, необхідно створити умови для випробування учня в різних видах навчальної діяльності, яка має здійснюватись на діагностичній основі і мати за мету виявлення професійної орієнтації учнів, переважаючих нахилів школярів у різних галузях знань, а також формування інтересів, потреб та самоосвіти.

Школи в США самі можуть вибирати навчальні плани і програми, при цьому враховується специфіка класів та інші особливості. Для кожного навчального предмета розробляється навчальна програма, що визначає його зміст, розділи, теми, види робіт, ілюстративний матеріал. Українські ж школи не мають таких широких можливостей вибору, навчальні плани та програми чітко окреслені у відповідних державних освітніх наказах та постановах. Особливе значення у професійному самовизначенні американських школярів мають курси за вибором (елективні курси) — це курси профільного доповнення, які поглиблюють та розширюють межі профільних предметів, розвивають і доповнюють їх зміст (деякі з них інтегрують зміст). Курси за вибором повинні задовольняти інтереси учнів. Цей тип навчальних курсів має входити до обов'язкової частини розкладу. Курси за вибором можуть

обиратись не тільки згідно з обраним профілем, а й за власним бажанням учня, який хоче поглибити власні знання з певних дисциплін. Наприклад, учень, що обрав поглиблений гуманітарний профіль, може обрати курс за вибором з економіки, інформатики тощо. Вводячи в шкільну освіту елективні курси, необхідно враховувати, що мова іде не тільки про програми і навчальні посібники, але й про всю методичну систему навчання курсам в цілому.

Елективні курси пов'язані, перш за все, із задоволенням індивідуальних освітніх інтересів, потреб і нахилів кожного школяра. Саме вони є важливим засобом побудови індивідуальних освітніх програм, так як найбільшою мірою пов'язані з вибором кожним школярем змісту освіти в залежності від його інтересів, здібностей, наступних життєвих планів. Елективні курси ніби «компенсують» у деякій мірі достатньо обмежені можливості базових і профільних предметів у задоволенні різноманітних освітніх потреб школярів.

Отже, характеристика тенденцій профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх школах України та США дає підстави стверджувати, що українська школа використовує лише окремі елементи профорієнтаційного спрямування, не враховує потреби країни в кадрах, педагогічні працівники посередньо поінформовані про соціально-професійні орієнтири своїх вихованців. Це є однією з причин низької готовності сучасних школярів до ефективного професійного самовизначення.

Ключові слова: професійне самовизначення школярів, середні навчальні заклади, США, тенденції, Україна.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-205-207

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ З ФІЗИКИ В КОНТЕКСТІ ВИМОГ PISA

Дмитро Засєкін
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Нами здійснено порівняльне дослідження вимог оцінювання з предметів природничого циклу в системі загальної середньої освіти та тих, що використовуються під час оцінювання природничо-наукової грамотності в міжнародних дослідженнях PISA.

Чинним на сьогодні є наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 13.04.2011 N329 (Зареєстрований в Міністерстві юстиції України 11 травня 2011 р.за N566/19304) «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» [1]. Ці Критерії визначають загальні підходи до визначення рівня навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти та встановлюють відповідність між вимогами до знань, умінь і навичок учнів та показником оцінки в балах відповідно до рівнів навчальних досягнень. На їх основі розроблено орієнтовні вимоги оцінювання навчальних досягнень учнів із базових предметів у системі загальної середньої освіти. Змістом вимог до оцінювання є виявлення, вимірювання та оцінювання навчальних досягнень учнів, які структуровані у навчальних програмах, за предметами.

Виявлено, що в українській системі оцінювання переважає диференційований підхід і акцентується увага на змісті й особливостях кожного окремого предмету. Зокрема оцінюванню з фізики підлягає: рівень володіння теоретичними знаннями, що їх можна виявити під час усного чи письмового опитування, тестування; рівень умінь використовувати теоретичні знання під час розв'язування задач різного типу (розрахункових, експериментальних, якісних); рівень володіння узагальненими експериментальними уміннями та навичками, що їх можна виявити під час виконання лабораторних робіт і фізичного практикуму; зміст і якість творчих робіт учнів (навчальних проектів, творчих експериментальних робіт, виготовлення приладів, комп'ютерне моделювання фізичних процесів тощо).

При оцінюванні рівня навчальних досягнень з біології, географії й хімії також в першу чергу враховується обсяг відтворення знань, рівень розуміння навчального матеріалу з відповідного предмету та рівень оволодіння практичними уміннями та навичками. Узагальнено можна виділити такі складники оцінювання природничих предметів: теоретичне володіння термінологічним апаратом кожної із наук у поясненні їхнього предмета вивчення, практичне застосування теорії під час розв'язування задач й експериментальне уміння.

У міжнародних дослідженнях інтегруючою основою для предметів природничого циклу є те, що вони належать до одного сімейства наук. І складники оцінювання зосереджені на природничо-науковій грамотності, що полягає у розумінні основних фактів, понять і пояснювальних тео-

рій (тобто знання наукового ***змісту***), розумінні того, яким чином наукові ідеї перевіряються, спростовуються чи підтверджуються в експерименті чи на практиці (знання ***процедур***), і розумінні логічного обґрунтування цих процедур та обґрунтування щодо їх використання (***епістемне*** знання).

Такий підхід дає змогу оцінювати роль науки. Ідеться про розумінням того, як знання науки змінює спосіб взаємодії зі світом і як його можна використовувати для досягнення більш широких цілей. Без акцентів ведучої ролі якоїсь із наук.

В українській освітній системі традиційно фізику в певній мірі відокремлюють від природничих наук і більше інтегрують з математикою. Це правильно. Але все більше відчувається потреба у взаємодоповненні фізики, біології, хімії й географії у формуванні ключової компетентності в галузі природничих наук.

На нашу думку, в системі оцінювання з предметів природничого циклу, за умови їх вивчення як окремих предметів також мають бути обрані інтегруючі ідеї. Наприклад, здатність використовувати навчальні здобутки в різноманітних життєвих ситуаціях для розв'язування особистісно й суспільно значущих проблем.

Ключові слова: критерії оцінювання, предмети природничого циклу, PISA.

Література

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, наказ (2011, квіт, 13), *Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти* [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566–11

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, наказ, документ v1222729–13, (2013, серп.21, зі змінами 2016, серп.19), *Про затвердження орієнтовних вимог оцінювання навчальних досягнень учнів із базових дисциплін у системі загальної середньої освіти.* [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1222729–13

Т. С. Вакуленко, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко, С. А. Новікова; перекл. К. Є. Шумова, PISA: *природничо-наукова грамотність.* [Електронний ресурс]. Доступно: http://pisa.testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/09/Science_PISA_UKR.pdf

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-208-210

СТАНДАРТИ ОРІЄНТОВАНІ НА РЕЗУЛЬТАТ

Тетяна Засєкіна, к.пед.н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Нами досліджуються зміни, яких зазнає процес розроблення стандартів загальної середньої освіти, їх зміст, структура, місія. З'ясовуються причини змін. Порівнюються, як ці процеси відбуваються в інших країнах.

Виявлено, що попередні покоління стандартів початкової (2001, 2011 рр.), базової та повної загальної середньої освіти (2004, 2011 рр.) розроблені відповідно до закону про освіту 1992 р., яким визначено було, що структуру Державного стандарту загальної середньої освіти складають: базовий навчальний план загальноосвітніх навчальних закладів; загальна характеристика інваріантної та варіативної складових змісту загальної середньої освіти; державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (вихованців). У новому законі про освіту (2017 р.) вказано, що державні стандарти загальної середньої освіти визначають: вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувача загальної середньої освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти на відповідному рівні загальної середньої освіти; форми державної атестації здобувачів освіти.

Перша якісна зміна у підходах до сутності стандарту — це документ, що визначає результати навчання.

Стандарти освіти, які мають бути прописані через результати навчання не є чимось новим в освітній практиці. З 80-х років минулого століття В США почали розробляти стандарти, які визначали, що мають знати і вміти учні/студенти. І ці стандарти можуть бути використані для керування усіма іншими компонентами системи. Освітні програми, оцінювання та підвищення кваліфікації інтегровані із стандартами.

У Європі в першу чергу розпочали приведення стандартів до єдиних вимог для вищої освіти. Основна мета прийнятих у 2015 р. стандартів та рекомендацій полягає у формуванні загального розуміння забезпечення якості викладання і навчання в усіх країнах і серед усіх зацікавлених сторін. Вони не пропонують, яким чином повинні здійснюватися процедури забезпечення

якості. Вони містять загальні орієнтири, а вже заклади освіти повинні мати процедури розробки і затвердження своїх програм, які є основою формування освітньої місії закладу вищої освіти. Вони визначають ті академічні знання, необхідні вміння, і компетентності, які можуть вплинути на особистісний розвиток здобувачів освіти і як ті зможуть використовуватися в майбутній кар'єрі.

Друга сутнісна зміна — це перенесення зазначених підходів і на загальну середню освіту. Стандарт — це рамковий документ. На його основі розробляються типові освітні програми, якими можуть скористатися заклади освіти і використовувати з невеликими змінами, що обумовлені конкретними умовами закладу освіти. Або ж розробляти на основі стандарту власні освітні програми закладу, затверджуючи їх у відповідному порядку. Перенесення саме таких норм, притаманних вищій освіті, на середню потребує ряду змін в цілому в системі загальної середньої освіти — це пов'язано і з безкоштовним забезпеченням освітнього процесу, механізмом оплати праці учителів, мережею закладів освіти (особливо закладів, що забезпечують профільне навчання) тощо.

Ще одна проблема виявлена нами у процесі дослідження — опис очікуваних результатів. У законодавчих документах зазначено: результати навчання — це знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, ***які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми*** або окремих освітніх компонентів [1]. Зважаючи, що розробленням освітніх і навчальних програм зможуть займатися педагогічні працівники закладів загальної середньої освіти, то перше з чим вони стикнуться — це вміння формулювати очікувані результати навчання. Як правило, учителі в своїй практиці розробляючи конспекти уроків, методики навчання зосереджували свою увагу на меті й цілях уроку, описували етапи уроку, аналізували чи вдалося досягти поставленої мети. Описувався більше процес ніж результат навчання. Надаємо короткі рекомендації як формулювати результати навчання: а) зосередитись на результатах, а не на процесах, писати результати, виходячи з того, що робить учень, а не вчитель; б) починати опис результату із дієслова, для кожного результату використовувати лише одне дієслово, уникати нечітких дієслів, зокрема «знати» чи «розуміти»; в) переконатись, що результати є спостережуваними та вимірюваними; г) перевірити, як результати навчання співвідносяться з вимогами суспільства.

Висновок. Стандарти освіти традиційно ще сприймаються як документи, де має фокусуватися увага на тому, що треба вивчати, як треба навчати, як оцінювати якість і зміст навчання. Тому очікують бачити в стандарті навчальні предмети, програми, методи й засоби навчання, контроль й оцінювання.

Зміни, що супроводжують процес розроблення стандартів освіти в світі й Україні, зумовлені змінами вимог до освіченості випускника закладу освіти. Освітній стандарт не є самодостатнім документом. Це рамковий документ, що інтегрується разом з освітніми й навчальними програмами, іншими ресурсами, у тому числі з документами, що закладають процедури оцінювання якості освіти. Галузь загальної середньої освіти потребує методичних рекомендацій щодо опису й формулювання результатів навчання.

Ключові слова: стандарт освіти, результати навчання.

Література

Верховна Рада України. 2 сесія, IX скликання (2020, Січ. 16), *Закон № 463-IX, «Про повну загальну середню освіту».* [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463–20

Міністерство освіти і науки України, громадське обговорення (2020, бер, 4), *Проєкт державного стандарту базової середньої освіти.* [Електронний ресурс]. Доступно: https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-derzhavnogo-standartu-bazovoyi-serednoyi-osviti

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-210-212

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК ПО ФИЗИКЕ И ЕГО ВОЗМОЖНОСТИ ДЛЯ САМООБРАЗОВАНИЯ УЧАЩИХСЯ

Екатерина Захаревич
Национальный институт образования
г. Минск, Республика Беларусь

Выпускник современной школы, помимо усвоения набора знаний, должен уметь гибко адаптироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретать необходимые знания, применять их для решения актуальных проблем.

Задача школы – обеспечить создание соответствующей информационной образовательной среды (ИОС), которая развивает навыки самостоятельной деятельности учащихся. Важнейшим компонентом такой среды является учебная литература.

Цель данной работы – продемонстрировать возможности для самообразования авторского учебника по физике для 9 класса [1].

1. Учебник содержит аппарат ориентировки, который помогает учащимся организовать самостоятельную работу.

Основной текст каждого параграфа имеет определенную неизменную структуру, что облегчает ориентацию в содержании материала.

Текст параграфа представлен совокупностью подразделов (рубрик), выполняющих одну и ту же образовательную функцию во всех параграфах учебника.

2. Учебник позволяет учащимся строить образовательную траекторию в соответствии с их познавательными интересами.

В содержании учебника выделяются информационный и организационно-процессуальный блоки.

Информационный блок включает основной и дополнительный текст. Основной текст раскрывает инвариантное содержание образования и служит главным источником информации. Дополнительный текст представлен рубрикой «Для любознательных», информацией на форзацах учебника. Он углубляет положения основного текста, способствует развитию интереса к физике.

Организационно-процессуальный блок, включающий вариативно построенные задания (вопросы, система упражнений, экспериментальные и проектные задания), обеспечивает эффективный самоконтроль результатов усвоения знаний, сформированность компетенций.

3. Наличие в учебнике примеров решения задач дает возможность реализовать завершающий этап изучения темы – обучение методам решения типовых задач и практическому применению теории.

4. Учебник расширяет возможности демонстрационного эксперимента за счет материала, базирующегося на современных информационных технологиях: ссылки на электронный образовательный ресурс «Наглядная физика»; «оживленные» опыты (с помощью технологии дополненной реальности). Данные технологии позволяют не только визуализировать

физические явления, но организовать самостоятельную работу учащихся по наблюдению и анализу эксперимента.

Таким образом, представленный авторский современный учебник по физике обладает широкими возможностями для удовлетворения образовательных запросов учащихся. В частности, он позволяет учащимся целенаправленно выстраивать такую самостоятельную индивидуальную деятельность, которая обеспечивает осознанное, активное усвоение учебного материала, и дальнейшее его практическое использование.

Ключевые слова: компетентностный подход, самостоятельная работа, учебник, физика.

Литература

Физика: учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования / Л.А. Исаченкова, А.А. Сокольский, Е.В. Захаревич; под ред. А.А. Сокольского. – Минск : Народная асвета, 2019. – 207 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ОРІЄНТИРІВ УЧНІВ ЗЗСО

Віктор Кавецький, к.пед.н.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є аналіз тенденцій формування соціально-професійних орієнтирів учнів ЗЗСО. Методом анкетного дослідження було визначено позиції одинадцятикласників Тернопільської області стосовно питань, пов'язаних з вибором професії в 1999, 2002, 2005, 2008, 2011, 2014, 2017 рр., що дало змогу проаналізувати даний аспект у часовому розрізі.

Найчастіше в усі досліджувані періоди випускники ЗЗСО були зорієнтовані на вибір професій медичної, економічної і юридичної галузей. Водночас у 2011–2017 рр. зафіксовано спадання рейтингу останньої і зростання зацікавлення оптантів професіями ІТ-галузі. Переважна більшість оптантів (від 64% у 1999 р. до 79,8% у 2017 р.) зорієнтовані на вступ

у заклади вищої освіти. Здобути фах у системі професійної освіти виявляло бажання не більше 10% респондентів.

Визначальним чинником вибору професії учнями були батьки (від 29,6% у 2011 р. до 37,7% у 2008 р.). Далі за рейтингом, зі значним відставанням, розташувався такий чинник, як представники професії. Водночас кожен четвертий оптант обстоює самостійність свого вибору. До основних мотивів вибору професії випускниками шкіл належать: відповідність професії їхнім інтересам; наявність професійно значущих якостей; комфортні умови та висока оплата праці; затребуваність фаху на ринку праці. Загалом, зафіксовано прагматичний підхід учнів до вибору професії. При цьому спостерігається певне зростання так званого широкого соціального мотиву (бажання допомагати іншим під час професійного самоздійснення: від 3,3% у 1999 р. до 7,8% у 2017 р.).

Найбільше випускники ЗЗСО цікавляться змістом майбутньої діяльності, оплатою та умовами праці, а також перспективою кар'єрного зростання. Водночас лише кожен 5–10 оптант відзначив свою обізнаність щодо необхідних професійних якостей. Основними напрямами самопідготовки оптантів до вибору фаху є пошук інформації про майбутню професію, здійснення професійних проб і удосконалення професійно значущих якостей.

Що стосується способів пошуку майбутнього місця працевлаштування, то зафіксовано цікаву тенденцію: якщо в 1999 р. більшість оптантів (53,3%) покладали надію на батьків у цьому питанні, самостійно шукати роботу планував лише кожен десятий (11,3%) випускник, то в 2017 р. вже 45,5% опитаних розраховували на власні сили, а на батьків – кожен третій (29,3%).

Висновки. З метою підвищення рівня профорієнтаційної діяльності в ЗЗСО слід ураховувати як особливості професійного самовизначення кожного оптанта зокрема, так і тенденції формування соціально-професійних орієнтирів випускників ЗЗСО у часовому розрізі.

Ключові слова: вибір професії, оптант, професійне самовизначення, соціально-професійні орієнтири,.

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ ТЕХНОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ» У ВИМОГАХ СЬОГОДЕННЯ (В УКРАЇНІ ТА ПРАКТИЦІ ЗАКОРДОННИХ КРАЇН)

Олег Колодійчук, к. пед. н.
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є існуюча проблема розвитку навчальних предметів технологічного компоненту освітньої галузі «Технології» в умовах реформування освіти України та їх вплив на розвиток держави.

Розкрито, що стан навчальних предметів технологічного компоненту освітньої галузі «Технології» не відповідає стандартам європейської освіти.

Виявлено, що розвиток технологічної освіти в ЗЗСО має значний вплив на розвиток України в цілому.

Сьогодні широко проводиться реформування освіти України відповідно до європейський стандартів. Це відображено в низці освітніх державних документів і нормативно-правових актів, а саме: Законі України «Про освіту», Законі України «Про повну загальну середню освіту», державних стандартах, Концепції «Нова українська школа», яка ґрунтується на досвіді найбільш продуктивних європейських освітніх систем та ін. Однак, під час цієї трансформації змісту української освіти зовсім незначна роль відводиться розвитку навчальних предметів технологічного компоненту освітньої галузі «Технології» в ЗЗСО.

Впроваджуючи в систему освіти України творчі надбання найбільш продуктивних європейських освітніх систем, які в основному ґрунтуються на впровадженні інтегрованого та проектного навчання для формування в учнів ключових компетентностей з метою їх реалізації у процесі життєдіяльності, чиновники, що регламентують й узаконюють освітню політику в нашій державі, забули про навчальні предмети, які максимально сприяють формуванню та розвитку ключових (життєвих) компетентностей дітей.

Зміст навчальних програм провідних європейських країн, освітні здобутки яких пропагуються та рекомендуються для використання показує, що технологічна освіта там займає вагоме місце. Так, у фінській державній програмі вона реалізується через три предмети: «Технологія (праця)»,

«Профорієнтаційне і особистісне консультування», «Домогосподарювання (домашня економіка)»; у німецькій – «Технічна праця», «Обслуговуюча праця», «Домашня економіка» [1, с. 3]. Широке розповсюдження в багатьох країнах Західної Європи отримала система технологічної підготовки школярів у Великобританії. Обов'язковим системоутворюючим інтегративним предметом для державних шкіл було визначено «Технологію», до складу якого входить низка навчальних дисциплін (ремесло, дизайн, технологія; мистецтво та дизайн; інформаційні технології, бізнес та домашня економіка) [3, с. 169]. Розподіл навчальних годин предметів (тижнево), подібних до предмету «Трудове навчання», у навчальних планах шкіл (5–8 класи) інших країн Європи становить: Естонія, «Праця» – 10 год; Іспанія, «Технологія» – 6 год; Литва, «Ручна праця» – 10 год; Португалія, «Технологія» – 7 год та «Проектна діяльність» – 12,5 год тощо [4, с. 15].

А в Україні з початку 90-х років XX століття дидактичне й матеріально-технічне забезпечення предметів «Трудове навчання» (5–9 класи) та «Технології» (10–11 класи) практично не оновлювалося. Забезпечення цих навчальних предметів дидактичними засобами, матеріалами та сучасним устаткуванням лягло на плечі добросовісних учителів, які витрачають особисті кошти, або випрошують їх у керівників освітніх закладів чи територіальних громад.

В умовах діючого стандарту відповідно до типових навчальних планів для ЗЗСО на вивчення предмета «Трудове навчання» відводиться: у 5–6 класах – 2 год, у 7–9 класах – 1 год на тиждень, а предмет «Технології» віднесено до обов'язково-вибіркових предметів (за умови обрання – 1,5 години на тиждень у 10–11 класах).

Але ж, ці предмети – інтегративні, єдині які, засобами проектно-технологічної діяльності, дають учням можливість практично апробувати, осмислити та реалізувати освітні надбання здобуті під час вивчення інших навчальних дисциплін й повноцінно розвинути ключові компетентності.

Важливою є також профорієнтаційна роль цих предметів. Так, за даними Державного центру зайнятості Мінсоцполітики України рейтинг найбільш затребуваних професій на внутрішньому ринку праці у 2020 році очолили інженерні спеціальності, а також: «швачка», «слюсар», «монтер», «токар», «тракторист», «муляр», «маляр», «пекар», «бармен», «кухар» [2]. Базові знання з цих професій, а також з професій за напрямами: «дизайн», «робототехніка», «автоматизація» та ін., визначеними пріоритетними ін-

шими рейтингами, учні отримують під час уроків трудового навчання та технологій.

Оскільки сьогодні на ринку праці досить важливим є питання конкурентоспроможності випускника освітнього закладу, то у контексті з профорієнтаційною функцією предметів технологічного компоненту, стає зрозумілою їх значимість для економічного розвитку України. Для того, щоб наша держава не належала до країн «третього світу», за допомогою яких промислово розвинені країни зберігають свої домінуючі позиції, одним із головних завдань закладів освіти повинно стати формування компетентної, технічно і технологічно освіченої особистості, яка має ґрунтовні професійні знання, вміє їх креативно застосовувати на практиці, здатна конструктивно й системно мислити, самостійно приймати адекватні рішення, швидко знаходити потрібну інформацію, має високий рівень творчого розвитку.

Зроблено висновок, що для забезпечення сталого економічного зростання України, питання розвитку технологічної грамотності учнів ЗЗСО має важливе значення.

Ключові слова: технології, технологічна освіта, трудове навчання.

Література

Zvernennya uchasnykiv Vseukrayins'koho naukovo-praktychnoho forumu «Trudove navchannya ta tekhnolohiyi v konteksti rozvytku proektu «Nova ukrayins'ka shkola» do ministra osvity i nauky Ukrayiny ta prezydenta akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny. (2019) [Appeal of the participants of the All-Ukrainian Scientific-Practical Forum «Labor Education and Technologies in the context of development of «the New Ukrainian School» project to the Minister of Education and Science of Ukraine, the President of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. *Trudova pidhotovka v ridniy shkoli,* 3, 2–3. (in Ukrainian).

Nespodivano: v Ukrayini sklaly reytynh naybil'sh zatrebuvanykh profesiy u 2020. (2020) [Unexpectedly, Ukraine has ranked the most claimed professions in 2020]. Retrieved from https://www.rbc.ua/ukr/styler/neozhidanno-ukraine-sostavili-reyting-samyh-1581802089.html. (in Ukrainian).

Seryogina, I. (2015). Rozvytok suchasnoyi tekhnolohichnoyi osvity: zarubizhnyy dosvid [Development of modern technological education: foreign experience]. *Naukovi zapysky Kirovohrads'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriya : Problemy metodyky fizyko-matematychnoyi*

i tekhnolohichnoyi osvity, 7(1), 167–170. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7%281%29__49. (in Ukrainian).

Yurzhenko, V. V. (2017). Shche raz pro proektnyy, kompleksnyy, fenomenolohichnyy metod [Once again about the design, complex, phenomenological method]. *Trudova pidhotovka v ridniy shkoli,* 2, 12–18. (in Ukrainian).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-217-220

THE ROLE OF LEISURE CENTERS IN THE NON-FORMAL EDUCATION OF PUPILS OF SECONDARY LEVEL OF EDUCATION IN THE KINGDOM OF SWEDEN

Inna Kolodko, postgraduate student
Institute of Education Problems of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The aim of the study is to reveal the role of leisure centers in non-formal education of pupils of secondary level of education in the Kingdom of Sweden.

Non-formal education of children is in the center of attention of the world community. The world community connects various opportunities with non-formal education: development of skills, improvement of physical condition, aesthetic education, etc. Leading international organizations, such as UNICEF and the OECD, express the positive impact of non-formal education on formal education, children's social activity, the development of children's social and emotional qualities, overcoming inequality, bullying, and others.

The Kingdom of Sweden represents the non-formal education system in the world best of all, as it is aimed at meeting social, professional and personal needs. In the Kingdom of Sweden, non-formal education is organized for all ages. Most non-formal education institutions are funded by the Government of the Kingdom of Sweden.

In the non-formal education of the Kingdom of Sweden, out-of-school education for children is singled out, which includes pre-school education and childcare after school or during holidays. Care for children after school or during the holidays is organized by leisure centers and outdoor leisure centers for children under 12 years.

Leisure centers are part of the non-formal education of the Kingdom of Sweden and are governed by the Swedish Training Act. As stated in the Education Act, a leisure center is an educational part-time group activity for children when they are not at school or on vacation. The leisure center may exist as an independent organization, but it mainly cooperates with the school (Swedish Association for Local Authorities and Regions (SALAR), 2005).

Most leisure centers are open all year round and the daytime hours and are adapted to the work or study of the parents, or to the needs of the children. Most leisure centers are open from 7 am to 6 pm.

The act stipulates that groups of children must be of a certain number and age. Programs should be constituted according to the needs of each child and staff must be qualified to meet the needs of each child and have good learning performance. Leisure centers must use a national program approved by parliament, the same for preschools and compulsory schools. The institute that provides care for school-age children is responsible for ensuring that the center's staff plans, implements and evaluates the center's activities.

According to the Education Act, leisure centers must offer high school students qualified recreation and activities which meet with the needs of the comprehensive development of the child. To achieve this, you need to have a safe, fun and stimulating environment and focus on play, creativity and physical activity. All activities should be organized according to the age, development, needs, interests and experience of students.

As a rule, school staff and leisure center work closely to give the pupil of secondary level of education the opportunity to expand his or her abilities and knowledge throughout the day. Leisure center complements the school two components: 1) coming from a temporary category, the centers should admit pupils of the secondary level of education during school hours and during holidays. Caring for students should be organized so that parents could combine parenthood with work and studies. 2) basing on the content, centers give pupils of secondary level of education experience and knowledge, which to some extent differ from those they receive at school.

Every child has his or her own point of view that should be taken into account during the organization of leisure in the leisure center. Expressing their thoughts, students are able to understand what democracy is. So, the staff of the community center supports and encourages secondary students to express their views while organizing activities in the leisure center.

Another form of non-formal education of secondary students is family child care. This alternative form of care for students, which is justified only for a small number of groups of children. In the family childcare one teacher cares for children. Groups in such institutions are small and the students of different age categories, and the activities are usually organized in the house who cares for the children. Sometimes family nanny cooperate with other nannies in rural areas and organize group activities. Like leisure time centers, family child care takes place after school or during vacations. These services also operate year-round from 8 am to 6 PM. But this care is not popular among the population of the Kingdom of Sweden.

Similar to leisure center as a form of extra-curricular activities is open leisure center. The concept of "outdoor leisure center" appeared in the Law on Education in 1995 and approved as an alternative leisure center for children from 10 to 12 years. Open leisure centers do not offer the same care and oversight and leisure centers, or family services out-of-school activities, but the activities are more adapted to the needs of students of the secondary level of education. Open outlets can be arranged along with leisure centers or from organisations such as sports clubs. The only difference between the leisure centre and outdoor leisure centre that in the last the entry is optional.

It is worth noting that the government of the Kingdom of Sweden controls the National Board of health and welfare to formulate recommendations for programs of leisure centers. This program defines the basic principles of child development and poses the problem of comprehensive development and care for the pupils of secondary level of education is an integral part of the educational process. In leisure centers the pupils of the secondary level of education should be equipped with the General information of history, culture and society. Therefore, organizing classes, teachers use a variety of forms: reading and listening to stories, different kinds of games and exercises, various types of creative activities.

It should be noted that leisure centers play an important role in non-formal education of the pupils of secondary level of education. The experience of the Kingdom of Sweden in organizing the leisure centers should be borrowed as an innovative practice for Ukraine. Considering the fact that most modern parents are busy, the leisure centers, are a great option for pupils of secondary level of education to spent free time. Leisure centers provide pupils of secondary level of education with the needs of self-realization, improve

the intellectual, spiritual, physical, emotional level of pupils of secondary level of education through their participation in various activities.

Key words: non-formal education, Kingdom of Sweden, leisure centers, open leisure centers, family care for children, pupils of secondary level of education.

References

Dregalo, A., Ulyanovskyi, V. (1996). Sotsialna robota u Shvetsii. [Social work in Sweden]. Arhangelsk. – p. 55–64.

Employment developments in childcare services for school-age children. Sweden. European Foundation for the Improvement of Livivng and Working Conditions. (1999). Retrieved from: www. Oecd.org/education/school/2534972pdf.

Skolverket (2010:800) Retrieved from: http://www.skolverket.se/

ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анна Корнієнко, к. пед. н, с.н.с.
Інститут проблем виховання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою статті є аналіз виховного потенціалу декоративно-ужиткового мистецтва в закладах позашкільної освіти.

Удосконалення позашкільної освіти України нині здійснюється в контексті загальноєвропейських і світових гуманістичних освітніх парадигм. Ці зміни стосуються оновлення змісту навчально-дидактичних матеріалів, форм і методів навчання та виховання підростаючого покоління. У тому числі в гуртках і студіях декоративно-ужиткового мистецтва закладів позашкільної освіти.

Використання декоративно-ужиткового мистецтва як засобу етнокультурного виховання учнів актуальне тим, що декоративно-ужиткове мистецтво у виховному і освітньому процесі, дозволяє вирішувати проблему естетичного виховання. Саме в процесі таких занять у педагога є можливість встановити з дитиною емоційний контакт, емоційне спілкування.

Етнографічно-краєзнавчі матеріали, наші дослідження та дослідження інших науковців (Г. Ващенко, Л. Калуська, М. Станкевич, М. Стельмахович) доводять, що формуючи етнокультурні цінності, важливо долучати вихованців і до декоративно-ужиткового мистецтва інших країн, показувати їх самобутню культуру і порівнювати з українськими традиціями.

В Україні розвиток вирізування з паперу (витинання) припадає на XVI-XIX ст. У XVI-XVIII ст. витинанки розповсюдилися як прикраси документів, зокрема канцелярських печаток [3, с. 20]. Поступово – кінець XIX-початок XX ст. цей вид художньої творчості розвинувся до мистецького рівня [2, с. 49].

При всій подібності, витинанки різних місцевостей мають самобутні риси, притаманні лише цьому певному регіону. На Подніпров'ї переважають багатоколірні квіткові композиції – галузки, букети, вазони, що нагадують настінні хатні розписи. Народні витинанки Прикарпаття здебільшого ажурні візерунки «хрестики», «сонечка», іноді трапляються зображення тварин і птахів [2, с. 49]. Витинанки західних областей розмиті та дрібно орнаментовані, як і писанки та рушники. Подільські витинанки продовжують традиції народних килимів, гончарних розписів, вишивок. Витинанки Дніпропетровщини перегукуються з петриківським розписом.

Принцип виготовлення литовської, польської, словацької витинанок характеризується, як «папір, складений у декілька разів і витятий ножицями». Проте українські майстри приділяли уваги технології виготовлення – витинанки виконували ножицями, ножем, штемпельками, навіть відщипували пальцями, і це давало ширші технологічні можливості, сприяло посиленню їх виразності – і можливості передавати техніки і технології молодшим поколінням [3, с. 18].

Відмінна риса мексиканських витинанок – вирізаються не ножицями, а прорізаються і висікаються різними за формою різаками і штампами. І якщо в багатьох країнах витинанки створюються без попереднього ескізу, то тут ескіз – важлива складова [1].

Особливостями рейзеле (Ізраїль) було: глибока символічність деталей композиції, в якій події священої історії переплітались з реаліями місцевого повсякденного життя та повторюваність вертикальної симетрії вирізаних зображень.

Китайські візерунки з паперу дуже різні, але при цьому мають єдиний, властивий тільки цьому виду народного мистецтва стиль. Майстри виготовляють як одноколірні, так і багатоколірні прикраси. Найбільш по-

шириними є вироби червоного кольору, часто зустрічалися вирізки з чорного та синього.

Зроблено висновок, що декоративно-ужиткове мистецтво, до якого відноситься і мистецтво витинання, є невичерпним джерелом культури народу, яка має унікальні можливості впливу на особистість та формування в неї національного світогляду, характеру, глибокої духовності. Завдяки декоративно-ужитковому мистецтву, яке є віковічною скарбницею моральних та духовних здобутків народу і відображає стиль різних епох, регіонів, зберігає багаті невмирущі традиції, пізнаються історія, світогляд, моральні якості наших предків, їхня героїчна боротьба за незалежність нашої держави, формуються основи культурно-духовного багатства українського народу.

Ключові слова: витинанка, декоративно-ужиткове мистецтво.

Література

Рачкован, О. (2012). Мистецтво на кінчиках ножиць.

Станкевич, М. Витинанки і штучні квіти: порівняльний аспект. Режим доступу: http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16748/06-Stankevych.pdf?sequence=1 Назва з екрана.

Стрілець, О. В. (2013). Мистецтво української витинанки у змісті професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Переяслав-Хмельницький.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-222-224

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ ГЕНДЕРНОЇ НЕРІВНОСТІ В СИСТЕМІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТУРЕЧЧИНИ

Наталія Корчинська, к.пед.н.
Академія зовнішньої розвідки України
м. Київ, Україна

Метою дослідження було виявити способи подолання гендерного розриву серед учнів в системі середньої освіти Туреччини. Адже гендерна дискримінація залишається однією з найбільших перешкод для отримання права на освіту. Недискримінаційна освіта вигідна як і дівчатам, так і хлопцям, водночас вона також значною мірою сприяє подаль-

шій побудові більш рівноправних стосунків між жінками та чоловіками у суспільстві і родині.

Проаналізувавши ряд джерел, було виявлено, що гендерна нерівність в освіті вища в країнах, що розвиваються, ніж у розвинених країнах. Науково доведено, що інвестування в освіту дівчат і жінок є одним з найкращих інструментів досягнення сталого розвитку та економічного зростання, а також надзвичайно високого соціального та економічного прибутку.

За останні роки різні міжнародні організації провели дослідження із гендерної нерівності в освіті Туреччини та запропонували заходи із вирішення цієї проблеми.

Виявлено, що на законодавчому рівні у співпраці уряду Туреччини й представників ЄС було підготовлено «Проект щодо поліпшення гендерної рівності» для забезпечення рівних можливостей у суспільстві для жінок на рівні із чоловіками і для захисту прав жінок. Одним із результатів проекту стало підготування Національного плану дій щодо гендерної рівності, який було застосовано не як окремий елемент політики, а у контексті попередніх домовленостей щодо досягнення гендерної рівності в основних політичних документах, таких як Дев'ятий план розвитку, що охоплює період 2007–2013 рр., Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Пекінська платформа дій та Цілі розвитку тисячоліття.

Крім того, на практичному рівні міжнародні організації, приватний сектор у співпраці з громадськими організаціями втілили в життя такі проекти як «Приводьте дівчаток в школу» («Haydi Kızlar Okula»), «Тату, відправ мене до школи» («Baba Beni Okula Gönder»), «Проліски – сучасні дівчата сучасної Туреччини» («Kardelenler-Çağdaş Türkiye'nin Çağdaş Kızları»), «Матері і дочки разом в школі» («Anne-Kız Okuldayız»), «Кампанія підтримки шкільного навчання дівчат» («Kız Çocuklarının Okullaşmasına Destek Kampanyası»), а також такі кампанії як «100% підтримка освіти» («Eğitime %100 Destek») та «Проект підтримки базової освіти» («Temel Eğitime Destek Projesi»). (Atlama, 2017: 66).

Проте великою проблемою лишається менталітет жителів Туреччини. Навіть якщо в країні і приймаються найкращі, прогресивні закони з відмінними механізмами захисту, в руках влади, яка не прихильна до гендерної рівності, ці закони не покращують становище жінок і дівчат. Система середньої освіти Туреччини відтворює стереотипні ролі для жінок та чоловіків, і ці ролі відбиваються на професійному та освітньому виборі хлопчиків і дівчат.

Висновок завдяки зусиллям урядовців і освітян Туреччини, кількість дівчат у початковій освіті збільшилась до рівня, коли гендерний розрив практично закритий. Однак розрив у середній освіті все ще існує, хоча він і зменшився до 2,5 відсотків. Тому подальші дії уряду повинні бути спрямовані не лише на реєстрацію дівчат до школи, а й на те, щоб вони залишалися у формальній системі освіти, а також на просвітницьку роботу із органами місцевого самоврядування і батьками.

Ключові слова: гендерна нерівність, середня освіта Туреччини

Література:

Atlama Sevilay & Özsoy Ceyda (2017) Eğitimde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: Türkiye'nin karıştırmalı analizi. Uluslararası 7. Bilgi, ekonomi ve yönetim kongresi bildiriler kitabı, 66, 63–77.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-224-225

ОЦІНКА ЯКОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МІЖНАРОДНІ ТЕНДЕНЦІЇ

Ольга Косенчук, к.пед.н, доц.,
Юлія Косенчук
ДУ «Український інститут розвитку освіти»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є здійснення аналізу якості дошкільної освіти відповідно до міжнародних стандартів.

Проаналізовано, що «…значна кількість дітей в Україні не має доступу до якісної дошкільної освіти, що призводить до погіршення шансів на цілісний розвиток, майбутню успішність у школі та у довгостроковій перспективі, в окремих випадках, поглиблює соціальну нерівність» виникає потреба дослідити питання якості дошкільної освіти та створити умови для її покращення.

Презентовано методику Early Childhood Environment Rating Scale (далі ECERS–3) для комплексного оцінювання якості освіти в закладах дошкільної освіти. Методика широко впроваджується у закладах освіти багатьох європейських країнах, адже дозволяє уніфікувати розуміння якості освіти відповідно до єдиних міжнародних стандартів.

до змісту ↑

Під поняттям «Якість дошкільної освіти» ми трактуємо – комплекс характеристик, що визначають ефективність мети, внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов організації та управління дошкільною освітою, її процесуальності і результативності формування життєвих компетентностей, дошкільної зрілості дитини відповідно до освітньої мети і очікувань суспільства».

Стандартизована методика ECERS–3 обумовлює шість шкал, а саме: просторові умови; взаємодія; планування; застосування та багатогранність матеріалів; індивідуалізація; участь.

Методика ECERS–3 дозволяє в одному приміщенні працювати з дітьми різного віку від 2,5 до 5 років.

Доведено, що системність та комплексність під час оцінки якості дошкільної освіти за методикою ECERS–3, дозволяє експертам здійснити об'єктивну оцінку відповідно до міжнародних стандартів, визначити сильні та слабкі сторони, можливості та ризики певного закладу освіти.

У перспективі експерти допоможуть фахівцями закладу дошкільної освіти розробити індивідуальну траєкторію вдосконалення системи якості освіти закладу.

Ключові слова: комплексне оцінювання; критерії якості освіти; міжнародні стандарти; управління якості освіти; якість дошкільної освіти; ECERS–3.

ЕЛЕМЕНТИ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ У ШКІЛЬНОМУ КУРСІ ГЕОГРАФІЇ

Микола Криловець, д. пед.н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення культурологічної спрямованості географічної освіти, широке використання навчальної дисципліни як величезного резерву полікультурного виховання молоді.

При вивченні курсу «Фізична географія материків і океанів» учитель підводить учнів до висновку, що народи всіх рас рівноцінні щодо можливостей розумового розвитку, організації господарської діяльності. Це переконливо довів наш співвітчизник М.М. Міклухо-Маклай.

Також зовнішні ознаки, які відрізняють одну расу від іншої, неістотні й не дають права народам однієї раси панувати над іншими. Расові від-

мінності є наслідком пристосування людського організму до природних умов. Різниця в кольорі шкіри не може бути причиною ворожнечі в людському суспільстві.

З допомогою вчителя – географа кожний учень при вивченні курсу «Економічна та соціальна географія світу» повинен усвідомити, що кожна країна має бути суверенна. Це означає, що народ і уряд кожної країни самостійно, виходячи з місцевих особливостей і розуміння загальних закономірностей побудови свого майбутнього, визначає політичний курс, використовує ті чи інші методи і способи створення нового суспільства. Ігнорування національних інтересів і вимог, намагання розв'язувати загальнодержавні завдання без урахування специфіки національної самосвідомості народів може завдати шкоди справі розвитку інтеграційних процесів, що набули поширення останнім часом у світі. І навпаки, перебільшення національних особливостей, намагання підпорядкувати спільні завдання національним інтересам послаблює інтеграційні процеси, підриває єдність країн. Разом з тим, на сучасному етапі моноетнічних країн практично немає. Населення будь-якої держави досить строкате за своїм етнічним складом, і кожен з народів визначається багатством національно-специфічних рис, які разом становлять своєрідність тієї чи іншої країни.

Незважаючи на процеси глобалізації, викликані сучасним науково-технічним прогресом та іншими чинниками, національні відмінності досить стійко зберігаються – хоча, скажімо, і послаблюється роль міждержавних кордонів або вводиться єдина валюта, але французи від того ніяк не перестають бути французами, а німці – німцями. Саме тому в процесі навчання географії основна увага повинна приділятись особливостям етнонаціонального розвитку народів, їхній традиційній і сучасній культурі.

Учням слід переконливо довести, що у розвитку націй нашої багатонаціональної держави відбувається двоєдиний процес: з одного боку, розквітають творчі сили кожної нації, а з іншого – всебічно використовується досвід та допомога інших народів. Також учням слід нагадати, що однією з найважливіших рис зближення націй є процес вирівнювання господарського розвитку націй і регіонів. Цей процес здійснюється такими шляхами: 1) розвитком промисловості в регіонах, які були в минулому більш аграрними; 2) забезпеченням на основі високорозвинутої індустрії

і спеціалізації виробництва приблизно однакового високого рівня розвитку продуктивних сил в однорідних галузях господарства, забезпечивши при цьому високий життєвий рівень населення; 3) рівноправністю кожного регіону в економічному співробітництві з іншими.

При викладанні теми «Населення» учням слід наголосити, що національні почуття мають не протиставлятися, що зростання національних почуттів не повинно бути перешкодою до зближення народів. Однак не можна перебільшувати ролі національного фактора, недооцінювати значення загальнодержавних інтересів.

Полікультурне виховання передбачає розуміння і повагу до інших народів, культур, цивілізацій, життєвих цінностей, включаючи культуру побуту; усвідомлення необхідності взаєморозуміння між людьми і народами; здатність спілкування; дотримання не тільки прав, але й обов'язків по відношенню інших соціальних і національних груп; розуміння необхідності міжнаціональної солідарності та співробітництва. Саме в повсякденності побуту з його законами, світосприйняттям, частою зміною системи цінностей коректуються погляди дорослих і дітей, логіка поведінки, складаються уявлення про людей різних національностей. Стереотипи побуту складуються незримо, важко піддаються переосмисленню. Ця незрима і невідома психологія побуту, яка часто визначає реальні відносини (людські, міжнаціональні), підігріта соціальною невпорядкованістю і загальною атмосферою сприяє виникненню напруги в спілкуванні.

Ми сьогодні відверто говоримо про труднощі, які переживає країна. Кризовий стан, в якому опинилось суспільство, тільки починає долатися. Але і зараз є всі підстави для оптимістичного погляду в майбутнє. Чуда не буде, робота попереду складна, деякі негативні процеси ще мають місце.

Сучасному вчителю, який розуміє суть суспільно-політичних, економічних перетворень, відчуває зміни в особистості вихованців, їхніх позиціях, цінностях, потребах, мотивах потрібно своєчасно переосмислювати свої освітянські дії з метою удосконалення навчально-виховного процесу.

Ключові слова: географія, населення, народи, полікультурне виховання,.

ОСНОВНІ СТРАТЕГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ЗАПИТАНЬ НА УРОКАХ З ОГЛЯДУ НА НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ

Вікторія Кришмарел, к.філос.н., с.н.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Постановка запитань з метою навчання – чи не базовий педагогічний метод, відомий як майєвтика ще з застосування його Сократом. Наразі він все ще лишається актуальним, що, наприклад, підтверджують розробки О. Бреніф'є (2014). Проте на сьогодні в більшості країн світу перспективним вважається навчання на основі розвитку вміння ставити запитання, і лише після цього шукати відповіді (Heick, 2019). Такий метод спрямований на розвиток критичного мислення учнів, і саме його ми вважаємо вихідним для навчання філософії як здатності вдумливо читати; аналізувати, синтезувати та оцінювати проблему та шляхи її вирішення; представляти власні висновки аргументовано в усній або письмовій формі; діяти відповідно до обґрунтованих для себе та інших цінностей та позицій. Необхідність та перспективність такого навчання наразі є загальновизнаними (Kryshmarel, 2018), тому зупинимося на методах запитування, спрямованих на розвиток вищеокреслених вмінь і навичок.

Метою дослідження є проаналізувати підходи до постановки запитань, які практикують в різних країнах, виділити найбільш поширені з них, вказавши складнощі та перспективи їх застосування для наскрізного навчання філософії. Оскільки навчання філософії в школах України наразі відбувається наскрізно, здебільшого в рамках суспільствознавчо орієнтованих предметів у ліцеї, то доцільно окреслити найбільш ефективні стратегії використання запитань на уроках. На основі цього можна відповідно до дидактичної мети уроку (або позаурочної діяльності) обрати ту або ті, які відповідатимуть їй.

Визначено, що найбільшого поширення в Україні, та й у світі в цілому набула методика постановки запитань відповідно до таксономії навчальних здобутків, розробленої Б. Блумом та ін. В Україні найбільш детально та різнобічно досліджено роботу за цим методом О. Пометун (Pometun, 2019). Ця стратегія в цілому є зрозумілою для вчителів, дозволяє чітко визначати складність запитань, що полегшує оцінювання. Складнощі можуть виникати при роботі на вищих рівнях мислення, коли запитання потребують дослідницького пошуку відповідей, а оціночний рівень може бути

спрощений до констатації без належної аргументації або поверхового «ковзання проблемою», коли відбувається не осмислення та формування ціннісного горизонту особистості, а емпірично-емоційне опрацювання.

З'ясовано, що дещо іншу стратегію запитування було розроблено, апробовано та ефективно впроваджено Д. Мейєр (Berger, 2014). Алгоритм будується на формуванні т. зв. «звичок розуму»: осмисленні доказів; врахуванні різних точок зору; об'єднанні; побудові передбачень; розкритті значення. Загалом, робота над складними запитаннями, які формулюють самі ж учні, спрощує розуміння ними абстрактних понять, дозволяє прояснити взаємозв'язки та сформулювати власні концепції, які будуть базуватися на осмисленні і власного досвіду, і теоретичних здобутків. Проте, це потребує від вчителя більшої гнучкості у опрацюванні тем, готовності до емпатії та свободи учнів. В цілому, зазначена стратегія дозволяє більш аналітично осмислити проблему та отримати виважені висновки.

Виокремлено, що, на відміну від Д. Мейєр, Р. Альбер пропонує задавати прості питання, покликані розкрити потенціал будь-якого учня незалежно від теми: Як ти думаєш? Чому? Звідки це знаєш? Що можна додати? Які питання ще є? (Alber, 2013). Фактично, тут відбувається перехід від особистої думки через досвід то осмислення результатів та перспектив. Цю стратегію можна використовувати досить широко в цілому на уроках, пам'ятаючи про те, що обов'язково необхідно дочекатися відповіді. При навчанні філософії доречніше було б замість першого питання дати можливість виокремити тему для осмислення самими учнями. При цьому вчитель має виступати у ролі фасилітатора, котрий спрямовує розмірковування вглиб, а не авторитета, який очікує на «правильну» відповідь.

Узагальнюючи різні типи питань, спрямованих на просування учнів у навчанні, вони можуть бути: на перевірку фактів, уточнюючими, з метою формулювання гіпотез/наслідків та перспектив, на розуміння завдань.

Зроблено висновок, що окресливши основні стратегії в запитуванні на уроці, виділяємо їх спільні риси: спочатку звернути увагу на фактологічний матеріал, далі осмислити його через залучення власного практичного та теоретичного досвіду, окреслити наслідки/перспективи, сформулювати особистісну позицію через постановку запитань. На початкових етапах вчитель може спрямовувати дослідження відповідними етапу питаннями, в подальшому учні здатні самі просуватися у навчанні, що відповідає їх особистісним освітнім та смисложиттєвим потребам.

З огляду на вищевикладене, вважаємо, що навчання філософії учнів через опрацювання ними запитань є ефективним підходом. Проте, впровадження подібних моделей потребує методологічного підвищення кваліфікації вчителів.

Ключові слова: ліцей, методи, навчання філософії, питання.

Література

Alber, R. (2013, October 31). 5 *Powerful Questions Teachers Can Ask Students*. Retrieved from https://www.edutopia.org/blog/five-powerful-questions-teachers-ask-students-rebecca-alber

Berger, W. (2014). Can a school be built on questions? *A More Beautiful Question: The Power of Inquiry to Spark Breakthrough Ideas,* 50–56.

Brenifier, O. (2016). *What's the Big Idea?:* Why Must I Do As I'm Told?, 32

Heick, T. (2019, June 12). *Why Questions Are More Important Than Answers.* Retrieved from https://www.teachthought.com/critical-thinking/why-questions-are-more-important-than-answers/

Kryshmarel, V. (2018). The teaching of philosophy at school: the main trends. *Ukrainian Pedagogical Journal,* 3,126–136. (in Ukrainian)

Pometun, O. (2019). *Questions at the lesson: Why? Whom? How and what about,* 96. (in Ukrainian)

РОЗВИТОК ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Ірина Кухта
Комунальна установа Сумський навчально-виховний комплекс
«дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня
школа I ступеня № 41 Райдуга»
м. Суми, Україна

Метою дослідження є аналіз розвитку загальної середньої освіти України в умовах євроінтеграції. Розвиток сучасної освіти України знаходиться на одному шляху із загальносвітовими тенденцями. Встановлено, що головний напрям розвитку системи шкільної освіти полягає у розв'язанні проблеми особистісно-орієнтованого навчання.

Розкрито, що у період реформування, який переживає українське суспільство, саме реформа освіти є найвідповідальнішим сектором змін, що стосується не тільки майбутнього країни в цілому, а й безпосередньо кожної дитини. На рівні школи було принципово оновлено навчальний зміст, запроваджено нові державні стандарти, розроблено варіативний компонент змісту освіти, впроваджено нову систему контролю й оцінювання досягнень учнів тощо. Зазнала кардинальної перебудови сфера управління освіти: відхід від державної монополії шляхом створення недержавних освітніх закладів. Розпочався процес децентралізації в освіті, відбувся перерозподіл повноважень від центральної влади до регіональної, були створені регіональні системи управління навчально-виховними закладами. Отже, ці концептуальні, структурні, організаційні реформи освіти, що відбувалися на тлі реформування суспільства в цілому, відповідали вимогам часу, були необхідною умовою створення та подальшого розвитку як самої держави, так і власної системи освіти. Реформування освіти з урахуванням передового світового досвіду (принципи демократизації, гуманізації, гуманітаризації освіти, відкритості системи освіти, безперервності освіти, багатоукладності та варіативності освіти) було одним із стратегічних завдань освітньої реформи у перші роки незалежності. Подальша інтеграція країни у світовий економічний та культурний простір, активні глобалізаційні процеси, спонукають до синхронізації української освіти з європейською для ефективної співпраці та виходу на новий рівень взаємодій. Зараз відбувається новий етап реформування освіти, що передбачає системні, трансформаційні зміни. У контексті цього хочемо визначити основні тенденції реформування вітчизняної освіти та з'ясувати, в якій мірі вони відповідають та співвідносяться із тенденціями розвитку світової та європейської освіти у XXI столітті [1].

Виявлено, що у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року зауважено що, «проблемою, яка потребує розв'язання, є суттєве погіршення якості загальної середньої освіти протягом 1992–2016 років, що є наслідком ряду таких факторів: зменшення обсягів фінансування; зниження рівня оплати праці вчителя; незадовільне матеріально-технічне забезпечення шкіл; бюрократизація системи управління освітою; застарілі зміст освіти та методики викладання. Це зумовило появу негативних тенденцій у розвитку шкільної освіти, що проявилися у збільшенні частки

молоді, яка здобуває освіту за кордоном та у зниженні показників України у міжнародних дослідженнях конкурентоспроможності та інноваційної привабливості, які впливають на економічний розвиток України» [2].

Зроблено висновок, що головним стратегічним напрямком розвитку системи шкільної освіти в Україні є створення умов для розвитку людини, її особистості та суспільства, адже освіта має на меті навчити людину як знайти своє місце в житті, в певній спільноті . Основна тенденція сучасної освіти – поступова заміна викладання пізнавальною діяльністю, де особистість учня знаходиться в центрі уваги вчителя, де студенти набувають нових знань. Створення такого творчого інтелектуального середовища означає вирішення проблеми особистісно-орієнтованої освіти.

Ключові слова: освіта, розвиток освіти, особистісно-орієнтована освіта.

Література

Глушко, О. З. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал, 4.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ПРОДУКТИВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ В УЧНІВ 3–4 КЛАСІВ ЗЗСО З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Катерина Ладоня
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою навчання української мови як державної є «формування і розвиток комунікативної компетентності, що є ключовою і означає здатність успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування» (МОН України, 2019). Теоретичний матеріал, вміщений у програму для засвоєння учнями 3–4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин, «виконує

хоч і важливу, але лише допоміжну функцію і підпорядковується практичним завданням – оволодінню усною і писемною формами мовлення. У результаті процес опанування мовою, що вивчається паралельно з рідною, проходить від усвідомленого вживання мовних одиниць до автоматичного використання їх у мовленні для вирішення власних життєвих потреб» (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2019).

З'ясовано, що мовлення – це продуктивний вид мовленнєвої діяльності, позитивним результатом якої вважають правильне сприймання продукту мовлення адресатом, досягнення мети, яку ставив перед собою адресант у процесі спілкування, що, на думку багатьох дослідників, залежить як від дотримання основних вимог до мовлення (таких, як: змістовність, послідовність, багатство, точність, виразність, доречність, правильність), так і від чіткого усвідомлення мети спілкування, правильного аналізу мовленнєвої ситуації.

Виявлено, що діалог є первинною природною формою вербального спілкування (і найпоширенішою), якому притаманні ситуативність, контекстуальність та варіативність. На відміну від монологічного спілкування, яким діти оволодівають цілеспрямовано в процесі навчання, уміннями діалогічного спілкування діти можуть оволодівати спонтанно (у процесі щоденного спілкування з носіями мови). В залежності від мети спілкування визначають різні типи діалогу: інформативний (діалог-розпитування), прескриптивний діалог (містить прохання/наказ – обіцянку/відмову виконання певних дій), дискусію (обмін думками), діалог – врегулювання особистісних стосунків та діалог – обмін емоціями, кожен з яких має певну структуру та особливості перебігу.

Отже, формування в учнів уміння ефективного діалогічного мовлення слід починати з осмислення і формулювання учнями мети спілкування, яка впливає на тип і перебіг ведення діалогу (що дає можливість успішно спілкуватися або уникнути небажаного контакту в реальному житті), навчати аналізувати комунікативну ситуацію, планувати і створювати власні висловлювання, добираючи відповідні форми і засоби для досягнення мети спілкування.

Спираючись на комунікативно-мовленнєвий принцип, що має визначати характер роботи вчителя на уроці української мови, для формування та розвитку умінь діалогічного мовлення учнів 3–4 класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин у

повсякденній роботі (а не лише на спеціальних уроках розвитку усного й писемного мовлення) слід:

- залучати учнів до обговорення того, що відбувається на уроці, організовувати дискусії;
- спонукати учнів висловлювати власну думку;
- спонукати до аргументованого відстоювання власного погляду;
- навчати учнів ставити правильні запитання та відповідати на них;
- моделювати реальні ситуації спілкування.

Ключові слова: діалог, діалогічне спілкування, українська мова як державна.

Література

Ministry of Education and Science of Ukraine (2019). *Movno-literaturna osvitnia haluz «ukrainska mova» : navchalna prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity z rosiiskoiu movoiu navchannia 3–4 klasy* [Linguistic and literary educational sector «Ukrainian language»: curriculum for 3–4 grades of general secondary education institutions with Russian language instruction]. Retrieved from: https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli (in Ukrainian)

РОБОТА З ДАНИМИ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ: ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ТИПОВИХ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Наталія Листопад
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У межах дослідження «Технології формування в учнів початкової школи умінь роботи з даними» відбулося ознайомлення із програмою з математики, яка визначає зміст математичної освіти у початковій школі Франції. Метою цієї роботи був зіставний аналіз змісту розділів «Робота з даними» в початковій школі Україні та Франції.

У процесі реформування освіти в Україні відбулися зміни в змісті математичної освітньої галузі Державного стандарту початкової освіти. Зокрема, введена змістова лінія «Робота з даними», яка передбачає ознайомлення учнів на практичному рівні з найпростішими способа-

ми виділення і впорядкування даних за певною ознакою. Вимоги до засвоєння змісту конкретизовано у програмах з математики для I та II циклів НУШ в рубриці «Очікувані результати навчання здобувачів освіти». На завершення навчання у початковій школі здобувач має досягти таких результатів: ***читає*** нескладні таблиці, лінійні діаграми; ***добудовує*** лінійні діаграми; ***порівнює*** й ***узагальнює*** дані, вміщені у таблицях, на діаграмах; ***обирає*** дані, необхідні і достатні для розв'язання проблемної ситуації; ***користується*** даними під час розв'язування практично зорієнтованих задач.

Французька освіта має досить великий досвід роботи з цим змістом. Відповідний розділ програми має назву «Організація та управління даними» і вивчається впродовж всього навчання у початковій школі (II та III цикли — 5 років). У графі «Прогрес в першому та другому класі» (II цикл) уточняється, що від учня першого класу очікується вміння «читати та заповнювати таблицю в простих та зрозумілих ситуаціях», а від учня другого класу «використовувати таблицю, діаграму, описувати дані».

У III циклі таблиці та діаграми застосовуються ширше. Вони використовуються з метою розвивати в учнів здатність до організації та оперування даними через розв'язання задач з повсякденного життя. Поступово учні навчаються отримувати та упорядковувати дані з усних задач та зображень, читати і аналізувати готові та укладати власні таблиці та діаграми. Також до розділу «Організація та управління даними» входять поняття процентів, масштабу, перетворення, збільшення та зменшення фігур. Вимоги до знань учнів описані в графі «Очікувані компетенції». Зокрема, на кінець третього циклу навчання від учнів очікуються уміння читати, інтерпретувати та створювати таблиці і діаграми. У графі «Прогрес з третього по п'ятий клас» уточняється, що в третьому класі очікується «використання таблиці та діаграми для обробки даних», в четвертому — «побудова та інтерпретація таблиці чи діаграми; перетворення простого рівняння, щоб знайти невідомий член пропорції», в п'ятому — «розв'язувати проблеми, пов'язані з пропорціями, процентами, масштабом, середніми швидкостями, перетворенням одиниць вимірювання».

Встановлено, що зміст розділу «Організація та управління даними» (Франція) та змістової лінії «Робота з даними» (Україна) є схожими: по багатьох позиціях співпадає зміст і вимоги до його засвоєння; розв'язування практико орієнтованих задач є одним із ключових чинників у оволодінні

цим змістом. Ширший обсяг змісту, що пропонується у французькій програмі, зумовлений більшим терміном навчання у початковій школі, а також включенням до цього розділу тем, які в українській програмі відносяться до інших змістових ліній.

Ключові слова: початкова освіта, робота з даними.

ПОЗАШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ: КОНТЕКСТ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Олена Литовченко, к.пед.н., с. н. с.
Інститут проблем виховання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначити стан та перспективи розвитку позашкільної освіти України у контексті міжнародного співробітництва.

Позашкільна освіта України — важлива освітня підсистема, визначена Законами України «Про освіту», «Про позашкільну освіту».

Заклади позашкільної освіти створюють умови для інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей та молоді, соціального захисту та організації змістовного дозвілля; забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації, підготовку до активної професійної та громадської діяльності.

Позашкільна освіта розглядається як ***найбільш сприятливе середовище для підтримки і розвитку обдарованих учнів***; значним є потенціал цієї ланки освіти щодо ***профілактики соціальних проблем; вагомим на сьогодні є досвід створення інклюзивного освітнього середовища***, залучення до позашкільної освіти дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Позашкільна освіта України має власні традиції та досвід, водночас, розвивається ***в контексті загальноєвропейських тенденцій, сприймає кращі зарубіжні практики.*** Значним чинником у такому контексті є м***іжнародне співробітництво закладів позашкільної освіти.***

Шляхом аналізу українських та зарубіжних джерел, нормативної бази, а також аналізу і порівняння досвіду практичної діяльності закладів позашкільної освіти визначено стан та перспективи розвитку позашкільної освіти України у контексті міжнародного співробітництва.

У ході дослідження встановлено:

Заклади позашкільної освіти України здійснюють активне міжнародне співробітництво, зокрема шляхом участі у ***Європейській асоціації установ неформальної освіти дітей і молоді.***

Європейську асоціацію установ вільного часу дітей та молоді (European Association for Leisure Time Institutions of Children and Youth, EAICY) (сучасна назва — Європейська асоціація установ неформальної освіти дітей і молоді) було засновано у 1991 р. з метою створення єдиного інформаційного простору, розвитку європейського співробітництва в галузі неформальної освіти, взаємного збагачення досвіду організацій вільного часу. EAICY є консультативним членом Ради Європи, має постійного представника в Страсбурзі. Штаб-квартира EAICY знаходиться в Празі (Чеська Республіка).

До Асоціації входять представники 16 європейських країн. Отже, членами Асоціації є центри по роботі з дітьми і молоддю Франції, Італії, Німеччини, Нідерландів, Чеської Республіки, Польщі, Португалії, України, Грузії, Казахстану, Латвії, Литви та інші. Одним із засновників Асоціації як представник України виступив Київський Палац дітей та юнацтва; з 2007 р. колективним членом цієї організації стала Асоціація позашкільних навчальних закладів України.

Зокрема, активними членами організації сьогодні виступають Київський Палац дітей та юнацтва, Рівненський міський Палац дітей та молоді та інші заклади. Молодіжні програми Європейського Союзу такі, як «Освіта упродовж життя», «Молодь в дії», що є наступницею програм «Молодь для Європи» і «Молодь», ґрунтуються на неформальній освіті і є ключовим інструментом, що забезпечує молодим людям можливості для неформального і неофіційного навчання європейського виміру. Зокрема, програма «Молодь в дії» має на меті: сприти активному громадянству молоді загалом і європейському громадянству зокрема; розвивати солідарність і толерантність між молодими людьми, особливо для зміцнення соціального зв'язку в Європейському Союзі; посилювати взаєморозуміння між молодими людьми з різних країн; сприяти розвитку якісних систем підтримки молодіжної діяльності і життєздатності громадських організацій у молодіжній сфері; поширювати європейську співпрацю у молодіжній сфері.

Зроблено висновок, що позашкільна освіта України розвивається у контексті загальноєвропейських тенденцій, сприймає кращі зарубіжні

практики; участь у програмах/проєктах Європейської асоціації установ неформальної освіти дітей і молоді є однією з форм міжнародних контактів закладів системи позашкільної освіти України.

Перспективними напрямами міжнародного співробітництва, зокрема з метою забезпечення сприятливих умов для ***розвитку обдарованості, соціальної профілактики, соціальної інклюзії*** тощо, можливо визначити такі:

- спільні програми, проєкти, інші заходи (зокрема он-лайн формату) із залученням дітей та молоді різних країн;
- конференції, професійні зустрічі, форуми тощо (зокрема он-лайн формату) з метою обміну досвідом та впровадження кращих українських та зарубіжних практик;
- залучення міжнародних експертів, професійні дискусії у процесі модернізації змісту і технологій позашкільної освіти України тощо.

Ключові слова: міжнародне співробітництво, позашкільна освіта, Європейська асоціація установ неформальної освіти дітей і молоді.

Література

Pustovit, G. (Ed.). (2017). Enciclopedia pozashkilnoy osviti [Out-of-school education enciclopedia]. Rivne. (in Ukrainian)

European Association of Institutions of Non-formal Education of Children and Youth. Retrieved from: http://www.eaicy.cz/.

ОЦІНЮВАННЯ ШКІЛЬНОГО КЕРІВНИЦТВА: СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

Тетяна Лукіна, д. держ. упр., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Шкільна освіта більшості країн світу перебуває у процесі трансформаційних змін. Центральне місце серед проблем, що предметом уваги урядів країн, суспільства і педагогічної громадськості, займає проблема оцінювання та управління якістю освіти, зокрема оцінювання так званого шкільного лідерства [1], тобто діяльності керівника закладу загальної середньої освіти (ЗСО). Доведено, що від особи директора закладу та стилю керівництва, наявного плану (стратегії) розвитку школи

безпосередньо залежать результати функціонування закладу освіти [3], а також результати навчальної діяльності здобувачів освіти [2].

Метою нашого дослідження було виявлення тенденцій у світовій практиці щодо формування моделей оцінювання результатів професійної діяльності директора закладу ЗСО на прикладі країн-членів OECD. У якості ознаки, за якою здійснювався розподіл країн на певні групи, було обрано суб'єкт оцінювання (а саме: центральний орган управління освітою, органи територіальної /місцевої влади або засновники, шкільна рада та інші комбіновані форми). Зауважимо, що правила оцінювання результатів діяльності керівництва приватних шкіл не були предметом аналізу. Результати порівняльного аналізу засвідчили наступне:

- оцінювання результатів діяльності керівників шкіл здійснюється у контексті моніторингу результативності систем освіти, пошуку основи для розвитку потенціалу шкіл та побудови адекватної моделі фінансування закладу освіти в умовах модернізації освіти;
- незважаючи на наявність різноманітних підходів і моделей оцінювання результатів діяльності керівників шкіл, що обумовлено національними, історичними, адміністративно-територіальними особливостями, спостерігається загальна тенденція до перенесення суб'єкта оцінювання на місцевий (територіальний) рівень та розширення кількості оцінювачів (місцеві органи влади/управління освітою, шкільна рада, засновники);
- у переважній більшості моделей, попри відмінності в їх концептуальних і процедурних аспектах, найчастіше предметом оцінювання шкільного лідерства виступають питання успішності загального керівництва, педагогічне лідерство, розвиток закладу освіти, шкільний клімат, управління ресурсами.

Висновки. Результати порівняльного аналізу дають підстави стверджувати, що вибір країною тієї чи іншої моделі оцінювання результатів діяльності керівника школи не залежіть від форми правління, стану економічного розвитку держави, а визначається політичними і економічними завданнями розвитку країни. Оцінювання керівників шкіл розглядається як виявлення потенціалу закладу, його здатності до розвитку. Незадовільні результати оцінювання діяльності шкільних лідерів виступають основою для ухвалення відповідних адміністративних рішень (обов'язкове навчання, відтермінування у кар'єрному зростанні, переведення на іншу посаду, матеріальне стимулювання, звільнення).

Ключові слова: оцінювання, результати діяльності, керівник закладу загальної середньої освіти, країни OECD, управління якістю освіти.

Література

OECD. (2013). *Synergies for Better Learning: An international perspective on evaluation and assessment.*OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education (OECD Publishing). Paris: France. Available from: http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools.* (OECD Publishing). Paris: France. Available from: https://www.oecd.org/ education/pisa-2015-results-volume-ii-978926426751

OECD. (2017). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning.* (OECD Publishing). Paris: France. Available from: http://www.oecd.org/education/ school-resources-review/TheFundingofScho

ГРОМАДСЬКО-АКТИВНІ ШКОЛИ УКРАЇНИ, ЄВРОПИ ТА АМЕРИКИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Світлана Луцькова, аспірантка
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасні трансформаційні глобалізаційні процеси у світі і, зокрема, в галузі освіти, створили передумови для нових підходів щодо перспективного розвитку освітніх закладів. Запровадження державно-громадського управління в освіті, формування громадянського суспільства в Україні децентралізація влади, спонукають освітні заклади до проведення якісних змін в освітньому процесі та розгляду їх, як активних відкритих соціально-педагогічних систем.

Для успішного вирішення поставлених завдань найбільш перспективною та оптимальною моделлю для суспільства є громадсько-активна школа (надалі — ГАШ), яка є центром розвитку громади і не лише забезпечує якість освіти, але й формує активну громадянську позицію в особистості, вміння жити і працювати в громаді.

В Україні вітчизняні вчені приділяють значну увагу вивченню питання створення та розвитку громадсько-активних шкіл, здійсненню проектної

діяльності щодо перетворення школи в центр розвитку місцевих громад, управлінню ГАШ (Л. Калініна, О. Онаць, М. Ворон, А. Гошко, Л. Даниленко, Н. Клокар, С. Королюк, В. Мелешко, Л. Попович, Т. Сорочан та інші).

Як показали дослідження, вперше державно-громадське управління в освіті України згадується ще в період існування Київської Русі (школи «книжного вчення», монастирські школи, школи грамоти, кормильство, жіночі школи тощо).

У XIX ст. в українських школах діяли Шкільні Ради, які складалися з представників церкви, місцевого самоврядування і школи. Вони здійснювали громадський нагляд за однією або кількома школами в одній місцевості. До функцій шкільної ради входило управління бюджетом школи, затвердження часу навчання та розкладу уроків, ведення обліку видатків школи, її документації, фінансових звітів тощо. Слід зазначити, що у той час в європейських країнах ця система лише формувалася.

В пострадянському просторі відродження державно-громадського управління та створення громадсько-активних шкіл стало можливим, коли Україна отримала незалежність. Сьогодні є все відповідне нормативно-правове забезпечення для функціонування ГАШ, вже розроблена модель громадсько-активної школи, створено Всеукраїнське об'єднання громадсько-активних шкіл «Крок за кроком». Виділені такі основні напрями діяльності ГАШ: демократизація школи та класу, волонтерство, партнерство школи та громади.

Модель, яка стала основою руху ГАШ в Україні, визначає громадсько-активну школу як будь-яку школу, де:

- увага приділяється роботі з місцевою громадою, працівниками школи та мешканцями;
- школа сприяє вільному обміну думками, займається оцінкою місцевих потреб та бере участь у прийнятті рішень на місцевому рівні, а також забезпечує зворотній зв'язок, що стосується цих дій, з боку громади [2].

На початку XX ст. американський дослідник Л. Дж. Ханіфан (1920) зрозумів важливість залучення громади для створення перспективної школи. Він уперше використав термін «соціальний капітал» у дискусії про громадські центри у сільських школах для визначення «субстанцій, важливих в повсякденному житті людей». Такими «субстанція ми», за Ханіфаном, були солідарність і соціальні зв'язки між тими, хто утворює соціальну групу.

Л. Дж. Ханіфан вважав, що людина соціально беззахисна, якщо вона полишена сам на сам із собою. Лише спільнота виграє від співробітництва всіх її складових, а людина через кооперацію отримує користь від взаємодопомоги, симпатії і соціальних взаємин зі своїми сусідами.

Як зазначав інший відомий американський вчений Джон Дейв, освіта-це не підготовка до життя, освіта-це і є саме життя. Ця ідея спонукала до того, що у 1935 р. у Флінті, штат Мічиган (США) зародився рух громадсько-активних шкіл, який зараз діє більше ніж у 85-ти країнах світу.

Сьогодні у всіх європейських країнах створені громадсько-активні школи. В Англії, Ірландії, в Сполучених Штатах Америки й Австралії стали звичними управлінські ради в школах. В Німеччині. Австрії. Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Норвегії, Бельгії, Греції та Нідерландах муніципалітети самостійно займаються питаннями фінансування освіти, забезпечують життєдіяльність освітніх закладів.

Відомий діяч руху громадсько-активних шкіл, Ал Дісі, під час проведення міжнародної конференції, зазначив, що школи — це найлогічніша об'єднуюча ідея для відродження місцевих спільнот.

Таким чином, громадсько-активні школи сьогодні поширені в більшості країн світу і є найбільш перспективною моделлю освітнього процесу, основою формування місцевої громади та громадянського суспільства в державі.

Ключові слова: громадсько-активні школи, державно-громадське управління, освіта.

Література

Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу: моногр. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 128 с.

Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами: посібник / О. М. Онаць; за наук. ред. Л. М. Калініної. — К. — 2015. — 109 с.

ОСНОВНІ УМОВИ УСПІШНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Юрій Мальований, к. пед. н., с. н. с.,
член-кореспондент НАПН України
Президія НАПН України
м. Київ, Україна

Освіта, яка здобувається на третьому, завершальному рівні повної загальної середньої освіти, законодавчо визначена як профільна. Аналіз багаторічного вітчизняного досвіду впровадження ідей профільного навчання в старшій школі дає підстави для виокремлення низки необхідних умов для успішного здійснення освітнього процесу на засадах профільності. До основних із них належать такі.

1. Децентралізація формування профілів навчання, надання права виключно закладу освіти здійснювати таке формування на основі загальноприйнятих правил і алгоритмів. Ці правила й алгоритми зумовлюються, зокрема, чітко визначеною структурою змісту профілю навчання, що має включати: а) базові предмети і курси (тобто ті, що входять до інваріантної частини базового навчального плану), які вивчаються на рівні стандарту; б) базові предмети і курси, які вивчаються на поглибленому (профільному) рівні (профільні предмети); в) курси за вибором, до яких належать спеціальні курси і факультативні курси. Спеціальні курси — це освітні курси, які разом із профільними предметами визначають специфіку кожного конкретного освітнього профілю, те сутнісне, що відрізняє його від інших. Зміст, закладений у групі спеціальних курсів певного профілю, є обов'язковим для опанування всіма учнями, що обрали даний профіль. Факультативні курси — це освітні курси, які слугують задоволенню індивідуальних пізнавальних інтересів і освітніх потреб учнів. загалом не пов'язаних зі специфікою обраного профілю навчання. Їх слід розглядати як дієвий засіб, що дозволяє уникнути вузькопрофільної спрямованості освітнього процесу, урізноманітнити його зміст, розширити спектр його загальнорозвивальних, загальнокультурних впливів на особистість учня. На відміну від спеціального курсу факультативний курс може бути не обов'язковим для вибору учнем.

2. Наявність нормативної бази для формування освітнього профілю з урахуванням визначеної вище структури його змісту. Ця база має включати: а) нормативний документ, який містить перелік базових на-

вчальних предметів і курсів із зазначенням кількості годин на вивчення кожного з них на рівні стандарту і на профільному рівні, а також загальне тижневе навчальне навантаження у розрізі кожного класу; б) навчальні програми, які задають два рівні вивчення кожного базового предмета: рівень стандарту і профільний.

3. Наявність на загальнодержавному рівні дидактичного забезпечення профільного навчання, яке включає: а) підручники з кожного предмета для його вивчення на рівні стандарту і на профільному рівні; б) банк різнопрофільних спеціальних курсів (відповідні навчальні програми і посібники); в) банк факультативних курсів.

4. Наявність загальнодержавної раціональної, доступної мережі ліцеїв та інших закладів освіти, здатних ефективно забезпечити профільний характер третього рівня повної загальної середньої освіти.

Ключові слова: профіль навчання; структура; умова; формування профілю.

ПЛЕНЕРНИЙ ЖИВОПИС НА ЗАНЯТТЯХ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Світлана Мачула, аспірантка
Інститут проблем виховання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою статті є аналіз та обґрунтування доцільності використання пленеру під час навчання образотворчому мистецтву у закладах позашкільної освіти.

Образотворче мистецтво — основний вид дитячої творчої діяльності з самого раннього віку. Не вміючи ще ходити, дитина виявляє цікавість до малювання, зображаючи на будь — якій доступній, для неї, поверхні примітивні візерунки. Малювання — самий доступний для дитини спосіб пізнання та самовираження. Але рівні вмінь та навичок в образотворчому мистецтві в кожній віковій категорії різні. З роками потреби у збагачені та збільшені практичних навичок зростають. Вікові особливості дітей відносно образотворчого мистецтва описані в працях П. Блонського, Л. Венгера, Л. Виготського, С. Рубінштейна тощо [4].

Різні педагогічні методи та підходи до викладання образотворчого мистецтва «вільне виховання» або «геометральний метод» досі конкурують між

собою. При варіанті вільного викладання образотворчого мистецтва вчитель не міг втручатися у творчий процес учня, не навчав його технічним прийомам, правилам малювання, він займав позицію споглядача. Чого не було у геометральному методі, який базується на методі від простого до складного.

Німецька школа до сих під пропагує вільне викладання образотворчого мистецтва, учнівські творчі пошуки та арт проекти. Американські вчені Л. Пранга та Л. Тедд закликали до симбіозу вищезазначених методик, даючи дитині вільно творчо розвиватися, не обходячи стороною сам процес навчання. Дітей вчили спостерігати за навколишнім світом та природніми явищами розвиваючи природній художній смак.

Спостереження за природними явищами та предметами навколишнього середовища безпосередньо на відкритому повітрі, під відритим небом практикується багатьма художниками вже багато років поспіль. Саме у Франції пленер, стає не тільки частиною художньої творчості, метою якої є дослідження природи, але і самостійним видом образотворчого мистецтва, самодостатнім для прояву самостійних естетичних поглядів художника. Й. Гете писав: «Художник, вдячний природі, яка його народила, натомість породжує свою природу, створену думками та почуттями, людською досконалістю» [3, с. 156].

За умови спостереження та аналізу навколишнього середовища митець може зрозуміти форму через будову, світло та тінь, колір.

На сьогоднішній день пленер як невід'ємна частина навчального процесу образотворчого мистецтва набирає великої популярності. Як одна із складових навчального процесу пленер дозволяє вихованцям значною мірою збільшити та збагатити свій художній досвід.

Зроблено висновок, що пленерна практика як вагома складова освітнього процесу у закладах позашкільної освіти покращує творчий та розумовий потенціал вихованців.

Ключові слова: образотворче мистецтво, пленер, позашкільна освіта.

Література

Бурно, М.Е. (1989). Терапия творческим самовыражением. Москва.

Власов, В.Г. (в 10 Т.) (2004–2010). Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства. (Т. 4.) СПб.: Азбука-классика.

Гете, Й. (1975). Вчення про кольори. Москва.

Рубинштейн, С.Л. (1989). Основы общей психологии (Т. 1.). Москва.

INTEGRATION OF MEANS OF MEDIA-EDUCATION IN THE WORKSHOP «HISTORY OF UKRAINE IN SOURCES»

Irina Moroz
Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The purpose of the study is to analyze the possibilities of integration of media education tools in the workshop «History of Ukraine in Sources» for the purpose of forming media competence of students. As noted in the new edition of the Concept of introduction of media education in Ukraine, «media education should become one of the main factors of ensuring openness of education regarding modern rapidly changing knowledge and bringing the content of education closer to the needs of everyday life of a person» (Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity, 2016).

School history education shapes the student's personality, so the integration of media education into history literature is an urgent problem, especially at the current stage, since Ukrainian society needs to develop more critical thinking and immunity to manipulation of public consciousness and propaganda.

The study found that the socialization of modern students is largely through the media, so the history workshop should be equipped with media education tools for the formation of media education competences necessary for students in modern society.

It has been established that media literacy formation in history lessons takes place in the process of media text analysis, where the main tool is critical thinking. Accordingly, the workshop «History of Ukraine in Sources» should contain not only visual and written sources, but also links to Internet resources, videos and audio materials, etc. The system of tasks of the practicum should include different forms of work with different sources of information, which will help students to distinguish facts from opinions, to understand how people lived in one or another historical time, to feel the character of the era (Moroz P., & Moroz I., 2018).

We believe that the studing of history in this way will allow students to perceive historical events not as a straightforward process, which is fixed in the content of the school textbook, not as a set of dry facts and dates, but as a living human process. This approach will also allow students to understand

that events and historical facts can be interpreted and perceived in different ways (Moroz P., & Moroz I., 2015).

The study concluded that the integration of media literacy in the workshop «History of Ukraine in sources» on one hand contributes to the realization of a number of tasks, in particular the formation of the ability to critically perceive and evaluate media texts of different forms and genres, skills to navigate the media stream, and on the other hand – the learning process is more interesting and productive.

Keywords: integration, media education, media competence, media literacy, workshop «History of Ukraine in sources».

References

Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016). [Concept of introduction of media education in Ukraine (new version)]. Retrieved from https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya (in Ukrainian).

Moroz P., & Moroz I (2018), Doslidnytska diialnist uchniv u protsesi navchannia vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk [Research activity of students in the process of teaching world history in primary school: a manual]. Kyiv, Ukraina: TOV «KONVI PRINT», 2018. (in Ukrainian).

Moroz P., & Moroz I (2015) Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Ukrainian Educational Journal,* 3, 102–115. (in English).

PECULIARITIES OF THE CREATION OF MEDIA-EDUCATION BY THE MEANS OF THE WORKSHOP «HISTORY OF UKRAINE IN SOURCES»

Petro Moroz, Ph.D., Senior Researcher
Institute of Pedagogy of the NAPS of Ukraine
Kyiv, Ukraine

During the study of the theme «Methodical foundations of competently oriented historical and civic education in the lyceum», the peculiarities and methodical conditions of media literacy formation by means of the workshop «History of Ukraine in Sources» were investigated. The relevance

of this topic is due to the fact that in our information-dense time, many people perceive the world through the media which satisfy certain political or commercial interest and because of that often provide trending information and form a mythologized image of history (Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity, 2016). As a consequence, the historical past is sometimes subject of political manipulation in the struggle for power within the country. That is why the important task of the workshop «History of Ukraine in the Sources» is to form students' media literacy. In order to accomplish this task we paid special attention to developing students' ability to work with historical sources of different types and interpretations of the past when designing the content and methodical apparatus of the practicum.

It is established that in the selection to the workshop of historical sources of different types, it is necessary to take into account a multi-perspective (multi-course) approach, when a certain historical situation is illuminated from several — at least two — perspectives representing different social positions and interests (Pometun O., Hupan N., & Vlasov V., 2018). Accordingly, the workshop should be tasked with the use of multiple historical sources that cover one event or phenomenon from different positions. This approach will help to develop students' ability to critically analyze information sources.

The importance of bringing students to the understanding that different interpretations may coexist in historical science is revealed. Students should be helped to understand that no single source of information (historical sources, website, television program, article, book, etc.) can by itself provide complete and absolutely truthful information. When researching a particular issue, it is important to involve as many sources as possible, and students' opinion (point of view) should be substantiated with evidence, not just emotions and preferences (Moroz P., & Moroz I., 2015).

It has been found that the integration of media education into the workshop does not involve providing students with ready judgments or accurate samples or forms of work. Accordingly, in the workshop, we envisaged research tasks to analyze different interpretations in terms of their correspondence to real facts, other sources of information. It is important to teach students how to choose arguments in favor of a particular point of view, and to find arguments that are contrary to it (Moroz P., & Moroz I., 2018).

The results of the study show that on one hand the integration of media education in the workshop «History of Ukraine in the Sources» contributes

to the formation of critical thinking of students, and on the other hand it makes the educational process more interesting and productive. A creative and research task should be given the definitive place in the workshop. The interim results of the study showed that special attention should be paid to the methods of organizing the project and research work of students based on the processing of different types of sources.

Key words: workshop «History of Ukraine in sources», media literacy, research approach, historical sources.

References

Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia) (2016). [Concept of introduction of media education in Ukraine (new version)]. Retrieved from https://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya. (in Ukrainian).

Moroz P., & Moroz I. (2018). Doslidnytska diialnist uchniv u protsesi navchannia vsesvitnoi istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk [Research activity of students in the process of teaching world history in primary school: a manual]. Kyiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

Moroz P., & Moroz I. (2015). Conceptual bases of the research activity in the process of teaching world history at the secondary school. *Ukrainian Educational Journal,* 3, 102–115. (in English).

Pometun O., Hupan N., & Vlasov V. (2018). Kompetentnisno oriientovana metodyka navchannia istorii v osnovnii shkoli: metodychnyi posibnyk. [Competently oriented methodology of teaching history in primary school: a manual]. Kyiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).

ДОСВІД СЕРТИФІКАЦІЙНОГО ОЦІНЮВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У ГРУЗІЇ

Світлана Науменко, к.пед.н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення досвіду Грузії щодо реалізації сертифікаційного оцінювання здобувачів освіти у формі випускних іспитів за курс середньої школи та вступних іспитів до закладів вищої освіти у перспективах його використання в Україні.

Встановлено, що в Грузії здобувачі загальної середньої освіти для отримання атестату про повну середню освіту складають шкільні випускні іспити у формі комп'ютерного адаптивного тестування (далі — КАТ). Для вступу до закладів вищої освіти випускники середньої школи мають також скласти Єдині національні іспити.

Виявлено, що шкільні випускні іспити у формі КАТ здобувачі освіти складають із восьми предметів: грузинської мови та літератури, однієї з іноземних мов, математики, історії, хімії, фізики, біології, географії. Іспити проходять у два етапи: наприкінці 11 та 12 класів залежно від класу, в якому закінчується курс вивчення того чи іншого предмету (Naumenko, 2016). Так, іспити з фізики, хімії, біології та географії складаються по завершенню 11 класу, а іспити з грузинської мови та літератури, математики, іноземної мови, історії — по завершенню 12 класу. Якщо здобувач освіти в 11 класі не склав або, на його думку, «погано» склав іспит (або іспити) з якогось предмету (предметів), він може перескласти його (їх) в наступному році, продовжуючи навчання в 12 класі.

З'ясовано особливості шкільних випускних іспитів в Грузії: а) проведення іспиту з кожного навчального предмету одночасно в усіх закладах загальної середньої освіти країни. При цьому кожен учень складає іспит в своєму закладі в спеціально обладнаній аудиторії за допомогою комп'ютера та за індивідуальним варіантом, де кількість і складність завдань в тесті залежить від відповідей учня на попередні завдання; б) у тестах використовуються лише завдання з вибором відповіді. Завдання охоплюють матеріал, який учні вивчали упродовж 7–11(12) класів; в) тести складаються грузинською, вірменською, азербайджанською або російською мовами, залежно від мови навчання в закладі загальної середньої освіти; г) результати за іспит учень отримує відразу після завершення тестування (Naumenko, 2016).

Встановлено, що Єдині національні іспити (далі — ЄНІ) здобувачі освіти складають для вступу у заклади вищої освіти лише після того як вони отримали атестат про повну середню освіту. З 2020 р. ЄНІ включають три обов'язкові іспити: грузинська мова та література; іноземна мова (англійська, німецька, французька або російська); предмет, який залежить від обраного випускником профілю навчання у закладі вищої освіти (What do we need to know, 2020). Наприклад, якщо здобувач освіти планує вступати на спеціальність із технічних або природничих наук, то його третім іс-

питом буде математика, на спеціальність із гуманітарних наук — історія, на спеціальність із соціальних або суспільних наук — історія або математика. Також заклади вищої освіти можуть додати й четвертий іспит з наступних предметів: біологія, хімія, географія, література, образотворче та прикладне мистецтво, громадянська освіта, «Загальні навички» (What do we need to know, 2020).

До 2020 р. іспит «Загальні навички» (Тест загальних здібностей, Georgian Ability Test (GAT)) був одним із чотирьох обов'язкових іспитів ЄНІ (Hruziia: systema vstupu do VNZ, 2012: 24). Цей іспит складався з двох частин (вербальної і математичної), кожна з яких містила по 40 тестових завдань з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів. У предметних тестах ЄНІ містяться завдання різних типів: з множинним вибором, відкриті завдання, завдання з визначенням істинності або хибності твердження тощо (Hruziia: systema vstupu do VNZ, 2012: 24).

З 2020 р. у зв'язку з вилученням іспиту «Загальні навички» з переліку обов'язкових іспитів ЄНІ у тестах з предметів будуть міститися завдання на критичне і логічне мислення.

Встановлено, що на відміну від шкільних випускних іспитів Єдині національні іспити проводяться у бланковій формі.

Зроблено висновок щодо перспективності врахування досвіду сертифікаційного оцінювання випускників грузинської школи з метою удосконалення процедур зовнішнього незалежного оцінювання в Україні: 1) поступовий перехід з бланкового (паперового) на комп'ютерне тестування, яке широко використовується й у практиці міжнародних досліджень. Зокрема, під час міжнародного дослідження PISA-2018 лише у 7 із 79 країн, зокрема, й в Україні, тестування проводилося у бланковій формі; 2) включенням до тестів ЗНО завдань на критичне і логічне мислення. (Досвід запровадження таких тестів в Україні був. Так, у 2010–2011 рр. в рамках пілотного експерименту до завдань ЗНО було включено Тест загальної навчальної компетентності, який як і тест GAT (Грузія) складався з двох частин: вербально-комунікаційної і логіко-математичної).

Ключові слова: шкільні випускні іспити; зовнішнє незалежне оцінювання; комп'ютерне адаптивне тестування; Єдині національні іспити; Грузія.

Література

Naumenko, S. (2016). Zarubizhnyi dosvid zastosuvannia kompiuternoho adaptyvnoho testuvannia [Foreign experience of computer adaptive testing]. *Proceedings of the naukovo-praktychnoho seminaru «Pedahohichna komparatyvistyka — 2016: osvitni reformy ta innovatsii u hlobalizovanomu sviti».* Kyiv: Pedahohichna dumka, 192–196. Retrieved from https://lib.iitta.gov.ua/704566/. (in Ukrainian).

Hruziia: systema vstupu do VNZ [Georgia: entry system into institutions of higher education]. (2012). *Visnyk TIMO (testuvannia i monitorynh v osviti),* 1–2, 21–29. (in Ukrainian).

What do we need to know about the Unified National Examinations? — News 2020 [რა უნდა ვიცოდეთ ერთიანი ეროვნული გამოცდების შესახებ? — სიახლეები 2020). (2020, Match 01). The National Assessment and Examinations Center [შეფასებისა და გამოცდების ეროვნული ცენტრი]. Retrieved April 21, 2020, from https://naec.ge/#/ge/post/2101. (in Georgian).

КОНКУРСНИЙ ВІДБІР ДИРЕКТОРІВ ШКІЛ ЯК УПРАВЛІНСЬКА НОВАЦІЯ В УМОВАХ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Євген Нелін, к.пед.н.
незалежний дослідник
м. Київ, Україна

Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачає багато нововведень в організації освітнього процесу, зокрема дидактичну, управлінську та фінансову автономію закладів освіти. Однією з новацій Закону також є переведення керівників закладів освіти на строкові угоди і запровадження конкурсного відбору на заміщення вакантних посад директорів шкіл.

Де-факто конкурсний відбір директорів шкіл в Україні було започатковано у 2015 р. Департаментом освіти і науки Київської міської державної адміністрації. За період 2015–2019 рр. у Києві було проведено 14 етапів і обрано директорів для 85 шкіл (бл. 25% від усіх комунальних ЗЗСО м. Києва). Зокрема у 13 школах директори змінювались два рази і більше.

Мета дослідження — розкрити історію конкурсного відбору директорів шкіл і проаналізувати якісні зміни в загальній середній освіті Києва на сучасному етапі.

Критерієм для порівняння якісних показників в освіті визначено результати «конкурсних» шкіл за підсумками ЗНО з обовязкових предметів (українська мова і література, математика, історія України) і загальні показники успішності складених тестів по Києву.

Для визначення динаміки успішності шкіл за результатами ЗНО було використано метод діахронного аналізу, що дало змогу співставити результати тестів у динаміці та історичній перспективі і виявити тенденції в управлінні ЗЗСО. Використання синхронного аналізу дозволило співставити результати ЗНО шкіл Києва з іншими обласними центрами, зокрема з містами-мільйонниками.

Надійність результатів підтверджена тим, що протягом досліджуваного періоду не змінювались умови проведення ЗНО, зокрема не було поділу за рівнем складності в межах одного предмета.

Джерельною базою для проведення порівняльного аналізу були результати моніторингових досліджень і статистичні дані КНП «Освітня агенція м. Києва», в електронних архівах якого зберігаються результати ЗНО за 2016–2019 рр.

Проведений аналіз дозволив виявити, що за визначений період умови Конкурсу неодноразово змінювалися. Зокрема були випадки, коли на перших етапах директором ЗЗСО централізовано призначали кандидата, який претендував очолити іншу школу. Такий етап Конкурсного відбору як «мотиваційний тренінг» від початку відбувався у форматі групового завдання з елементами рольової гри, що контролювалась тренером, який робив свої висновки і надавав їх конкурсній комісії. При цьому, умовами конкурсу не визначалися критерії для порівняння результатів групової співпраці та особистісних якостей кандидатів, тому відповідальність за прийняте рішення і виставлені бали покладалась виключно на тренера. У 2018 р. така практика організації мотиваційного тренінгу була змінена і в умови Конкурсу більше не запроваджувалась, а їй на зміну прийшов етап письмової перевірки. За умовами нового етапу конкурсант мав описати свої найбільш успішні педагогічні ідеї і практику виховної роботи з учнями, розкрити результати навчальної роботи. Окремим блоком було вирішення ситуаційного завдання, яке полягало в описанні кроків залагодження умовного конфлікту між учнем, його батьками і вчителем. Такий підхід в організації творчих завдань раніше був застосований зокрема МОН України при відборі державних експертів до директоратів з реформування освіти

і науки. Власне досвід МОН в організації проведення конкурсів почав використовуватися і під час відбору директорів шкіл Києва. Зокрема з 2019 р. обов'язковою умовою стало подання конкурсантами довідки про несудимість і проходження тестування на знання законодавства. Вважаємо, що така тенденція до наслідування МОН у перспективі може бути використана освітніми департаментами через вимогу до конкурсантів надавати довідки про психічний стан і подавати декларацію про доходи, що раніше практикувалось по відношенню до шкільних адміністрацій до 2015 р.

Аналіз результатів ЗНО «конкурсних» шкіл дозволив встановити, що кожна сьома школа, яка отримала нового директора, у перший рік його каденції показала зниження показників успішності проходження тестів, і кожна третя школа із семи зберігла тенденцію до зниження показників і наступного року. Така динаміка супроводжувалась тим, що в деяких школах спостерігався відтік кадрів внаслідок зміни керівного складу, а також факт того, що своїх посад позбулися 2 директори, які мали науковий ступінь кандидата педагогічних наук, один з яких, у свою чергу, мав звання члена-кореспондента НАПН України. Однак, загальний план результативності проходження ЗНО школами Києва у 2016–2019 рр. суттєво не змінився, свідченням чого є результати табл. 1. При цьому, на всеукраїнському рівні, школи Києва демонструють позитивну динаміку, займаючи за результатами 2018 і 2019 рр. перше місце у консолідованому рейтингу обласних центрів за результатами ЗНО. Щоправда, високий показник шкіл Києва є результатом не стільки зростання якості освіти у столиці, скільки її зниження в обласних центрах.

Таблиця 1.

Результати ЗНО з обовязкових предметів по м. Києву за 2016–2019 рр.

Рік	Українська мова і література	Історія України	Математика
2016	161,78	147,29	154,86
2017	157,39	146,69	156,20
2018	162,19	144,81	155,95
2019	160,39	148,98	154,01

Беззаперечно, що зміни у сфері середньої освіти України є незворотними і мають орієнтуватися на підготовку школи майбутнього. Проана-

лізовані нами результати ЗНО у школах Києва, в яких за останні 5 років змінилося керівництво засвідчили, що кадрові зміни адміністративного складу школи не є визначальним фактором зміни якості освіти і погано корелюють з результатами школи по ЗНО. Тому, в умовах суцільної невизначеності, увага усіх ланок освіти має бути зосереджена не на проблемах лідерства й управління, а на створенні якісно нової школи «завтрашнього дня» і дієвих методик дистанційного навчання.

Ключові слова: директор, ЗНО, конкурсний відбір, школа, якість освіти.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-255-258

ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ: ДОСВІД УКРАЇНИ ТА КРАЇН ЗАРУБІЖЖЯ

Олена Онаць, к. пед. н., с. н. с.
інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є порівняння досвіду державно-громадського управління освітою в Україні та деяких зарубіжних країнах для вивченняуспішних практик, які можна ефективно застосовувати в управлінні освітою в Україні.

Вивчення та систематизація наукових джерел із проблематики державно-громадського управління освітою засвідчує високу зацікавленість та варіативну розробленість українськими та зарубіжними вченими окремих аспектів даної теми (В. Андрущенко, Е. Бекман, В. Бех, Я. Герчинськи, М. Михайличенко, В. Олійник, О. Онаць, І. Осадчий, Л. Паращенко, О. Пастовенський, Т. Сорочан, О. Сухомлинська, Б. Траффорд та ін.) [2,3,4].

Нами також виявлено, що перехід до державно-громадського управління в освіті та закладах освіти проголошувався у багатьох державних документах, прийнятих за часів незалежності України [2]. Великі сподівання на Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, яким закріплені нові підходи до розуміння суті управління освітою у нормативно-правовому забезпеченні функціонування і розвитку всієї системи та управління закладами освіти. Закон детально визначає класифікацію і повноваження громадських структур в управлінні освітою, зокрема шкільну автономію [1].

Нами також встановлено, що державно-громадське управління освітою є явищем для України типовим і закономірним, але повністю не реалізованим і це підтвердило проведене нами дослідження. Вивчення та критичний аналіз практики державно-громадського управління за сучасних умов керівниками завдяки застосуванню розробленої доктором педагогічних наук, професором Л. Калініною методики та відомих методів опитування респондентів (наповнених авторським змістом) — інтерв'ю і письмове особистісне анкетування, а також таких методів, як: спостереження в реальних умовах за управлінською діяльністю керівників закладів освіти, вивчення документації, експериментування, дискурс-аналіз та контент-аналіз, метод інтерпретацій, інтерв'ю, анкетування, бліц-опитування — дозволили отримати широкий спектр інформаційно-смислового масиву, вивчити думки, критичні висловлювання, міркування щодо цього феномену та зробити відповідні висновки. З 1266 респондентів, які брали участь у анкетуванні, 758 (**59,87%**) сучасне управління в сфері освіти визнають як адміністративно-командне управління з бюрократичним супроводом та жорсткою управлінською вертикаллю; 212 (16,74%) вважають форму реалізації державно-громадською. 469 (**37,04%**) респондентів уважають оптимальною формою управління державно-громадську як законодавчо визначену форму в сфері освіти на державному рівні; 519 (**41%**) надають перевагу громадсько-державній формі управління, 202 (**15,95%**) респонденти запропонували інші форми для реалізації управління за сучасних умов [3, 4].

Вивчення і аналіз досвіду деяких зарубіжних країн показало, що зазначена форма управління, як і в Україні, закріплена законодавчо, передбачена участь у її реалізації і державних структур, і різноманітних органів громадського самоврядування, які можуть по-іншому називатися в різних країнах. Відмінність полягає в тому, що в Україні державно-громадська форма управління освітою, є декларативною, а у більшості випадків у країнах зарубіжжя вона є реальною і тому — результативною.

Наприклад, ***Чеська Республіка***. Директор чеської школи має багато прав і повноважень (рівень його автономії визначають самі чехи, як другий серед країн ЄС). Управління школою здійснюється на засадах демократії, відкритості, поваги до гідності кожного учасника навчального і управлінського процесу, тобто школа є відкритою і активною системою. У школах діє учнівське та батьківське самоврядування, наглядова рада. Відмінність від української системи освіти в тому, що в Чехії не ставить-

ся під сумнів професіоналізм і авторитет директора чи вчителів, правомірність прийнятих ними рішень. В ***Англії, Ірландії, Сполучених Штатах Америки й Австралії стали звичними управлінські ради в школах***. Серед основних питань є децентралізація управління, суспільний характер ухвалення рішень, широке застосування засад освітнього менеджменту, адміністративна модель школи була повністю трансформована у школу громадського суспільства, у руках якого знаходиться контроль управління школою. У США, наприклад, батьки залучаються до організації навчально-виховного процесу і формування навчальних програм — 37%; активну участь в життєдіяльності школи беруть — 58% батьків; у формуванні штату вчителів — 80%. Обов'язковими є громадські роботи для учнів. Подібні органи громадського управління представлені найкращим чином в ***Німеччині, Австрії, Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Бельгії, Норвегії, Греції та Нідерландах. Наприклад, у Франції*** та Іспанії муніципалітети, як органи самоврядування, займаються питаннями фінансування освіти, забезпечують життєдіяльність закладів освіти.

Характерною особливістю системи освіти ***Королівства Нідерландів*** є те, що адміністрація шкіл має великий рівень автономії, активно співпрацює з батьками, взаємодіє з місцевою спільнотою та громадськістю. Функціонують так звані консультативні комітети, які допомагають координувати дії батьків і школи. Обираються вони один раз на рік або на два роки і до їх складу входять як батьки, так і вчителі. Мешканці мікрорайону школи вважають для себе почесним обов'язком брати участь у діяльності громадських структур управління школою і дуже пишаються, що саме їх для цього рекомендували. Власне «співпраця», «партнерство», «консультації» з метою досягнення консенсусу та «діалог» є визначальними концептами у взаєминах між органами управління освітою, владою, школою, учнями, батьками та місцевою громадою в Нідерландах [3].

За результатами дослідження нами зроблено такі висновки: за сучасних умов державно-громадське управління освітою в Україні управління в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування потребує значно активніших людей та інституцій, які спроможні здійснювати прогресивні зміни і на державному рівні, і на рівні конкретного громадянина України, і на рівні зовнішнього середовища мікрорайону школи, і місцевої спільноти шляхом розроблення нових моделей закладів освіти та управління ними на демократичних засадах теорії активних систем. З метою запобігання окре-

мим помилкам і проблемам у процесі здійснення реформ в освітній галузі України, у реалізації державно-громадського управління у сфері освіти, визначенні пріоритетів розвитку державно-громадського управління, прискоренні темпів відповідних змін досвід розвинених країн світу з даної проблеми доцільно вивчати, критично аналізувати, можливо, адаптувати до реалій України. Впевнені, що такий досвід може бути корисним для розвитку та реального державно-громадського управління у сфері освіти.

Ключові слова: автономія, адміністрація закладів освіти, громадське самоврядування, державно-громадське управління, критичний аналіз практики, пріоритети.

Література

Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39. С. 380.

Лісова Н. І. Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України: монографія / Н. І. Лісова; за наук. ред. Л. М. Калініної. — Черкаси: Видавець Пономаренко Р. В. — 2018. — 360 с.

Онаць О. М., Островерхова Н. М., Попович Л. М., Шевцов М. Г. Громадсько-активні школи: управління та механізми розвитку: практичний посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 96 с. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/718247/1/19_04.pdf.

Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми: монографія / Л. Калініна, В. Мелешко, І. Осадчий, Л. Паращенко, М. Топузов / За наук.ред. Л. Калініної. — К.: Педагогічна думка, 2018. — 224 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ В КАНАДІ

Вікторія Павлюк, к.пед.н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є виявлення ключових тенденцій в управління освітою в Канаді, розкриття їх особливостей для подальших наукових розвідок у галузі практик світової освітньої політики.

Розкрито, що управління освітою в Канаді підпорядковано тришаровій структурі та демократичній участі громади в освіті на рівні шкільних рад.

Виявлено, що уряд Канади відповідно до тенденцій в освіті окреслив такі пріорітети освітньї політики в школах як результати освіти, обмін інформацією про кращі навчальні практики, співпраця за навчальними програмами, сприяння дослідженню освітньої політики, посилення «миттєвих» заходів та покращення доступу до них, підтримка міжнародної діяльності, сприяння академічної мобільності викладачів і студентів, посилення ролі Ради міністрів освіти Канади для створення корисного та ефективного контенту та співпраця з федеральним урядом. Визначено роль батьків в у функціонування шкільних рад Канади та проаналізовано їх вплив на тенденції в наданні освітніх послуг школярам.

Зроблено висновок, що основними загальноканадськими стратегіями в освіті є імплементація програм шкільних показників навчальних досягнень, збір статистичних даних про результати роботи системи освіти; ініціативи в секторі початкової і середньої ланки шкільної освіти; обмін інформацією, підготовка звітів та публікацій з різних аспектів освіти в Канаді; підвищення рівня мобільності студентів після закінчення середньої школи через провінційні та територіальні програми навчання, тощо.

Загальновідомо, що освіта в Канаді регулюється провінційними освітніми департаментами та територіальними департаментами і не підпадає під юрисдикцію федерального уряду. Однак, навіть якщо остання суттєво фінансує ланку вищої освіти на базі середньої освіти та діє у відповідності із особливими програмам фінансування Канадської ради з питань навчання («стипендії тисячоліття» для студентів, фінансування канадських науково-дослідних кафедр, організацій на фундаментальні дослідження, тощо), федеральний уряд не має повноважень щодо викладання у початковій та середній школі. Освітня політика канадського уряду не спрямована на вимоги до тотального отримання вищої освіти за умов розвитку робочої сили та глобалізації економіки, проте це входить у повноваження федерального уряду.

Управління системою освіти державними органами Канади завжди здійснювалося за трьома рівнями: провінційним органом влади, проміжним органом влади — шкільною радою або на шкільному округзі (місцевому чи регіональному) і школою.

Основні тенденції управління освітою зазначені у декларації провінції Вікторія (1999 р.), в якій міністри освіти провінцій та територій узгодили наступні спільні пріоритетні дії. Зокрема, пріоритет віддається:

результатам освіти, обміну інформацією про кращі навчальні практики, співпраці за навчальними програмами, сприянню дослідженню політики, посиленню «миттєвих» заходів та покращення доступу до них, підтримці міжнародної діяльності, сприянню академічної мобільності викладачів і студентів, посиленню ролі Ради міністрів освіти Канади (РМОК) як форуму для створення корисного та ефективного контенту та співпраці з федеральним урядом.

В подальшому вищезгадані пріоритети перетворюються на наступні дії, які РМОК називає «основними загальноканадськими стратегіями». Зокрема, дія програми шкільних показників навчальних досягнень, яка оцінює результати 13 та 16-річних студентів з галузевих дисциплін — математики, читання, письма та природничих наук; збір статистичних даних про результати роботи системи освіти; ініціативи в секторі початкової і середньої ланки шкільної освіти; обмін інформацією, включаючи інформаційні технології, відкрите навчання та авторські права, а також дослідження та розробки в освіті; підготовка звітів та публікацій з різних аспектів освіти в Канаді; підвищення рівня мобільності студентів після закінчення середньої школи через провінційні та територіальні програми навчання.

Слід зазначити, що роль уряду Канади у нав'язуванні стандартів про освіту, централізації навчальних програм та моделей оцінювань знань, наданні більшої влади в освітній сфері батькам, внесенні планів у шкільну академічну успішність є значною. Все це поступово перетворює освіту на товар у сфері послуг і частково урізає професійну самостійність шкіл від внутрішніх суб'єктів та підпорядковує їх зовнішнім критеріям ефективності. Елементи вертикального регулювання, такі як централізація навчальних програм, стандартизація зовнішнього оцінювання, плани результативності академічних досягнень у поєднанні з елементами горизонтальної регуляції — збільшенням ролі батьків в осередку шкільних рад, збільшенням права вибору шкіл, рейтингом шкіл, партнерством та інтеграцією освітніх служб, змушує учасників системи освіти розвивати свою практику відповідно до центральної політики та під її зовнішнім тиском. Сучасний стан управління освітою в Канаді характеризується такими перевагами, як об'єднання ідеологічних орієнтирів, а саме ліберальної та суспільної демократії. Однак, анкетування в канадських школах показує, що роль батьків в шкільній освіт зводиться до статусу споживача товарних освітніх послуг, або, навпаки, збільшення участі батьків у шкільних радах є суттє-

вим прогресом у плані демократії, метою яких є становлення батьків-акціонерів освітнього бізнесу, які повинні відповідати державним нормам та результатам. Однак в цьому процесі є й негативні сторони — батьки стають начальниками вчителів і не заохочують їх роль як партнерів в освіті. Вищезазначене приводить до висновку, що співпраця між ринком, державою як відповідальною за суспільне благо громадою, мають ідентичні соціальні та культурні цінності, які, однак, відмінні від цінностей ринку.

Проте, якщо шкільні ради повинні все більше застосовувати підхід, орієнтований на клієнта, у своїх взаємостосунках зі школою, то, без сумніву, однією з переваг є збільшення влади батьків у шкільних радах, що призводить до збільшення вибору школи. Зокрема, провінція Альберта завжди була провідною провінцією в цьому питанні. Так, у 1996 році Альберта усунула всі межі шкільних юрисдикцій. Завдяки вилученню певних шкільних районів чи секторів батьки Альберти можуть зареєструвати свою дитину там, де вони бажають, або де є місце для навчання. Також у 1994 році уряд запропонував батькам можливість створити статутні школи — це приватні школи в рамках публічної системи, і таким чином, надав батькам реальні засоби для здійснення свого права на вибір у навчанні власних дітей. Також на сьогоднішній день в Альберті існує близько десятка чартерних шкіл. У Британській Колумбії, Альберті, Саскачевані, Манітобі та Квебеку приватна освіта фінансується урядом з розрахунку 50%. Такі незалежні чи приватні школи відрізняються одна від іншої тим, що одні засновані на релігійній базі, інші орієнтуються на особливу філософію чи педагогіку, а інша — на роботі з елітною категорією населення.

Провінція Онтаріо не фінансує приватні школи безпосередньо, але завдяки законопроекту «Про справедливість у податковому кредиті на освіту», проголосованому в 2001 році, батьки, які навчають своїх дітей у приватній школі, можуть стягувати з щорічних зборів до 3500 доларів за кожну дитину. Для порівняння, у 1986 року уряд Онтаріо повністю фінансував католицький сектор релігійної освіти (початкова та середня школа).

Під час останньої виборчої кампанії в Квебеку (2003 р.) вибір школи став центральним або, принаймні, важливим питанням виборчої кампанії. Однак вибір школи вже значною мірою сприяє нинішній політиці: уряд Квебеку фінансує приватну шкільну мережу зі ставкою 50%. Ця мережа є важливою, особливо у середній шкільній ланці, де вона приваблює 20% студентів. На багатьох шкільних радах там, де спостерігається зменшен-

ня кількості студентів, зростає конкуренція за цих студентів. Також можна зареєструвати свою дитину в школі, якою керує інша шкільна рада з метою отримання конкретних послуг, якщо є місця у школі. У Квебеку батьки добре ознайомлені з можливостями стратегій вибору школи для своєї дитини. Успіх рейтингу середніх шкіл залежить від попиту батьків, які часто поводяться як споживачі з точки зору освіти і готові чинити тиск на шкільні ради за свою свободу вибору. На початку тисячоліття провінція Манітоба також збільшила вибір батьків у школах.

Від 1990 року Верховний Суд зобов'язав провінцій забезпечити власні мовні меншини доступом до управління своїми школами. Якщо перша розробка уряду залишається маргінальною, вона все ще являє собою додатковий вибір, що пропонується батькам у системі освіти, то друга з 1995 року керується підписаними угодами між федеральним урядом, як джерелом фінансування, та всіма провінціями і територіями Канади. Зокрема, ці угоди призвели до створення франкофонних шкільних рад. Така політика посилила власні сили батьків щодо орієнтацію на стратегії функціонування шкіл і створила свого роду конкуренцію між школами, зобов'язавши їх позиціонувати себе на «ринку» шкільної освіти та адаптувати відповідні стратегії.

Отже, сучасні тенденції управління шкільною освітою в Канаді полягають у впровадженні таких стратегій, як імплементація програм шкільних показників навчальних досягнень, збір статистичних даних про результати роботи системи освіти; ініціативи в секторі початкової і середньої ланки шкільної освіти; обмін інформацією, підготовка звітів та публікацій з різних аспектів освіти в Канаді; підвищення рівня мобільності студентів після закінчення середньої школи через провінційні та територіальні програми навчання, тощо.

Ключові слова: канадська освіта, провінційна освітня програма, стандартизація, управління освітою, централізація освіти.

Література

Brassard, A., C. Lessard, J. Lusignan (2003). La liberté de choix existe déjà au Québec, in M. Venne (sld.), L'annuaire du Québec, 439–452. Montréal: Fide

Merrien, F.-X. (1998). De la gouvernance et des Etats Providence contemporains, Revue internationale des Sciences Sociales, 61–71.

Sutherland, Stephanie, St. Hilaire, Brenda, & Anderson, Stephen E. (2004). Policy Narrative for Manitoba. Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

Weiner, H. (2003). Le financement de l'éducation publique — une privatisation furtive?, 14econférence annuelle de la CAPSLE, Jasper, Alberta, avril 2003. FCE.

ДЕРЖАВНА МОВА ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

Оксана Петрук, к. пед. н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У сучасному світі практично не існує етнічно однорідних держав. Не виключення й Україна, у якій поряд з українцями живуть представники понад 110 етносів, кожен з яких має свою мову.

У нашій державі, крім шкіл з українською мовою навчання, у місцях компактного проживання національних спільнот функціонують ЗЗСО, в яких викладання ведеться російською, румунською, угорською, молдовською, польською мовами. Державна мова вивчається в усіх школах, вона є обов'язковим компонентом змісту освіти.

Більшість з учнів зазначених вище закладів освіти у дошкільному віці не навчається української мови або не достатньо добре володіє нею. Доки вони перебувають у рідномовному оточенні (спілкування вдома; навчання у початковій школі, яке відбувається мовою відповідної національної меншини) це не створює їм значних проблем. Проте на наступних етапах навчання (згідно з новим Законом України «Про освіту») частка предметів, що викладатимуться українською мовою, буде збільшуватися. До того ж, з віком соціальні потреби й запити дитини зростають, оточення розширюється. І в подальшому мовний бар'єр стає причиною повільної адаптації молодої людини до нового середовища, заважає встановити стосунки з однолітками, здобути вищу освіти, реалізувати себе в професії, адаптуватися до соціокультурних умов, оскільки будь-яка діяльність неможлива без комунікативної взаємодії між учасниками.

У такій ситуації важливо змінити ставлення до вивчення української мови. Що у першу чергу має ретранслювати вчитель української мови учням — представникам національних меншин та їхнім батькам? Необхідно, щоб опа-

нування української мови здобувачами освіти зводилося не до сприйняття її як окремого навчального предмета, а до усвідомлення ролі державної мови як засобу міжнаціонального спілкування, інструмента, який забезпечить умови для комфортного входження їх у полікультурне суспільство, а також дасть можливість накопичити дітям мовленнєвий і культурний досвід, що допоможе їм успішно адаптуватися в багатонаціональному середовищі.

Крім того, має змінитися й підхід до навчання української мови. У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та документах, які визначають загальну спрямованість шкільних мовних курсів у школах України, декларовано компетентнісний підхід до навчання мови. Цілі і результати навчання мають бути релевантними запитам і реальним комунікативним потребам представників національних меншин.

Ключові слова: державна мова, міжнаціональнеспілкування, національні меншини, поліетнічне середовище.

ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ: ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Микола Піддячий, д. пед. н., проф.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Відповідно до виявлених суперечностей у процесі формування ключових компетентностей старшокласників метою дослідження є обґрунтування педагогічних засад формування здоров'язберігаючої компетентності старшокласників у загальноосвітньому середовищі та їх взаємодії із суспільними інституціями, які мають створити умови для реалізації системи гармонізованого розвитку в умовах свідомої, цілеспрямованої і продуктивної об'єкт-об'єктної, об'єкт-суб'єктної та суб'єкт-об'єктної взаємодії, напрацьовуючи здоровий спосіб життя та проектуючи багатогранний досвід життєдіяльності.

У процесі дослідження розкрито, що: 1) ключові компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою, що розглядається як інтегрований результат розвиваючого характеру у процесі застосування освітніх технологій; 2) підґрунтям для розвитку компетентностей є на-

копичені знання, уміння і навички до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності у напрямку здоров'язбереження; 3) гармонізованість психологічної сфери старшокласників залежить від системного підходу до розбудови життєвого простору, розуміння ними природи і сутності людини, яка проявляється у процесі еволюційних змін її станів на етапах вікового розвитку;

Виявлено, що у процесі організації здорового способу життя старшокласники не вміють розробляти індивідуальний план розвитку на основі знань про: 1) особливості роботи внутрішніх органів; 2) загальні принципи й рекомендовані схеми питного режиму та харчування; 3) допустимі психофізіологічні навантаження; 4) оздоровчо-профілактичні заходи тощо.

До негативних факторів, які впливають на стан здоров'я старшокласників відносяться: 1) погіршення екологічної ситуації; 2) розповсюдження здоров'яруйнівних стереотипів поведінки; 3) зниження доступності до якісних медичних послуг; 4) здоров'явитратність сучасної системи освіти. Особливої уваги потребує здоров'я школярів де: 1) лише 5% випускників шкіл є практично здоровими; 2) 40% хронічно хворі; 3) 50% мають морфо-функціональні відхилення; 4) біля 80% страждають на різні нервово-психічні розлади; 5) лише 5% юнаків допризовного віку не мають медичних протипоказань до проходження військової служби [1, с. 3]. У зв'язку з цим: 1) проблема вивчення механізмів покращення здоров'я та шляхів його збереження є актуальною; 2) розуміння суті здоров'я (фізичного, психологічного, соціального й духовного) дозволить виявити філософські, культурологічні, медико-біологічні, психолого-педагогічні, соціально-професійні аспекти його формування [3, с. 317].

У сучасних швидкозмінних умовах життя у зв'язку із динамікою проблем особистісного та суспільного характеру спостерігається відхід на другий план процесу гармонізації психологічної сфери старшокласників засобом організації їх здорового способу життя [5, с. 270]. Помилково, часто-густо, її формування віддається на відкуп самоорганізації, а також родині з її різними можливостями ресурсного та розумового характеру [2, с. 234].

У процесі розроблення стратегії здорового способу життя старшокласників враховується зміст освіти та вимоги до знання основ здоров'я для старшої школи, які відображені у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти: 1) основи здоров'я — здоров'я людини, безпека життєдіяльності, фізична складова здоров'я, соціальна складова здоров'я, психічна та

духовна складові здоров'я; 2) фізична культура — теоретико-методичні знання, загальна фізична підготовка. У цьому контексті перед територіальними освітніми інституціями системи загальної середньої освіти постає завдання створення культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме поступ в сучасних умовах життєдіяльності [4, с. 108].

На проміжному етапі дослідження зроблено висновки: 1) організація здорового способу життя старшокласників спрямовується на напрацювання ресурсів для функціонування організму та гармонізованості його психологічної сфери; 2) динаміка розвитку забезпечується за рахунок підвищення рівня здоров'язберігаючої компетентності; 3) реалізації стратегії здорового способу життя відбувається шляхом засвоєння змісту освіти, спрямованого на формування у старшокласників основ здоров'я та їх фізичної культури.

Ключові слова: загальноосвітнє середовище, здоров'язберігаюча компетентність, старша школа.

Література

Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія. (2017). Харків: Вид. Рожко С. Г.

Піддячий М. І. (2020). Здоровий спосіб життя старшокласників у контексті формування ключових компетентностей. *Національна ідентичність як проблема науки й освіти: матеріали науково-практичної конференції* (Київ, 12 березня 2020 р.). Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України. URL: http://biblos.iod.gov.ua/docview.php?doc_id=2694

Піддячий М. І. (2020). Ключові компетентності старшокласників: організація здорового способу життя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт).* Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 3 К (123) 20. С. 315–319.

Піддячий М. І. (2019). Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці.* Конін — Ужгород — Бєльско-Бяла — Київ: Посвіт. С. 107–110.

Піддячий М. І. (2019). Сутність формування компетентностей старшокласників. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.).* Київ: Пед. думка. С. 269–272.

ПОТЕНЦІАЛ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО СУСПІЛЬСТВА

Олена Пометун, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Прискорення останніми роками інтеграції нашої країни в європейський та світовий економічний, соціальний та культурно-освітній простір обумовлює нові виклики, пов'язані з різноманітними впливами полікультурної реальності на українське суспільство та освіту зокрема. Полікультурність суспільства, окрім зростання зовнішньої відкритості України, є невід'ємною частиною внутрішнього розвитку та існування українського соціуму. Адже серед українського населення бачимо представників великої кількості етнічних, релігійних груп та інших сталих соціальних спільнот, відносини між якими часто не є безхмарними і породжують значну соціальну роз'єднаність і розпорошеність суспільства, а іноді й соціальну напругу.

Водночас культурні та поведінкові відмінності, які визначають належність людини до тієї чи іншої соціальної групи, є найбільш очевидним проявом різноманіття цінностей і точок зору демократичного суспільства. Це, як можна бачити, знаходить своє відображення у смаках людей, їх стосунках іцінностях, стилі життя і поглядах на світ, і є продуктом еволюції кожного народу і його пристосування до середовища проживання.

Отже, полікультурна реальність поточного етапу розвитку українського суспільства природньо збільшує потребу людей в інформації та навичках толерантної поведінки з одного боку, а з іншого — підштовхує трансформування свідомості людей у напрямі відкритості, поєднання різних культур та орієнтованості на діалог з їхніми представниками. Очевидно, що вирішення цих завдань вимагає комплексного підходу, проте система освіти як соціальний інститут володіє для цього унікальними можливостями. Наприклад, вона може забезпечити, щоб діти навчалися співпраці і конструктивній взаимодії набагато раніше, ніж починають проявлятися їх етноконфесійні та інші культурні відмінності.

Полікультурна освіта може і повинна виступати в ролі «відповідної реакції» на такі суспільні процеси, як:

- процеси глобалізації та інтеграції освіти;

- інтенсивна взаємодія між українськими та зарубіжними організаціями, окремими суспільними групами та громадянами;
- зростання екстремізму, агресії;
- необхідність формування толерантної свідомості;
- посилення релігійних течій, що мають негативний вплив, на молодих людей і т.д.

Це висуває відповідні завдання перед вітчизняною освітою, насамперед її гуманітарною складовою.

Сучасна шкільна історична освіта в Україні має відповідати цим реаліям і викликам часу і трансформуватись у полікультурну, яка може активно сприяти успішній інтеграції учня в сучасне полікультурне середовище, до єдиного культурного і освітнього простору і країни, і світу.

Ключова ідея пріоритетного відображення культурного різноманіття в курсах історії в цілому не нова для історичного освіти. Інтерес до цієї тематики помітно виріс в останні 10–15 років у роки незалежності. Про це свідчить, наприклад, значна кількість сюжетів з минулого українських регіонів і етносів у чинній шкільній програмі. Проте варто зазначити, що сучасні підходи до викладання певних сюжетів всесвітньої і вітчизняної історії, як і раніше, містять конфліктогенний потенціал і набагато менше уваги приділяють факторам соціального згуртування і співробітництва.

Натомість орієнтирам полікультурної освіти, зокрема європейської, відповідають зовсім інші, культурологічні та історико-культурні засади, коли в центрі уваги знаходяться різні системи цінностей, історичні образи і картини світу, етнічні та конфесійні особливості. Адже саме вони є об'єднуючим чинником, не дивлячись на численні соціально-політичні та ідеологічні відмінності між людьми і соціальними групами, що існують в рамках одного соціуму.

У сучасному світі посилюється також роль міграційних процесів, що призводять до появи нових діаспор і етноконфесійних спільнот у різних державах, які в перспективі здатні змінити етнолінгвістичну і расову картину світу. У зв'язку з цією проблемою слід зазначити, що в шкільних курсах історії недостатньо уваги приділяється ролі міграцій в історії, а якщо і приділяється, то, скоріше, як негативному чинник.

Однак далеко не положення чинних програм відповідають цим вимогам, так само як і не всі вчителі історії, володіють відповідними знаннями та уміннями. Адже досягненню завдань полікультурної освіти мають спри-

яти не лише зміни у змісті навчання, але і використання в освітньому процесі активних форм роботи — дискусій, дебатів, «круглих столів», а також інтерактивних методів і технології розвитку критичного мислення учнів у поєднанні з ресурсами Інтернету та проектною діяльністю учнів. Активні та інтерактивні методи проведення уроків, різноманіття форм урочної та позаурочної діяльності сприяють також згуртуванню і взаємодії дітей з різних соціокультурних спільнот в рамках школи.

Навчання історії, засноване на методологічних засадах гуманістичних принципах цінності людського життя і прав людини, демократичних цінностей та толерантності може перетворити шкільну історичну освіту на частину полікультурного освітнього середовища навчального закладу, що характеризується насамперед відкритістю — здатністю оперативно реагувати на освітні потреби соціуму і дитини й інтегрованістю — залученням потенціалу всіх предметів до розв'язання завдань полікультурної освіти. Таке середовщие покликано не лише враховувати особливості учнів в їх культурної ідентифікації, а забезпечити цілісну полікультурну освіту — становлення особистості, здатної жити в умовах полікультурного простору, особистості творчої і толерантної, відповідальної, компететної, готової до конструктивні дії в складних життєвих умовах.

Ключові слова: завдання, полікультарне суспільство, шкільна історична освіта.

ПОЗАКЛАСНА ТА ПОЗАШКІЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧНІВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Ірина Постоленко, к. пед. н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою дослідження є аналіз педагогічного процесу в школах Великої Британії, а саме його виховного компоненту, організації позакласної і позашкільної роботи з учнями. Як показує досвід, залучення учнів до позакласної та позашкільної роботи сприяє підвищенню результатів їх успішності в навчанні. Але, враховуючи той аспект, що учні мають досить завантажений графік навчання у школі, у багатьох британських

школах вчителі намагаються не перевантажувати учнів позакласними та позашкільними заняттями.

Учнів переважно залучають до таких видів діяльності: танці (Dance), драмгуртки (Drama), гуртки порятунку життя (Life-saving), плавання (Swimming), гімнастика (Gymnastics), атлетика (Athletics), волейбол (Volleyball), нетбол (Netball), футбол (Football), бадмінтон (Badminton), аеробіка (Aerobics), баскетбол (Basketball). Вони мають також можливість відвідувати природничо-математичні гуртки (Science), комп'ютерні гуртки (Computing), мовні та технологічні гуртки (Languages and Technology Clubs), додаткові заняття з поглибленого вивчення математики (additional Mathematics groups), брати участь у хорі (Choirs) та шкільному оркестрі (School Orchestra). Клуби відпочинку дають змогу об'єднатися учням за спільними інтересами, займатися музикою, танцями, театральним мистецтвом, скаутингом, спортом, іграми, дизайном, виготовленням декоративних прикрас тощо. У вільний від занять час учні відвідують інші школи, промислові підприємства, фермерські господарства. Часто школярам також організовують подорожі до моря, місцевих церков, мистецьких галерей, музеїв, театрів і т.д. Крім того, учні беруть участь у спортивних змаганнях не лише серед учнів школи, а й учнів інших шкіл графства.

У дослідженні розкрито, що регламентація позакласної та позашкільної освітньо-виховної діяльності, яка організована муніципальною владою передбачає залучення британських учнів всіх етапів навчання до відвідування закладів відпочинку та дозвілля, які працюють протягом 4, 5 год. на день (зазвичай, з 12.45 до 17.15). Кожний такий заклад, який є партнером школи і співпрацює зі школою на договірних засадах, розрахований на роботу з учнями після уроків, має адміністратора та розклад роботи, в якому вказуються день тижня, коли працює секція чи студія, відповідальний за роботу секції, кількість учнів, які відвідують секцію, місце та час проведення заняття. Зазвичай, заняття в клубах дозвілля та відпочинку тривають від 45 хв. до 1 год.15 хв, залежно від специфіки заняття.

Виявлено, що на сучасному етапі працівники освіти і урядовці Великої Британії приділяють значну увагу виховній роботі, зокрема вони розробляють програми дозвілля для учнів, програми подорожей учнів, креативного розвитку учнів, догляду школярів за довкіллям, міжнародного обміну тощо.

Зроблено висновки, що залучення учнів до позакласної та позашкільної діяльності дає учням змогу: розширювати кругозір; розвиватися фізично; розвивати командний дух та соціальні навички; вдосконалювати вміння керувати часом; формувати впевненість у власних можливостях; позбуватися стресового стану; розвивати почуття обов'язку.

Ключові слова: виховна робота, педагогічний процес, позакласна та позашкільна діяльність, програми дозвілля.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ В ГРІ: ВИМІРИ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА

Ольга Пуйо, аспірантка
Тернопільський національний педагогічний університет
імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є висвітлення вимірів і характеристик ціннісних орієнтацій старших дошкільників в процесі рухливих ігор, визначених за результатами теоретичного дослідження та констатувального експерименту.

Методологічною базою дослідження ціннісних орієнтацій старших дошкільників є напрацювання Т. Піроженко [1], К. Карасьової, Л. Соловйової [2], Л. Токарєвої [3].

За результатами теоретичного дослідження та констатувального етапу експерименту, проведеного у закладах дошкільної освіти Тернопільської, Київської, Рівненської областей на базі груп дітей старшого дошкільного віку, визначено компоненти та критерії сформованості їх ціннісних орієнтацій.

Компонентами ціннісних орієнтацій старших дошкільників є:

1. ***Емоційно-вольовий***, що характеризується розумінням власних бажань та емоцій, здатністю їх виявляти та контролювати, співчувати і співпереживати, вмінням підтримувати інших, вболівати за результати спільної діяльності, переборювати труднощі і реагувати на них вольовими діями.
2. ***Когнітивний***, що включає в себе знання про цінності взаємодії, співпереживання та дружби, їх роль у житті людей в цілому та у спілкуванні з однолітками зокрема; знання змісту та правил рухливих ігор.

3. ***Діяльнісний***, що характеризується рівнем сформованості ігрової компетентності, вмінням діяти гнучко, брати на себе відповідальність за слабшого, за команду чи хід гри та проявляти творчу ініціативу в організації та проведенні рухливих ігор.

Змістовими параметрами визначених компонентів є такі критерії: наявність мотивації до покращення комунікативної та рухової взаємодії в грі; наявність знань про цінності взаємодії, співпереживання та дружби, зміст і правила рухливих ігор; вміння дотримуватися правил гри, виявляти власні та реагувати на емоції інших, діяти гнучко та відповідально у ситуаціях ігрової взаємодії.

Таким чином, проведене теоретичне та констатувальне дослідження стало основою для визначення компонентів, критеріїв та показників ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку і, водночас, підґрунтям подальшого експериментального дослідження з розроблення системи роботи з підвищення рівня ціннісних орієнтацій дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: діти дошкільного віку, компоненти, критерії, ціннісні орієнтації.

Література

Піроженко Т. Проблема вивчення ціннісних орієнтацій дошкільників: пошук та результати дослідження / Т. Пірожеко. — Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe? I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Vird_2015_37_23

ПіроженкоТ. Сучасні діти — відображення цінностей дорослого світу: метод. Рекомендації / Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, К. В. Карасьова. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/8535/1/Сучасні%20діти%20–%20відображення%20%20цінностей%20%20дорослого%20%20світу.pdf

Токарєва Л. Формування ціннісних орієнтацій як чинник моральності дошкільників у сучасному соціопросторі [Електронний ресурс] / Л. Токарєва // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. — 2012. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1901/1/ц.о.детей_4444.pdf

ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕБАТІВ У ШКОЛІ ЯК ШЛЯХ УТВЕРДЖЕННЯ ДЕМОКРАТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ

Тетяна Ремех, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сьогодні дебати набули популярності не лише серед політиків і громадських діячів — їх запроваджують в освітній процес університетів і шкіл різних країн.

Метою нашої розвідки є з'ясування потенціалу дебатів для навчання учнівської молоді на основі загального аналізу результатів проєкту IDEA NL «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності» [1].

Встановлено, що в європейських країнах дебати застосовують на уроках із різних предметів, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем. Дебатуючи та глибоко досліджуючи навчальну інформацію, учні опановують основні правила логіки і риторики, вдосконалюють уміння аргументованої дискусії, вміння логічно й доказово відстоювати власну позицію, розвивають навички публічного виступу та командність, формують громадянську позицію, уможливлюють прояв толерантності та сприйняття різноманітності.

У 2015–2017 рр. міжнародна організація IDEA NL (International Debate Education Organization) за підтримки фонду Erasmus Plus Youth реалізовувала проєкт «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності». У проєкті взяли участь 1389 респондентів 8 європейських країн — Нідерланди (IDEA NL), Чехія (ADK), Румунія (ARDOR), Словаччина (SDA), Естонія (EDS), Литва (EDC), Латвії (DC), Македонія (YEF) [2]. Проєкт мав на меті з'ясувати вплив дебатів на загальну освіту в середніх школах. Фокус дослідження полягав у тому, що навчання дебатів на уроках у школі або заняттях у клубах розвиває критичне мислення учнів та прихильність до демократичних цінностей.

Наголошено, що дебатна освіта, організована для певної групи учнів у клубах чи на заняттях протягом кількох місяців, впливає на їхній розвиток: сприяє академічній успішності, становленню громадянської позиції, розвитку впевненості та зміцненню довіри. Запровадження дебатів у школі забезпечує суттєві й вимірювані результати для молоді щодо формулю-

вання думки, публічних виступів, критичного мислення, успішності в навчанні. Практикуючи аргументацію в різних умовах та рольових моделях, у взаємодії з різними думками, учні краще усвідомлюють власну точку зору, точніше формулюють і висловлюють її, більш відкрито реагують на думки інших, краще розуміють політику та новини [2].

Дебатний рух в Україні нараховує майже 30 років. Утім, в українському освітньому просторі дебатам відведена роль переважно риторичної гри, що реалізується через такі форми як дебатні турніри, змагання, фестивалі.

Узагальнені результати проєкту IDEA NL «Від вимірювання до навчання: оцінка впливу дебатів на критичне мислення та демократичні цінності» доводять, що сьогодні слід інакше оцінити освітні можливості дебатів. Вони є не лише інтелектуальними змаганнями, а освітньою технологією, яка сприяє розвитку в учнів важливих для життя в швидкозмінюваному світі навичок та утвердженню в суспільстві демократичних цінностей.

Ключові слова: дебатна освіта, демократичні цінності, критичне мислення, потенціал дебатів.

Література

Anne Valkering, Miroslav Netcok, George Matu et al. From Measuring to Learning. Evaluating the impact debate on critical thinking and democratic values. 2015–2017. 228 p.

https://idebate.org/news/idea-nl-launches-study-impact-debate-education

ДО ПИТАННЯ ПРО ТРАНСФОРМАЦІЮ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ

Олександра Савченко, д.пед.н., проф., академік НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є науковий коментар щодо законодавчо-нормативних орієнтирів початкової освіти, які визначають її трансформацію на компетентнісні засади.

У 2018 р. затверджено новий Державний стандарт початкової освіти, де закладено законодавчу базу для функціонування початкової освіти

на компетентнісних засадах. У Стандарті враховано кращий вітчизняний досвід і зарубіжний досвід реалізації компетентнісної ідеї у навчальному процесі.

Державним стандартом визначено мету, завдання і результати на цьому рівні освіти. Важливим є синхронізація бачення феномена «компетентність» із Законом України «Про освіту» (2017), яка трактується як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність.

Упровадження нової освітньої термінології для позначення результатів освіти відображає зміну мети освіти, яка є діяльністно-орієнтованою. Це обумовлює необхідність переосмислення практики добору змісту, забезпечення його гармонізації з життєвими потребами дітей, узгодження складності та обсягу навчального матеріалу з прогнозованими результатами.

Державний стандарт початкової освіти конкретизує зміст компетентностей, проголошених у Законі «Про освіту», з урахуванням конкретних завдань цього рівня освіти. У Стандарті ключові та предметні компетентності визначено як результати навчання. Серед результатів зазначено нові — формування медіа грамотності молодших школярів, розвиток соціальних умінь і навичок, наскрізних умінь.

Відповідно до Стандарту початкової освіти розроблено варіативні типові програми початкової освіти для 1–2 та 3–4 класів (затверджені Колегією МОН України у 2018 р.), за якими молодші школярі вже завершили перший цикл навчання.

Отже, чинні законодавчо-нормативні документи — Закон України «Про освіту», Державний стандарт початкової освіти, Типові освітні програми початкової освіти ґрунтуються на нових концептуальних і законодавчо-нормативних засадах. Такий підхід відкриває перспективи для національної освіти формувати молодих особистостей, здатних успішно жити, працювати, розвиватися у стрімкому та відкритому світі XXI століття.

Ключові слова: діяльнісний, законодавчо-нормативні орієнтири, компетентнісна освіта, результативний підхід, початкова школа.

ШКІЛЬНА ОСВІТА УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ МІЖНАРОДНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ УЧНІВ: КОМПАРАТИВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Віктор Сіткар, к. психол. н., доц.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є здійснити порівняльний аналіз успіхів українських школярів за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018, до якого тоді було залучено 79 країн, серед яких вперше стартувала Україна.

Зауважимо, що згідно з рейтингом, Україна зайняла місце посередині списку країн-учасниць з результатом у 466 балів в читанні, 453 бали в математиці та 469 балів з природничих наук (найвищий показник в кожній галузі визначено в 1000 балів). Про що свідчать ці результати спробуємо на основі компаративістичного підходу здійснити аналіз.

Програма міжнародного оцінювання учнів (PISA) не тільки перевіряє знання та їх застосування, але й досліджує різні аспекти їх життя. Застосовуючи анкетування, PISA збирає інформацію про школу, вчителів, адміністрацію, батьків та ін. До того ж оцінює можливості дитини як у школі, так і за її межами — допомагає зрозуміти фактори, які зумовлюють відмінності в читацькій, математичній та природничій грамотності школярів як в межах країни, так і в порівнянні з іншими країнами [1].

У дослідженні PISA-2018 взяли участь 600 тисяч 15-річних учнів із 79 країн/економік, що становлять майже 80% світової економіки. Рейтинг успішності учнів визначався за 6-бальною шкалою, де:

- 1 — дуже низькі результати;
- 2 — базовий рівень (учні досягли мінімально необхідного в житті рівня компетентності);
- 3–4 — високий рівень;
- 5–6 — дуже високий рівень (рівень учасників олімпіад) [2].

Аналіз даних дослідження, виявив, що українська освіта суттєво відстає від середніх показників в країнах ОЕСР. Зокрема, середній бал для країн ОЕСР з читання становить 488,89 балів (у країни-лідера — 555) математика — 492,03 балів (найвищий бал — 591), природничо-наукові

дисципліни — 490,78 балів (країна лідер — 590). Різниця успішності українських учнів/студентів в порівнянні з цими показниками становить 23, 39 та 22 бали відповідно. До того ж в дослідженні представлено рейтинг, в якому визначено позиції країн (діапазон за допомогою крайніх середніх точок, враховуючи можливу статистичну похибку) в кожній з галузей. Наприклад, з поміж 79 країн-учасниць Україна знаходиться на позиції: 36–41 в читанні, 41–46 в математиці та 36–42 — в природничих науках.

Отже найбільш проблемною галуззю є математика. До того ж зауважимо, шо за даними ОЕСР, 30 балів відповідають одному року навчання в закладі загальної середньої освіти. Це дає змогу зробити висновок, що в математиці українські школярі відстають від своїх однолітків з інших країн більш ніж на 1 рік [4].

Більш глибший аналіз успіхів українських школярів показав, що існують відмінності між сільськими та міськими школами. Зокрема виявлено, що у великих містах середній бал становить 499,4, що суттєво відрізняється від середнього балу учнів, які проживають у містах (від 100 тисяч до 1 мільйона жителів). Суттєво відрізняються від усіх середні бали учнів, які проживають в селах, хуторах та сільській місцевості. Середній бал у таких учнів становить 420,6. Це становить різницю з великими містами більше ніж у 2,5 років навчання.

Порівнюючи освітні успіхи України з країнами ОЕСР, виявлено відставання не на нашу користь. Зокрема, значний відсоток учнів/студентів з рівнем читацької, математичної та природничо-наукової грамотності н***ижче***

Таблиця 1

Показники грамотності (у %) 15 літніх учнів/студентів в Україні та ОЕСР, які мають та не мають базового рівня

Грамотність/ країна	Україна		Країни ОЕСР	
	мають базовий рівень	не мають базового рівня	мають базовий рівень	не мають базового рівня
Читацька	74,1%	25,9%	77%	23%
Математична	64%	36%	76%	24%
Природничо-наукова	73,6%	26,4%	78%	22%

базового (рівня компетентності, що є мінімально необхідним в житті) та незначний відсоток учнів/студентів, які досягли ***високого рівня*** грамотності (згідно з 6-бальною шкалою рейтингу успішності учнів 5–6 рівень — рівень учасників олімпіад) хоча б за однією з галузей PISA (табл. 1, 2).

Гендерний аспект результатів досягнень учнів, виявив, що хлопці даної вибірки читають значно менше ніж дівчата. Середня успішність в читанні серед хлопців є нижчою (450,1 балів), ніж серед дівчат (483,6 балів). В Україні розрив (33,5 балів) більший, від середнього в країнах ОЕСР (30,1 балів). Цей розрив становить більше ніж 1 рік навчання [1].

Проте є і позитивні аспекти, що пов'язані з порівнянням у відсотках різних рівнів грамотності українських учнів/студентів, зокрема зауважимо, що 46,4% 15-літніх учнів України показали високий рівень читацької грамотності (4 бали за 6-бальною шкалою рейтингу успішності), 37,9% — грамотності з математики та 43,6% — грамотності з природничо-наукових дисциплін.

Якщо порівняти результати України з референтними для неї державами — країнами зі схожим соціально-економічним статусом та культурно-історичними зв'язками, тоді ситуація теж не на нашу користь. Референтними для України у звіті PISA є Білорусія, Грузія, Естонія, Молдова, Польща, Словаччина та Угорщина. В рейтингу референтних країн Україна випередила тільки Грузію та Молдову за всіма трьома показниками [3].

Як висновок зауважимо, що представлена інформація дає можливість порівняти грамотність наших школярів з результатами досягнень, які виявлено в однолітків з інших країн світу, що за розмірами, економічним потенціалом та історичним досвідом подібні до України. Результати не надихають, але дають грунт для розуміння чому ми розбудовуємо НУШ.

Ключові слова: компаративістика, освіта, результати PISA, Україна, учні.

Таблиця 2

Показники (у %) 15 літніх учнів/студентів в Україні та ОЕСР, які досягли 5–6 рівень

Грамотність/країна	Україна	Країни ОЕСР
Читацька	3%	9%
Математична	5%	11%
Природничо-наукова	3%	7%

Література

Natsionalnyi zvit za rezultatamy mizhnarodnoho doslidzhennia yakosti osvity PISA-2018 / kol. avt.: M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in.; Ukrainskyi tsentr otsiniuvannia yakosti osvity. Kyiv: UTsOIaO, 2019. 439 s. Retrieved from https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf (accessed 20 April 2020). (in Ukrainian)

Retrieved from https://nus.org.ua/news/rezultaty-pisa-2018-v-ukrayiny-trohy-girshi-pokaznyky-za-seredni-krayin-oesr/ (accessed 3 December 2019). (in Ukrainian)

Rostislav Strutinsky (2019, December 5). Retrieved from https://24tv.ua/education/ru/rezultaty_pisa_36_ukrainskih_uchashhihsja_ne_dostigli_bazovogo_urovnja_znanij_po_matematike_n1243058 (accessed 5 April 2020). (in Ukrainian)

Shostak Yryna (2019, December 21). Retrieved from https://112.ua/statji/problemy-s-matematikoy-i-nizkiy-uroven-bazovoy-gramotnosti-chto-testy-pisa-govoryat-ob-ukrainskom-obrazovanii-519395.html (accessed 21 April 2020). (in Ukrainian)

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Валентина Снєгірьова, к.пед.н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасна освіта відбувається в полікультурному просторі, і одне з найважливіших її завдань — навчити людей жити в умовах розмаїття культур, типів свідомості, точок зору. Проблема зближення двох парадигм освіти — знаннєвої та культурної — не нова й обговорюється з часів А. Дістервега (принципи природо- і культуровідповідності навчання). Важливість культури і гуманітарних, моральних чинників освіти відстоювали видатні педагоги, діячі науки К. Ушинський, В. Сухомлинський, Ю. Лотман, М. Бахтін, Я. Корчак, С. Френе, К. Роджерс. Про культуру як джерело освіти йдеться в різних сучасних документах, наукових статтях. Ця проблема нині актуалізувалася як необхідність доповнення традиційних форм і засобів навчання соціокультурними цінностями (Є. Бондаревська, І. Відт, Н. Крилова, Є Ямбург та інш.)

Метою дослідження є полікультурний аспект вивчення художнього твору через діалог автора й читача, із залученням літературної

критики, споріднених мистецтв тощо та засвоєння учнями його ціннісних смислів.

У школах України з російською мовою навчання функціонує інтегрований курс для 10–11 класів «Російська мова та література» [1,2], який має яскраво виражене полікультурне спрямування. Вивчення художнього твору в ньому реалізується на основі принципів: взаємозв'язку культурних цінностей, закладених у тексті, і ціннісних орієнтацій особистості; акцентування на найважливіших культурно-ціннісних моментах художнього тексту; наступності в засвоєнні духовно-морального досвіду, відображеного в літературі.

Принцип взаємозв'язку об'єктивних цінностей культури і суб'єктивних ціннісних орієнтацій особистості передбачає, що усвідомлене, особистісне засвоєння ціннісних смислів тексту можливо тільки в тому випадку, якщо він пов'язаний із життєвим досвідом і проблемами учнів, звернений до їхньої ціннісно-смислової сфери. Цей принцип знаходиться у відповідності з відбором програмових художніх творів. Це, перш за все, класичні твори, в яких розглядаються морально-філософські проблеми, що є домінантами загальнолюдської і національної культури, відображені в концептах: «життя», «світ», «свобода», «родина», «батьківщина», «дружба», «кохання», «вибір життєвого шляху» тощо (О. Пушкін. «Моцарт і Сальєрі», М. Гоголь. «Портрет», Ф. Достоєвський. «Підліток», А. Чехов. «Аґрус», поезія Срібного століття, М. Булгаков «Майстер і Маргарита» та інш.)

Полікультурний аспект вивчення художнього твору реалізується в новому курсі через систему завдань, спрямованих на:

- розширення простору «позачасового» спілкування, діалогу епох і культур через «проживання» історичних подій, явищ культури, життя окремої людини;
- залучення загальнокультурних явищ і цінностей до сфери особистісних інтересів і цінностей старшокласників;
- створення комунікативних ситуацій — дискусій, обговорення проблем, піднятих у творі;
- поєднання колективних та індивідуальних форм роботи, роботи в малих групах або в парах;
- пошук засобів культурної взаємодії учня і педагога (автора підручника) у спільному практичному засвоєнні культурних норм і зразків спілкування;

- оволодіння учнем різноманітними формами осмислення соціокультурної дійсності і культуротворення (написання власних творчих робіт).

Значне місце у програмі курсу відведено українознавчому компоненту (українським сюжетам і темам у творах російських письменників, їхнім культурним та біографічним контактам з Україною). Програмові твори розглядаються також в широкому контексті з іншими видами мистецтв — музикою, театром, кіно, образотворчим мистецтвом. Ці та інші явища культури, пов'язані з виучуваними художніми творами, винесено в рубрику «Розширюємо культурний кругозір», завдання якої спрямовані на відтворення культурного контексту твору, вивчення мови, коду культури, використання міжпредметних зав'язків, активне впровадження в навчальний процес прийомів зіставлення, узагальнення, інтегрованих форм навчання.

Результати формувального експерименту дають змогу констатувати не лише зростання читацьких та літературних компетенцій старшокласників, а й певні зміни в їхній емоційно-ціннісній сфері, що свідчить про збагачення особистого соціокультурного досвіду школярів. Бесіди, що проводилися з учнями, а також творчі роботи школярів переконують в тому, що в процесі навчання у них формується ціннісне ставлення до власної культурної приналежності, а також позитивне сприйняття інших культур. Крім того, участь школярів у проектній роботі і позакласних заходах, пов'язаних із вивченням творчості того чи іншого письменника, дозволяє зробити висновок про динаміку культурних потреб школярів. Учні проявляють інтерес до розширення і збагачення своїх знань про рідну та національні культури, класичну й сучасну художню літературу, що відображає загальнолюдські духовні потреби.

Таким чином, полікультурний аспект вивчення літератури дозволяє створити умови для розвитку як культурної ідентичності, так і культурної відкритості школярів, що є основою їх залучення до міжкультурного діалогу.

Ключові слова: полікультурний, соціокультурний, художній твір, цінності.

Література

Фідкевич О. Л., Снєгірьова В. В., Курач Л. І. *Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 клас: підручник*. К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 152 с.

Фідкевич О. Л., Снєгірьова В. В., Курач Л. І. *Російська мова і література. Інтегрований курс. 11 клас: підручник.* К.: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.

СУЧАНИЙ РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Альона Солодчук, к.пед.н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м.Умань, Україна

Метою дослідження є вивчення проблеми готовності навчальних закладів і педагогів до реалізації інклюзивного навчання.

Дітей з обмеженими можливостями здоров'я суспільство уникало надто довго. Вони були просто ізольовані за дверима спеціальних закладів. Про інклюзії в освіті взагалі мова не йшла. Зрушення відбулися, коли права людей з інвалідністю 14 років тому законодавчо закріпила ООН у своїй конвенції.

На сьогодні в нашій державі лише близько 7% шкіл працює з інклюзією. Проте основною перешкодою інклюзивного навчання експерти вважають масову свідомість. Суспільство не готове бачити таких дітей. Як наслідок — діти з інвалідністю часто змушені майже все своє життя перебувати в чотирьох стінах

Заклади освіти повинні стати мікрокосмосом суспільства. Важливо усвідомити, що інтеграція дітей з інвалідністю залежить не тільки від конвенцій і намірів уряду, а й від інших важливих чинників. Кожен на своєму рівні повинен вчитися толерантності [2].

Учасники інклюзивної освіти мають можливість у повному обсязі брати участь в житті колективу дитячого садка, школи, інституту. Завдяки цьому навчальний заклад перетворюється у такий освітній простір, який стимулює і підтримує всіх учасників освітнього процесу.

Інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку спільно з їх однолітками — це навчання різних дітей в одному класі, а не у спеціально виділеній групі в загальноосвітній школі. Це занурення дитини в адаптоване освітнє середовище, з усіма супроводжуючими послугами.

Інклюзивні навчальні заклади відкриті для всіх — для кожної дитини і підлітка, котрі її потребують. Такі заклади адаптовані до всіх дітей, незалежно від їх психологічних, розумових, соціальних, емоційних, мовних або будь-яких інших особливостей. У них можуть навчатися діти з інвалідністю та особливими здібностями; діти з незабезпечених регіонів і обмежених в права соціальних груп.

Навчання дітей в таких установах має бути організовано таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Тому основною відмінністю інтегрованої освіти від інклюзивного є те, що інтегроване навчання передбачає забезпечення доступності звичайної освітньої програми всередині шкільних стін для учнів з обмеженими можливостями здоров'я, а інклюзивне навчання і освіта — створення і підтримка умов для спільного навчання в класі звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями здоров'я за різними освітніми програмами, котрі відповідають їх можливостям[1].

Розкрито, що реалізація такого навчання здійснюється, як в структурі з опорою на основні види діяльності в системі психологічного супроводу, так і передбачає ймовірні потреба «колективного суб'єкта» супроводу: дитину, педагога і батьків, які потребують відповідної.

Тому, компетентнісний підхід є стратегіним напрямком в реалізації таких змін, як розвиток ідей забезпечення рівного доступу до оволодіння знаннями різних категорій осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Для реалізації інклюзивної практики, яка є основою освіти осіб з ОМЗ, необхідні фахівці, здатні професійно грамотно, продуктивно, коректно реалізовувати навчальний процес. Найважливішими компетенціями педагога під час роботи з учнями з обмеженими можливостями є вміння проектувати і адаптувати навчальний процес, зміст навчальних дисциплін, альтернативні форми проведення позаурочних занять для всіх учнів незалежно від їх можливостей, забезпечує якість освіти.

Виявлено, що педагог, котрий не має дефектологічної освіти, навчаючи дитину з обмеженими можливостями, потребує психологічної освіти, яка розкриє особливі освітні потреби таких дітей, а також спеціальної консультативної допомоги, пов'язаної з навчанням в умовах інклюзії. Психолог навчає педагога виділенню ознак поведінки дитини з ОМ; демонструє педагогу прийоми надання диференційованої допомоги з урахуванням рівня сформованості саморегуляції школяра; навчає педагога не допускати «випадання» учня із загального ходу роботи в класі за рахунок регулювання мотивованості і ступеня емоційної задіяності. Обираючи освітню програму у суперечливих ситуаціях фахівцям слід орієнтуватися на потенційні можливості дитини, починаючи зі складнішого освітнього середовища.

Зроблено висновки, що за таких сприятливих умов, принаймні, для частини таких школярів інклюзивна освіта стане розвиваючим середовищем, і відповідатме цілям і задачам загальної освіти.

Ключові слова: діти з обмеженими можливостями здоров'я, інклюзія, інтегроване навчання.

Література:

Babkina, N.V. (2018). Inclusive education for children with mental retardation: rerequisites and conditions for implementation. Retrieved from https://alldef.ru/ru/articles/almanac-34/inclusive-education-of-children-with-delay-of-mental-development-prerequisites-and-conditions-of-implementation

Inclusive education: how it works abroad and in Ukraine. Retrieved from https://24tv.ua/education/ru/inkljuzivnoe_obrazovanie_kak_jeto_rabotaet_za_rubezhom_i_v_ukraine_n1224000

НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ФЕНОМЕНІВ У ФІНЛЯНДІЇ

Світлана Федоренко, д.пед.н., проф.
Національний технічний університет України
«КПІ імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення ключових особливостей навчання на основі феноменів у сучасній фінській школі.

Розкрито, що навчання на основі феноменів (phenomenon-based learning) — це комплексний, міждисциплінарний підхід до навчання і виховання, у процесі якого феномени вивчаються як цілісні сутності у реальному контексті, сприяючи успішному набуттю знань та формуванню м'яких навичок, необхідних для різних сфер життєдіяльності (Lähdemäki, 2018; Lonka, 2018; Silander, 2015). Самі феномени є цілісними темами (наприклад: відносини та міжособистісна динаміка, сталий розвиток, засоби масової інформації, новітні технології, природні ресурси тощо). Цей вид навчання у фінській школі почав активно застосовуватися у зв'язку з реформою освіти у 2016 р.: першими в світі фіни зважилися на поділ шкільного навчального змісту на міждисциплінарні теми. При цьому предмети не замінюються повністю міждисциплінарними темами, вони залишаються в середній і старшій школі — лише певну частину навчального матеріалу школа подає у форматі комплексних тем. Згідно фінської освітньої реформи, вся початкова освіта будується на засадах навчання через вивчення феноменів, а в подальшому у середній та старшій школі передбачаються «періоди навчання», протягом

яких викладачі з різних дисциплін разом викладають один мультидисциплінарний модуль (Halinen, 2018). Відповідно ця реформа потребує активної співпраці між викладачами різних предметів. Повною мірою впровадження цієї системи навчання має відбутися в 2020 р.

Виявлено, що навчання шляхом міждисциплінарного вивчення феноменів у сучасній фінській школі побудовано на засадах інтерактивного конструктивістського підходу та активної співпраці всіх учасників освітнього процесу. Цей вид навчання вирізняється цілісністю, автентичністю, контекстуальністю та проблемним дослідженням різних феноменів на основі проєктної діяльності (Symeonidis & Schwarz, 2016).

Зроблено висновок, що навчання на основі феноменів є гармонійним, забезпечуючи формування в учнів навичок, необхідних для успішного життя в XXI ст., зокрема: критичного і креативного мислення, комунікативних умінь і навичок, мультимодальної грамотності, вміння працювати в команді.

Ключові слова: інтерактивний конструктивістський підхід до навчання, міждисциплінарний підхід до навчання, навчання на основі феноменів, школа Фінляндії.

Література

Halinen, I. (2018). The new educational curriculum in Finland. In M. Matthes, L. Pulkkinen, C. Clouder & B. Heys (Eds.), *Improving the Quality of Childhood in Europe* (pp. 75–89). Brussels, Belgium: Alliance for Childhood European Network Foundation.

Lähdemäki, J. (2018). Case Study: The Finnish national curriculum 2016. A Co-created National Education Policy. In J. Cook (Ed.), *Sustainability, Human Well-being, and the Future of Education* (pp. 397–422). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Lonka, K. (2018). *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.

Silander, P. (2015). Digital pedagogy. In P. Mattila & P. Silander (Eds.), How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland (pp. 9–26). Oulu, Finland: University of Oulu Center for Internet Excellence.

Symeonidis, V., & Schwarz, J. F. (2016). Phenomenon-based teaching and learning through the pedagogical lenses of phenomenology: The recent curriculum reform in Finland. *Forum Oswiatowe,* 28(2), 31–47. Retrieved from https://www.academia.edu/31429936/Phenomenon-Based_Teaching_and_Learning_through_the_Pedagogical_Lenses_of_Phenomenology_The_Recent_Curriculum_Reform_in_Finland

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-286-287

PISA-2018 В УКРАЇНІ: СТАН ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Тетяна Хорошковська-Носач
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У 2018 році Україна вперше взяла участь в основному етапі міжнародного дослідження якості освіти PISA (Programme for International Student Assessment), що проводиться кожні 3 роки й за певною методикою оцінює читацьку, математичну та природничу грамотність 15-річних учнів.

Пріоритетним напрямом у 2018 році була читацька грамотність, яка тлумачиться як «здатність учня / студента сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал, а також посилювати свою готовність брати активну участь у житті суспільства» [1, с. 93].

Загальна кількість українських школярів, які проходили тестування, становила 5998 осіб. Усі завдання учні виконували на паперових бланках.

Результати українських учнів у дослідженні PISA виявились нижчими за середні по країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (далі — ОЕСР) в усіх трьох галузях. Зокрема, різниця успішності учнів із читання становила 23 бали, що відповідає приблизно одному року навчання в закладі загальної середньої освіти.

Як засвідчили результати дослідження, базовий рівень сформованості читацької грамотності, тобто такий, «на якому учні / студенти не тільки можуть читати прості й відомі їм тексти та розуміти їх прямолінійно, але й демонструють, навіть за відсутності чітких указівок, певну здатність пов'язувати кілька фрагментів інформації, робити висновки, які виходять за межі явно наведеної в тексті інформації, та пов'язувати інформацію з тексту з власним досвідом і знаннями» [1, с. 52], виявили 74,1% українських 15-річних підлітків. Важливо відзначити, що 46,4% учнів досягли Рівня 3 (найбільш типового серед учнів по країнах ОЕСР) і вищих в овололінні читацькою грамотністю. Усього в дослідженні кожна галузь оцінювалась відповідно до шести рівнів. І лише 9,2% 15-річних школярів України виявили в читанні Рівень 1 (найнижчий) за шкалою PISA [1, с. 57].

Результати дослідження PISA-2018 дають можливість з'ясувати переваги й недоліки системи загальної середньої освіти України, порівняти її стан з освітніми системами інших країн, виявити динаміку результатів учнів і чинники, які впливають на успішність у навчанні, а також окреслити шляхи вдосконалення якості освіти в Україні й визначити напрями реформування національної школи, зокрема й у галузі читання.

Ключові слова: PISA, читацька грамотність, якість освіти.

Література

Natsional'nyy zvit za rezul'tatamy mizhnarodnoho doslidzhennya yakosti osvity PISA-2018. (2019) / kol. avt.: M. Mazorchuk (osn. avtor), T. Vakulenko, V. Tereshchenko, H. Bychko, K. Shumova, S. Rakov, V. Horokh ta in.; Ukrayins'kyy tsentr otsinyuvannya yakosti osvity. Kyyiv: UTSOYAO, 2019. 439 s. Rezhym dostupu: http://testportal.gov.ua//wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf. (in Ukrainian).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-287-289

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЦ С ОСОБЕННОСТЯМИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО И ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОПЫТОВ

Ольга Хруль, к.пед.н., доц.,
Валентина Белевич, аспирантка
Национальный институт образования
г. Минск, Республика Белорусь

Основной целью исследования является изучение организационно-содержательных аспектов образовательной интеграции лиц с особенностями психофизического развития на основе зарубежного и отечественного опытов.

Сегодня неотъемлемой формой организации образования рассматривается интеграция. Идея интеграции является частью философии открытого общества и отражает отношение общества к правам и возможностям детей с особенностями развития. Интеграция становится ведущим на-

правлением образовательной политики экономически развитых стран начиная с 70-х годов прошлого столетия.

В результате исследования выявлено, что впервые возможность и необходимость совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями и обычных детей была законодательно закреплена в США, потом — в странах Скандинавии, других европейских государствах. В образовательных учреждениях инклюзивного типа Германии под индивидуальным образовательным маршрутом ребенка с особенностями развития понимают систему конкретных совместных действий администрации, основных педагогов, междисциплинарной команды специалистов сопровождения образовательного учреждения, родителей в процессе включения ребенка с особыми потребностями в образовательный процесс. В законодательстве разных стран отражаются, как правило, два ведущих положения: первое — ребенок с особенностями развития имеет право обучаться в обычной школе; второе — ему предоставляется все необходимое для удовлетворения особых образовательных потребностей.

Зарубежный опыт организации образовательного процесса в условиях интегрированного обучения строится на понимании того, что инклюзия — процесс развития предельно доступного образования для каждого в образовательных учреждениях общего типа, формирование процесса обучения с постановкой адекватных целей для всех учеников, обеспечение наибольшей поддержки каждого учащегося в направлении максимального раскрытия его потенциала. Гуманистическая парадигма инклюзивного образования предполагает в первую очередь не столько создание особых условий для образования лиц с особенностями психофизического развития (хотя аспект специального материального обеспечения учебного процесса для детей с особыми потребностями присутствует), сколько представление им возможностей, наряду с нормально развивающимся учащимися, освоения учебного материала на индивидуально возможном и доступном уровне, по индивидуальной программе обучения.

На основании изученных материалов зарубежных источников можно сделать вывод, что при организации обучения в условиях интеграции учащимся предлагается усвоить содержание образования на уровне их индивидуальных возможностей в соответствии с индивидуальной образовательной программой. При этом могут использоваться как учебные

средства для обычных детей, так и специальные в зависимости от особенностей психофизического развития ребенка.

Отечественный опыт и результаты исследования показывают следующее. Учителя интегрированных классов строят образовательный процесс с использованием учебно-программной документации как для общеобразовательной школы, так и для специальных школ. Создание интегрированного учебно-программного обеспечения — единого для учащихся общеобразовательных учреждений и детей разных нозологических групп –теоретически и практически сложно выполнимо как по требованиям СанПиНов, так и по организационно-педагогогическим причинам. Оптимальным, по результатам исследования, считается использование в процессе интегрированного обучения учебных пособий для общеобразовательных учреждений и разработка дополнительных учебных материалов (рабочих тетрадей, дидактических и учебно-наглядных пособий), методических рекомендаций к ним, специально подготовленных для учителя интегрированного класса, содержащих дидактически адаптированное содержание образования с учетом особенностей эмоциональной сферы, познавательных процессов учащихся каждой нозологической группы. Реализуется таким образом «принцип минимакса», при котором учащемуся, с одной стороны, представляется максимум содержания образования, которое гипотетически является для него избыточным (создаются условия для усвоения содержания образования в полном объёме), а с другой — дается право «взять» из предложенного содержания столько, сколько ребенок с особенностями психофизического развития может усвоить, т.е. создаются оптимальные возможности для реализации индивидуальных потребностей.

Ключевые слова: дети с особенностями психофизического развития, индивидуальные возможности и потребности, интегрированное обучение и воспитание,.

Литература

Еленский, Н. Г. Модель учебно-методического обеспечения образовательного процесса в условиях интегрированного обучения детей с особенностями психофизического развития / Н. Г. Еленский, Т. Л. Лещинская, О. С. Хруль // Веснік адукацыі, 2013. — С. 13–18.

Коноплева, А Н. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития: Монография / А. Н. Коноплева, Т. Л. Лещинская. — Минск: НИО, 2003–232 с.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-290-291

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Оксана Цыбулько, учитель-методист
лицей Белорусского национального технического университета
г. Минск, Республика Беларусь

Цель исследования — определение условий формирования познавательной самостоятельности учащихся 10–11 классов при обучении математике.

В соответствии с требованиями времени организация обучения математике на III ступени общего среднего образования направлена не только на достижение учащимися результатов, определенных учебной программой, но и на предоставлении возможности реализовать свои образовательные запросы.

Изменения в системе общественных отношений оказывают влияние на образование, требуют от него мобильности и адекватного ответа на реалии нового исторического этапа. Сегодняшний день поставил перед учащимися 10–11 классов вопрос о готовности обучаться самостоятельно.

Установлено, что одним, из основных условий эффективной организации обучения сегодня, является специальным образом организованная деятельность по формированию познавательной самостоятельности учащихся, которая в ходе обучения расширяется, до способностей, обучающихся выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Становиться очевидным, что учебник в новых условиях реализации компетентностного подхода становиться основным инструментом управления учебной деятельностью учащегося и рассматривается сегодня не как проекция научного знания, а как полуфункциональная дидактическая система, построенная с учетом основных закономерностей интеллектуального развития личности в процесс обучения.

Возникает ряд педагогических проблем:

- каким образом осуществлять управление познавательной самостоятельностью учащихся, если имеющаяся методика профильной матема-

тической подготовки не учитывает в полной мере всех функциональных и методических возможностей организации дистанционного обучения;

- как внедрить учебник в учебный процесс, направляя его на решение конкретных дидактических задач, организуя и мотивируя активную познавательную деятельность обучающихся, обеспечивая обратную связь в системе «ученик, учитель» и дистанционно оперативно отражая в сети достижения каждого учащегося.

Выявлено, что использование электронного приложения к учебнику математики, в котором реализуются те же деятельностные технологии, что и в учебнике, представленные интерактивными версиями обучающих модулей, содержащих следующие учебные элементы: ознакомление с основными теоретическими положениями, вопросы для самоконтроля, материалы для учебной беседы, комплекс заданий по формированию основных уровней познавательной самостоятельности, контрольные задания позволит обучающимся выстраивать индивидуальные образовательные траектории.

Сделан вывод, что инновационные дидактические технологии учебной литературы модульной структуры позволят реализовать комплекс методических приемов по формированию познавательной самостоятельности учащихся при обучении математике: представление материала системой блоков; изучение материала посредством информационных узлов; использование в процессе обучения разработанного учебно-методического комплекса; управление через индивидуально-ориентированные планы.

Ключевые слова: компьютерные технологии, модульные технологии, познавательная самостоятельность.

ПЕРЕДВИЩА ВІЙСЬКОВА ОСВІТА: УКРАЇНА, РЕСПУБЛІКА БІЛОРУСЬ, РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА

Станіслав Шайдюк, аспірант
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Однією з важливих складових системи вищої військової освіти (далі — ВВО) в Україні є передвища військова освіта (далі — ПВО) (допрофесійний рівень). На основі аналізу стану організації ПВО в Україні, Республіці Білорусь та Республіці Польща встановлено, що у зазначе-

них країн організовано військову підготовку школярів (юнаків та дівчат), хоча її форми істотно різні.

В Україні ПВО представлена мережею навчальних закладів різних типів і рівнів, а саме військовими ліцеями та ліцеями з посиленою військово-фізичною підготовкою, які замінили колишні радянські суворівські училища. Станом на 2020 р. в Україні функціонує мережа з 18 окремих закладів ПВО (2 військові ліцеї та 16 ліцеїв з посиленою військово-фізичною підготовкою), які охоплюють всі регіони України. Зазначена мережа створює доступність для молоді опанувати ПВО та дає змогу підготувати абітурієнтів для вступу до закладів вищої військової освіти, оскільки навчені засобами ПВО молоді люди вже володіють первинними вміннями та навичками.

Схожий до українського підхід до підготовки юнаків та дівчат реалізовано в Республіці Білорусь. Станом на 2020 р. на її території діють 10 закладів ПВО (1 суворовське училище, 6 кадетських училищ та 2 спеціалізовані ліцеї МНС та МВС), які представлено в кожній з областей республіки та у м. Мінськ. До 6 з цих навчальних закладів приймають дівчат. Зарахування дівчат та хлопців до кадетського училища здійснюється за окремими конкурсами. Кількість місць для дівчат визначається окремим рішенням.

До 2017 р. у Польщі фактично не було окремих спеціалізованих (військових) середніх навчальних закладів (ПВО). Зі змінами у стратегічному плануванні країни, починаючи 1 вересня 2017 р., розпочато реалізацію програми Міністерства національної оборони «Certyfikowane Wojskowe Klasy Mundurowe», відповідно до якої протягом трьох семестрів у старшій цивільній школі у формі теоретичних та практичних занять (включаючи польові навчання) молодь проходить військову підготовку (практичні — у формі навчального табірного збору, коли за програмою підготовки передбачено польові виходи (на базі військових частин збройних сил Польщі). Станом на 2019–2020 навчальний рік згадана програма діє в 123 школах країни.

Отже, ПВО здійснюється у зазначених країнах, хоча у різних формах. Цілі і завдання ПВО у розглянутих країнах та в Україні збігаються, а саме: виховання високих моральних якостей, дисциплінованості, любові до військової служби та підготовка для подальшого навчання у закладах ВВО.

Ключові слова: військові ліцеї, військова освіта України, військова освіта країн Заходу, передвища військова освіта.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-293-294

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ДЕРЖАВНИХ ШКІЛ В КАНАДІ (НА ПРИКЛАДІ ПРОВІНЦІЇ ОНТАРІО)

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

Проблема ефективної організації освітнього процесу в школі є надзвичайно актуальною сьогодні, коли Україна знаходиться в періоді реформування сучасної освіти. Досвід зарубіжних країн, які мають значні досягнення в організації шкільного навчання, є джерелом для дослідження серед вітчизняних науковців. Загальновідомо, що освітня система Канади є однією з найкращих у світі. Саме тому, метою дослідження є встановити основи організації державної шкільної освіти в Канаді.

Розкрито, що навчання в державних школах Канади (провінція Онтаріо) є безкоштовним для всіх дітей шкільного віку, які проживають у провінції. Державний департамент — Міністерство освіти — відповідає за прийняття рішення про те, що вивчатимуть учні, та розробляє правила, яким повинні слідувати всі школи в провінції. Закон про освіту визначає обов'язки та відповідальність усіх, хто бере участь в освітньому процесі. Кодекс Прав Людини в Онтаріо та Канадська хартія прав і свобод є законами, що також забезпечують дотримання прав людини в школах провінції.

Виявлено, що всі школи згруповані між собою за районами та мають шкільні ради, які керують ними. Шкільні ради відповідають за планування, будівництво та експлуатацію шкіл в своєму районі, а також за прийом на роботу персоналу школи, нагляд за роботою працівників, включаючи вчителів та директора.

У більшості районів провінції є чотири типи шкільних рад: шкільні ради, що керують англомовними школами (або католицькими, або громадськими); шкільні ради, що керують франкомовними школами (або католицькими, або громадськими). Опікуни є членами шкільних рад та забезпечують зв'язок між правлінням та місцевими громадами. Їх обирають виборці кожні чотири роки. У шкільних радах працює багато людей, роботу яких контролюють наглядачі.

Директори несуть відповідальність за організацію та управління школою, за якість навчання, слідкують за комфортним освітнім середовищем як для учнів, так і для персоналу, за дотриманням дисципліни. Також призначаються один або два заступники директора для допомоги в роботі. Вчителі займаються підготовкою та проведенням навчальних занять (деякі вчителі спеціалізуються на певних напрямках, інші викладають усі предмети), слідкують за дисципліною в класі, заохочують та оцінюють досягнення учнів. Вони також сприяють комфортній та доброзичливій атмосфері в класі та на території школи. Вчителі обов'язково співпрацюють з батьками з питань поведінки та успішності учнів.

Школи мають орган шкільного самоврядування, до якого входять батьки (становлять більшість), директор, вчитель, технічний працівник та члени громади. Учні також можуть бути членами такої ради. Даний орган самоврядування може давати рекомендації для роботи директору чи шкільній раді.

Зроблено висновок, що організація роботи канадських шкіл має певні особливості, які варто досліджувати в контексті реформування української освіти. Хоча можна простежити значну кількість спільних рис: підготовка вчителя, проведення навчальних занять, робота директора тощо, — існують також особливості, що потребують більш детального вивчення: організація шкільних рад та органів самоуправління шкіл, побудова освітнього процесу, навчальні плани тощо.

Ключові слова: державні школи, Канада, освітній процес, шкільні ради.

Література

Centre ontarien de prévention des agressions. (2018). *Elementary school guide for newcomers to Ontario.* Canada: COPA.

People for Education. (2019). *Annual report on schools: What makes a school?* Retrieved from https://peopleforeducation.ca/report/2019-annual-report-on-schools-what-makes-a-school/

V.

TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT IN EU COUNTRIES, IN USA AND CHINA

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў КРАІНАХ ЕС, ЗША І КІТАІ

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-295-297

СТРУКТУРНА РЕФОРМА СИСТЕМИ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА: ОСНОВНІ ПОЛОЖЕННЯ

Оксана Глушко
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ Україна

Метою дослідження є аналіз сучасної системи освіти Республіки Польща.

У дослідженні виявлено, що реформа структури системи шкільної освіти в Польщі була розпочата наприкінці 2016 р., з прийняттям «Закону про освіту», триватиме до 2023/24 н. р. Закцентуємо, що змінами передбачено запровадження 8-річної початкової школи та ліквідацію гімназій.

З'ясовано, що дошкільна освіта в Польщі не є обов'язковою. Однак, слід зауважити, що всі діти шестирічного віку, згідно Закону про освіту (2016 р.), повинні відвідувати дошкільний заклад протягом одного року, щоб здобути базові навички ще до початку школи. Отже, всі діти зобов'язані відвідувати т. зв. «підготовку» (zerówka) перед вступом до школи. Але, у батьків є вибір: дитина може відвідувати курси в дитячому садку, у початковій школі або вчитися в спеціальних групах, так званих дошкільних центрах. Відповідно до реформи обов'язкове навчання в першому класі початкової школи починається у віці 7 років.

Зазначено, що нова структура шкільної освіти Польщі передбачає 8-річну початкову школу (szkoła podstawowa) замість 6-річної, 4-річний ліцей (liceum ogólnokształcące) замість 3-річного і 5-річний технікум (technikum) замість 4-річного, а також два ступені професійних училищ. Гімназії, що були до реформи поступово ліквідують, або перепрофілюють у початкові школи, ліцеї, технікуми.

Навчання у початковій школі складається із двох етапів:

- 1–3 класи, діти віком від 6–7 до 10 років (без поділу на предмети);
- 4–8 класи, діти віком від 9 (10) до 14 (15) років (обов'язкове предметне навчання).

По закінченню 8 класу початкової школи учні складають обов'язковий зовнішній іспит. Отже, обов'язкова освіта в Польщі включає 1 рік дошкільної підготовки, 8-річну початкову освіту.

Визначено, що відповідно до реформи, з 2019 р. гімназії в Польщі як окремий етап освіти – не будуть існувати, а будуть повністю ліквідовані.

Загальна середня освіта (szkoła ponadpodstawowa) включає різні типи шкіл:

- 4-річний ліцей (старша школа) (liceum ogólnokształcące) після закінчення випускник здає випускний іспит і отримує атестат;
- 5-річний технікум (technikum);
- 3-річна професійна школа (училище) I ступеня (branżowa szkoła I stopnia) діє з вересня 2017 р.: після закінчення випускник отримує диплом, який підтверджує отриману ним певну професійну кваліфікацію;
- 2-річна професійна школа II ступеня (szkoła branżowa II stopnia).

До 2016/17 р. професійні школи I ступеня (branżowe szkoły I stopnia) мали назву – базові професійні школи (zasadnicze szkoły zawodowe). Реформа професійної школи II ступеня розпочалась у 2019/20 н. р. й триватиме до 2023/2024 н. р. включно.

Учні старшої школи та технікуму, по закінченню навчання складають випускний екзамен, т. зв. матуральні іспити. Це дозволяє отримати атестат загальної середньої освіти, що є умовою до вступу у вищу школу.

Паралельно із системою загальноосвітніх шкіл існує і система художньої освіти в Польщі. Школи мистецтв виховують музикантів, художників, танцюристів, музичних виконавців, циркових виконавців, менеджерів культури та бібліотекарів.

Таким чином, з 2017 р. освіта в Польщі виглядає наступним чином:

- дошкільна освіта (przedszkole): з 3 до 6 років
- початкова школа (szkoła podstawowa): з 6–7 років і не пізніше 18 років;
- середня школа (післяпочаткова школа) (szkoła ponadpodstawowa) – включає ліцеї (старша школа) і технікуми: з 16 до 20 років;
- післядипломна школа (szkoła policealna) – спеціальні навчальні заклади, що готують до тієї або іншої професії: тривалість навчання від 1року до 2,5 років;
- вища освіта (szkoła wyższa): з 18 років.

Зроблено висновок, що процес реформування структури системи освіти спрямований на підвищення її якості, відповідно до викликів суспільства у глобалізованому світі.

Ключові слова: Республіка Польща, реформування, система освіти.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-297-299

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У США

Світлана Кравченко, к. іст. н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

На основі аналізу й узагальнення фахового наукового дискурсу з'ясовано, що для освітньої системи США характерними є такі тенденції розвитку як: децентралізація, жорстка підзвітність закладів середньої освіти, підтримка урядом професії вчителя, запровадження системи стандартизованих національних тестів, розроблення освітніх програм на рівні штатів, дотримання принципів рівності та гнучкості в здобутті освіти, формування ключових навичок для життя та ін. [2].

Доведено, що цифровізація шкільної освіти (digitization of school education) є ключовою тенденцією в розвитку освітньої системи США.

У процесі дослідження встановлено, що цифровізація в освіті – це створення цифрового освітнього контенту. Як синоніми до поняття «цифровізація» вживаються лексеми «цифрова трансформація», «оцифрування», «цифрова освіта».

Проаналізовано, що стрімке розповсюдження цифрових технологій робить цифрову компетентність ключовою для кожної сучасної людини. Цифровізація є головним трендом на світовому ринку праці. Тобто, уміння працювати з цифровими технологіями поступово стає нормою та необхідністю для всіх, а особливо для науково-педагогічних працівників та вчителів.

Досліджено, що актуалізація цифровізації як тенденції розвитку в освіті спостерігається не лише у США, а й у всьому світі саме у 2020 році – під час світової пандемії коронавірусу COVID-19, коли суспільство існує в умовах закритого карантинного режиму. Разом із тим, поточна ситуація з пандемією сприяла розвитку віртуальних аудиторій як важливого інструменту електронного навчання (e-learning) та розвитку цифрової освіти загалом.

Охарактеризовано віртуальну аудиторію та дистанційне навчання як альтернативні інструменти навчання, що набувають популярності на всіх рівнях шкільної освіти у США. З'ясовано, що електронне навчання до 2023 р. зросте на 16 % порівняно з використанням електронних освітніх платформ дотепер [4].

Обґрунтовано чинники, які зумовлюють якісний розвиток інноваційно-цифрової освіти. Зокрема оновлення освітніх програм у напрямі їх цифровізації. Це потребує застосування сучасних освітніх технологічних інструментів, що сприяють візуалізації навчання: інтерактивний інтерфейс, мультимедійний контент, онлайн-курси, онлайн-іспити, цифрові (електронні) підручники, інтерактивні презентації, електронні конспекти тощо. Розглянуто, що в США найпопулярнішими платформами та сервісами для електронного навчання є такі: LinkedIn Learning, Pluralsight, Coursera, Skillsoft, uQualio, Mind Tools, Cornerstone, OpenSesame, Grovo, Udacity [3].

Узагальнено, що цифрові технології в освіті – це не лише інструмент, а й середовище існування, що відкриває нові можливості, як: навчання в зручний час, можливість проектування індивідуальних освітніх маршрутів, безперервна освіта тощо. Цифровізація вже змінила традиційну систему освіти в напрямі формування її нової якості, що характеризується збільшенням кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається електронне (дистанційне) навчання [1].

Констатовано, що основним ресурсом цифрової освіти є оцифрована інформація. Оцифрування – «це інтеграція цифрових технологій у повсякденне життя шляхом оцифрування всього, що можна оцифрувати» [3]. Цифрові бібліотеки та цифрові ресурси значно розширюють можливості здобувачів освіти.

У США сформовано Топ-6 тенденцій цифрової трансформації в освіті: 1) розширена реальність / віртуальна реальність / змішана реальність (Augmented Reality / Virtual Reality / Mixed Reality); 2) ґаджети для школи (Classroom Set of Devices); 3) оновлений простір для навчання (Redesigned Learning Spaces); 4) штучний інтелект (Artificial Intelligence); 5) індивідуалізація навчання (Personalized Learning); 6) гейміфікація навчання (Gamification)[6] [5].

Зроблено висновок, що цифровізація сприяє упровадженню інновацій в освітній процес, розвитку віртуальної освітньої мобільності та формуванню новітнього напряму освіти – «індустрія електронного навчання» (e-learning industry).

Ключові слова: віртуальна аудиторія, освітні тенденції, цифрова освіта, цифрова компетентність, цифровізація.

Література

Osadcha, L. A. (ed.) (2019). Psykholohichni osoblyvosti vprovadzhennia ta vykorystannia tsyfrovykh tekhnolohii v osvitnikh protsesakh u vuzi. *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Tsyfrova transformatsiia ta innovatsii v ekonomitsi, pravi, derzhavnomu upravlenni, nautsi ta osvitnikh protsesakh»*. Bukovel-Kyiv, 18-21 bereznia 2019. (In Ukrainian).

Kravchenko, S. M. (ed.) (2020). Tendentsii rozvytku serednoi osvity SShA na prykladi shtatu Aliaska. *III Mizhnarodna naukovo-praktychna Internet-konferentsiia «Innovatsii v suchasnii osviti: ukrainskyi ta svitovyi kontekst»*. Uman, 10 kvitnia 2020. – S.124–125. (In Ukrainian).

Digitization Of Education In The 21st Century. (n.d.). *General format.* Retrieved from https://elearningindustry.com/digitization-of-education-21st-century.

The Role Of Virtual Classrooms During The COVID-19 Pandemic. (n.d.). *General format.* Retrieved from https://elearningindustry.com/virtual-classrooms-role-during-covid-19-pandemic.

Top 6 Digital Transformation Trends In Education. (n.d.). *General format.* Retrieved from https://www.forbes.com/sites/danielnewman/2017/07/18/top-6-digital-transformation-trends-in-education/#29e4d83a2a9a.

6 Гейміфікація (Gamification) – поєднання гри та навчання; використання гри як освітнього інструменту та як способу соціальної взаємодії з однолітками [5].

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-300-302

ЗАКОНОДАВЧІ ОРІЄНТИРИ В ОСВІТІ США

Ніна Нікольська, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Встановлено, що Сполучені Штати складаються з 50 штатів, п'яти територій і округу Колумбія. Освіта в Сполучених Штатах високо децентралізована. Кожен штат має повноваження розробляти і здійснювати освітню політику в межах своєї юрисдикції, якщо така політика не порушує положення Конституції США або федерального закону. У більшості штатів тема освіти розглядається в Конституції штату, а законодавчі органи штатів мають остаточну владу над питаннями освіти. Ці повноваження включають прийняття законодавства про освіту та виділення державних коштів на освіту. Десята поправка Конституції США (1787) говорить: «Повноваження, які не делеговані Конституцією Сполучених Штатів і не заборонені їм (штатам), належать відповідно штатам або народові». Тому загальні повноваження щодо створення та управління державними школами зарезервовані за штатами. Не існує національної шкільної системи і національних рамкових законів, які наказують навчальні програми, або контролюють більшість інших аспектів освіти. Федеральний уряд, хоча і відіграє важливу роль в утворенні, але не створює, не ліцензує школи та не керує освітніми установами на будь-якому рівні.

Виявлено, що застосування федеральних законів, що забороняють дискримінацію в програмах і заходах, які отримують федеральні кошти. Управління з цивільних прав (OCR) Міністерства освіти забезпечує дотримання законів, що забороняють дискримінацію за ознакою раси, кольору шкіри, національного походження, статі, інвалідності та віку, в програмах, які отримують федеральну фінансову допомогу від Міністерства освіти. Ці закони включають: Розділ VI Закону про громадянські права 1964 року (що забороняє дискримінацію за ознакою раси, кольору шкіри і національного походження); Розділ IX Поправок до утворення 1972 (заборона дискримінації за ознакою статі в освітніх програмах); Розділ 504 Закону про реабілітацію 1973 роки (що забороняє дискримінацію по інвалідності); Закон про дискримінацію за віком 1975 роки (що забороняє дискримінацію за віком); і Розділ II Закону

про американців-інвалідів 1990 роки (що забороняє дискримінацію по інвалідності з боку державних структур, незалежно від того, отримують вони федеральну фінансову допомогу чи ні). OCR також забезпечує дотримання Закону про рівний доступ бойскаутів Америки, прийнятого в 2002 році в рамках Закону «Жодної невстигаючої дитини». Відповідно до цього закону, жодна державна початкова школа або державне або місцеве освітній заклад, який надає можливість одній або кільком групам за межами молоді або громади зустрічатися в шкільних приміщеннях або в шкільних установах, не повинно відмовляти в рівному доступі або справедливої можливості зустрічатися або дискримінувати проти будь-якої групи, офіційно пов'язаної з бойскаутів Америки, або будь-який інший молодіжної групи, перерахованої в Розділі 36 Кодексу Сполучених Штатів як патріотичне суспільство.

Основними завданнями OCR є швидке розслідування тверджень заявників про дискримінацію і точне визначення того, чи були порушені закони і положення про цивільні права. OCR також ініціює огляди відповідності та інші активні ініціативи, щоб зосередитися на конкретних проблемах дотримання громадянських прав в сфері освіти, які є особливо гострими або національними за своїм охопленням. Крім того, OCR домагається дотримання вимог з боку федеральних одержувачів коштів шляхом опублікування нормативних актів, що реалізують закони про громадянські права, шляхом розробки чітких керівних вказівок з питань політики, тлумаченням цих законів, і шляхом широкого поширення цієї інформації у багатьох різних засобах масової інформації, в тому числі через Інтернет, і шляхом безпосереднього надання технічної допомоги , освітнім установам, батькам, учням та іншим.

Зроблено висновок, що чинне законодавство формує орієнтири розвитку сучасної американської освіти, структуруючи його за тенденціями, як підвищення якості шляхом оптимізації підзвітності на усіх рівнях та забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом запровадження спеціальних програм федерального рівня та рівнів штатів. Освітні політика у США орієнтована на задоволення індивідуальних та національних потреб суспільства.

Ключові слова: громадянські права, освітня політика, освіта США, цивільні права, якість освіти.

Література

Education in the United States a brief overview [online]. Available https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html. Accessed on:

Sept.11, 2019. 2. Federal Programs for Education and Related Activities [online]. Available https://www2.ed.gov/programs/find/title/index.html. Accessed on: Sept.11, 2019.

Teacher certification and academic growth among English leaner students in the Huoston Independent School District. [online] Available: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580928.pdf. Accessed on: Sept.11, 2019.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-302-304

ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ МЕДІАОСВІТИ

Наталія Приходькіна, к.пед.н., доц.
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз глобалізаційного контексту розвитку медіаосвіти.

Виявлено, що інформаційне суспільство, атрибутом якого є інформаційно-комунікаційні технології, відкриває для людини небачені раніше можливості доступу до інформації та знань, дозволяє кожній людині реалізувати свій потенціал і поліпшити якість життя. В той же час інформаційне суспільство несе багаточисленні ризики і небезпеки. В умовах великих обсягів інформації все важче стає орієнтуватися, отримувати і переробляти потрібну інформацію. Швидкість поширення сучасної інформаційної техніки і технологій породжує небезпеку маніпуляцій свідомістю і поведінкою людини, загрожує дегуманізацією. Тому в світі все сильніше усвідомлюється необхідність вирішення глобальної проблеми – підготувати людей до нових умов життя і професійної діяльності у високоавтоматизованому інформаційному середовищі, навчити їх ефективно використовувати її можливості і захищатися від негативних впливів.

Розкрито, що потреба в інформаційній компетентності і спеціальній інформаційній підготовці людей, особливо учнівської молоді, посилюється також різким збільшенням обсягів інформації, неминучим розсіюванням інформації, викликаним диференціацією і інтеграцією сучасної науки, швидким старінням знань в зв'язку зі зміною наукових та соціальних парадигм.

Необхідність спеціальної інформаційної підготовки людини до життя в інформаційному суспільстві підкреслюється в основних документах Всесвітнього саміту з інформаційного суспільства, два етапу якого проходили в 2003 році в Женеві і в 2005 році в Тунісі [1].

Підтверджено, що «робота з інформацією», «інформаційна підготовка людини» – це поняття інтуїтивно зрозумілі, проте не мають чіткого визначення. Причина «розмитості» і невизначеності меж цих понять пов'язана з різноманіттям видів інформації (текстова, аудіовізуальна тощо), безліччю джерел інформації (стаття, книга, патент, кінофільм, телепередача, web-сайт, тощо), різноманітністю техніки і технології тиражування, обробки і передачі інформації: від гусячого пера, друкарського верстата Гутенберга до електронних носіїв типу флеш-карти, електронної книги і Інтернету. Відповідно до еволюції носіїв і джерел інформації, розвитку інформаційної техніки і технології змінювалася й інформаційна підготовка людей у різні історичні періоди, що знаходило відображення в термінології. Численні аспекти інформаційної підготовки людини отримали відображення в різноманітних термінах і поняттях.

Виділено два основних напрямки:

1. Інформаційна підготовка, зміст якої виражається в таких поняттях і термінах, як бібліотеко-бібліографічна грамотність, бібліотеко-бібліографічні знання, культура читання, інформаційна грамотність, інформаційна культура, інформаційна компетентність, комп'ютерна грамотність, цифрова грамотність, мережева грамотність, інтернет-грамотність, компетентність в сфері інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) тощо.

2. Медіаосвіта, сутність якої відображають такі поняття і терміни, як медіаграмотність, медіакомпетентність, медіатекст, медіакультура тощо. Потреба в медіаосвіті ще більше зросла з розвитком так званих «нових медіа» або електронних (мережевих) ЗМІ: інтернет, Інтернет-телебачення, інтернет-радіо. Подібно до того, як і у межах інформаційної підготовки, широко використовуються терміни, що відображають окремі напрями медіаосвіти: відеокультура, аудіовізуальна (візуальна) грамотність, візуальна культура, медіазнакова культура, фотографічна культура, екранна культура (кіновідеокультура), медіакультура тощо.

Констатовано, що медіаосвіта як соціально-педагогічний напрям, покликана адаптувати людину до соціокультурних трансформацій, основою яких є нові технологічні досягнення.

Один з провідних теоретиків сучасної медіаосвіти, британський вчений і педагог Л. Мастерман (L. Mastermann) обґрунтував сім причин актуальності медіаосвіти в сучасному світі:

1. Високий рівень споживання медіа та насиченості сучасних суспільств засобами масової інформації.
2. Ідеологічна важливість медіа та їх впливу на свідомість аудиторії.
3. Швидке зростання кількості медійної інформації, посилення механізмів управління нею та її поширення.
4. Інтенсивність проникнення медіа в основні демократичні процеси.
5. Підвищення значущості візуальної комунікації та інформації в усіх галузях.
6. Необхідність навчання школярів / здобувачів вищої освіти з орієнтацією на відповідність майбутнім вимогам [2, с. 12].
7. Зростання національних міжнародних процесів приватизації інформації.

Зроблено висновок, що медіаосвіта в сучасному світі допомагає людині активно використовувати можливості інформаційного поля телебачення, радіо, відео, кінематографа, преси, Інтернету, допомагає їй краще зрозуміти мову медіа. Вона допомагає людині повноцінно сприймати, аналізувати і оцінювати (на базі розвиненого аналітичного мислення) медіаповідомлення, використовувати різні види медійної техніки, створювати і поширювати медіатексти. Повноцінна комунікація з сучасними медійними текстами можлива сьогодні лише на основі медіаосвіти.

Ключові слова: глобалізаційний контекст, інформаційна компетентність, розвиток медіаосвіти.

Література

Informatization. Information Society. Informatyzaciya. Informacijne suspil'stvo. Retrieved from: https://nkrzi.gov.ua/index.php?r=site/index&pg=6&language=uk (accessed 23 March 2020). (in Ukrainian)

Scheibe, C., & Rogow, F. (2012) The Teacher's Guide to Media Literacy. Critical Thinking in a Multimedia World. New York, NY: Corwin Press.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-305-306

КОМПЕТЕНТОСТІ ТА НАВИЧКИ У СУЧАСНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Марія Тименко, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Середня освіта у Великій Британії постійно розвивається і вдосконалюється. Сьогодні головні завдання школи докорінно змінюються в порівнянні із завданнями минулого століття. Вони полягають не в тому, щоб дати учневі певну освіту в синтетичній капсулі, а щоб озброїти вмінням функціонувати в умовах, коли знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей. Доведено, що у цих умовах зростає значення такої навички як самонавчання. Самонавчання стає необхідним у пристосуванні до змінних потреб ринку праці. Для навчання у XXI ст. характерне постійний розвиток особистості, її здібностей талантів, навичок, тобто навчання протягом життя. Одними із завдань, які ставлять перед собою середні навчальні заклади Великої Британії у процесі навчання та виховання учнів є: самоусвідомлення (розуміння своїх сил, потреб, інтересів, прагнень і цінностей, вміння приймати рішення (розуміння того, як приймати рішення відносно своїх можливостей) та навички самонавчання учнів, наприклад, коли учень планує власне навчання і потім самостійно вчиться згідно розробленного плану. Приготувати до самонавчання – це вироблення вміння пошуку і критичного використання джерел інформації (від бібліотек до Інтернету), навчання аналізу і синтезу даних. При цьому змінюється роль вчителя – він не стільки постачає знання, скільки допомагає учневі творити і реалізовувати програми.

З'ясовано, що одна із ключових компетентностей, запропонованих Європейською комісією в документі «Пропозиція для Рекомендаційної Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя» від 17.01.2018 є цифрова компетентність, яка включає в себе впевнене, критичне та відповідальне використання та взаємодії з цифровими технологіями для навчання, взаємодія у суспільстві. Вона включає в себе інформаційну грамотність, спілкування та співпрацю, створення цифрового

контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетенції, пов'язані з кібербезпекою) та вирішення проблем. Основними знаннями, вмінням та навичками, пов'язаними з цією компетенцією є розуміння, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також усвідомлювати їх можливості, обмеження, результати та ризики, розуміння загальних принципів, механізмів та логіки, що лежать в основі розвитку цифрових технологій, і знати основну функцію та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж. Учні повинні застосовувати критичний підхід до обгрунтованості, надійності та впливу інформації та даних, доступних цифровими засобами, та володіти знаннями правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій. Англія є першою країною у світі, яка запровадила обов'язкове комп'ютерне програмування, ІКТ у національному курикулумі на початковому та середньому рівнях (у навчальних закладах).

Встановлено, що один із сучасних британських напрямів середньої освіти – це особистісно-орієнтоване навчання. Ця ідея полягає в тому, що системи, здатні досягти загально високих стандартів, – це ті, які можуть персоналізувати програму навчання та прогресування, пропоновану потребам та мотиваціям кожного учня. Особистісно-орієнтоване навчання може означати прийняття більш цілісного, орієнтованого на особистість підходу до розвитку учнів, а також більш орієнтованих на попит, сприятливих для ринку підходів до зміни систем. Частково це відображає зміну соціального клімату, зумовлену зміною цінностей, що виникають внаслідок стійкого економічного зростання.

Отже, можна зробити висновок, що сучасні навички, компетентності та напрями у навчанні орієнтовані на формування у людини соціальної та адаптаційної готовності завдяки розвитку здібностей до творчості, різних форм мислення, вміння співпрацювати. Специфічними рисами сучасної освіти є відкритість до майбутнього, здатність передбачати на основі постійної переоцінки цінностей, орієнтація на конструктивні дії в нових ситуаціях, що забезпечується шляхом розробки та впровадження освітніх інновацій.

Ключові слова: Велика Британія, компетентності, навички, сучасна освіта.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-307-310

ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНИХ ІКТ В ОСВІТІ ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В КИТАЇ

Оксана Шпарик, к.пед.н.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення досвіду Китаю щодо дигіталізації освіти та впровадження адаптивних інформаційно-комунікаційних технологій в освітню практику у перспективах його використання в Україні.

Виявлено, що нові інформаційно-комунікаційні технології пріоритетно затребувані освітою. З-поміж інноваційних методів й засобів виділяють хмаро- орієнтовані сервіси та інтелектуально-адаптивні середовища в освіті, що потребує висвітлення зарубіжного досвіду інформаційно-цифрової модернізації освітньої сфери перспективних країн. Освіта, яка покликана розвивати людський потенціал і капітал, формувати інноваційну конкурентоспроможність людини, має адекватно і випереджально розвиватися з огляду на підтримання і підвищення своєї інформаційно-комунікаційної спроможності. Адже зростаючі позаосвітні інформаційні потоки дедалі більше становитимуть конкуренцію освіті. Виклик змістової та технологічної дигіталізації освіти вимагатиме зміщення уваги і зусиль у бік кардинального покращення саме цих її характеристик у процесі освітніх реформ (Bykov et. al., 2019: 28, 166). Експерти сходяться на думці, що штучний інтелект (ШІ), розумні машини та адаптивне навчання – це визнані теми у світі дигіталізації, які протягом наступних років матимуть визначальний та постійний вплив на освіту та роботу і, загалом, будуть відігравати важливу роль в освіті 21-го століття.

З'ясовано, що для підвищення ефективності навчання в Китаї активно розробляються і застосовуються адаптивні навчальні інструменти. Експерти визначають інструменти адаптивного навчання як «технології, які взаємодіють з учнем у реальному часі і автоматично забезпечують індивідуальну підтримку кожного учня. Спершу адаптивні технології збирають інформацію про те як учень відповідає на запитання – його індивідуальну

поведінку. Після цього інструмент реагує на отриману інформацію. Залежно від того як учень взаємодіє з матеріалом та як відповідає, змінюється те, що він бачить на екрані – підказки, запитання, послідовність завдань і тем. Адаптивність може проявлятися в одному або кількох елементах технології: контент, оцінювання, послідовність» (EdEra, 2017).

Встановлено, що на сьогодні в Китаї десятки мільйонів студентів використовують певну форму ШІ для навчання – програми позакласного навчання, як 松鼠AI智适应 (***Squirrel AI Learning***, або Білка: ШІ та розумна адаптація) та Shanghai ALO7, цифрові навчальні платформи на зразок 17ZuoYe (з китайської перекладається як «домашнє завдання разом»). Squirrel AI Learning застосовує передовий алгоритмний адаптивний навчальний інструмент на основі ШІ. Основний принцип роботи полягає у виявленні слабких сторін учнів і складанні індивідуального навчального плану таким чином, щоб заповнити виявлені прогалини. Так, наприклад, усі теми з певного предмету, які учні мають пройти у середній школі, розбиваються на детальні елементи, маленькі підтеми. Учні проходять тест, який допомагає виявити ті підтеми, які даються їм найбільш важко. Програма виявляє пов'язані теми, які так само можуть потребувати додаткової уваги та визначає, в якому порядку та за допомогою яких практичних завдань тому чи іншому учню буде легше освоїти потрібний матеріал. Роль вчителя у таких заняттях є мінімальною. Весь навчальний та робочий процес проходить через ноутбук. Учні вирішують свої завдання, а вчителі моніторять навчальний процес у режимі реального часу. Якщо вони бачать на екранах, що система не може вирішити якесь питання, то підходять до відповідного учня і допомагають. Деякі експерти зауважують, що така технологія є прикладом хоч і індивідуального, але традиційного підходу до навчання (орієнтованою на здачу іспитів), тоді за адаптивної технології приділяється увага сильним сторонам та інтересам учня. Ґрунтуючись на цих аспектах пропонується програма навчання. Подібний підхід обрано за основу у ***Alo7***, де процес пізнання відбувається через критичне мислення, гнучкість розуму, креативність, лідерство та інші корисні навички. На відміну від технології Squirrel, тут не намагаються замінити вчителів, а лише прагнуть доповнити та розширити можливості традиційної класної кімнати.

Інтелектуальна шкільна платформа ***17zuoye*** використовує останні новітні та інноваційні підходи в онлайн навчанні. Платформою користуються сім мільйонів школярів і 146 тисяч вчителів. Учитель на ***17zuoye*** може

підібрати відповідні завдання, проконтролювати їх виконання, виставити бали. Для спілкування з класом є чат. Доступ до аналізу даних дозволяє проаналізувати у деталях прогрес. Учні отримують призначені вчителем завдання через додаток. До багатьох завдань включено ігрові елементи. Бали відображаються відразу ж, після автоматичної перевірки, а неправильно виконані завдання можна переробити. Учитель має можливість прокоментувати кожне завдання. Учні з одного класу можуть виконувати завдання разом, спілкуючись в чаті. Платформа орієнтована на персоналізацію навчання – система аналізує роботу кожного учня і автоматично регулює складність завдань. Наприклад, якщо дитина не може кілька разів поспіль відповісти на питання, йому буде запропоновано інші більш прості вправи. Якщо вчителі використовують в класі електронні підручники, система синхронізує з ними матеріали домашньої роботи. На основі аналізу прогресу дітей за семестр, система пропонує завдання для фінального тесту. Батькам платформа надає зв'язок з учителем і можливість контролювати прогрес своєї дитини. Вони отримують доступ до домашніх завдань і можуть підключитися до їх виконання. Батьки мають можливість бачити оцінки та коментарі вчителя і зв'язуватися з ним у чаті. Вони також отримують звіти, за допомогою яких можуть простежити, скільки часу дитина витрачає на виконання завдань, що у нього виходить, а що ні. Платформу було розроблено для підвищення ефективності освітнього процесу, розвитку навчального інтересу учнів та обізнаності батьків з навчальною ситуацією.

Зроблено висновок щодо перспективності врахування досвіду використання китайської школи з метою удосконалення дигіталізації освіти в Україні:

Використання адаптивних ІКТ в освіті – перспективний напрям розвитку сучасної освіти Китаю, який матиме визначальний вплив на «еру розумної освіти».

Дигіталізація освіти, широке використання у ній інформаційно-комунікаційних технологій, особливо адаптивних, що ґрунтуються на підходах штучного інтелекту, розширить можливості здобувачів щодо вибору індивідуальних освітніх траєкторій, самовизначення в особистісному розвитку та у формуванні і досягненні кар'єрних цілей.

Нові технології сприяють рівному доступу до освіти, зміні відношення між формальним та неформальним навчанням і необхідністю нового переосмислення навчальних структур та навчальних цілей для освітніх установ.

Адаптивні освітні технології створюють гнучке навчальне середовище, яке однаково дружнє як до креативних учнів, так і до сильних аналітиків. Елементи адаптивного навчання враховують індивідуальні відмінності учнів («розумні» тести, які виявляють слабкі та сильні місця учнів) і створюють індивідуальні шляхи засвоєння матеріалу. А також допомагають вчителям виявляти та підтримувати індивідуальні інтереси учнів, розвивати їх сильні сторони і формувати покоління добре підготовлене до динамічного робочого середовища.

Ключові слова: адаптивне навчання, Китай, тенденція розвитку, шкільна освіта.

Література

Bykov, V. Yu., Burov, O. Yu., Hurzhii, A. M., Zhaldak, M. I., Leshchenko, M. P., Luhovyi, V. I., ... Shyshkina, M. P. (2019). R*ozvytok teoretychnykh osnov informatyzatsii osvity ta praktychna realizatsiia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osvitnii sferi Ukrainy* [Development of theoretical bases of informatization of education and practical realization of information and communication technologies in the educational sphere of Ukraine]. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. ISBN 978-966-485-251-4.

EdEra. (2017). *Shcho take adaptyvni tekhnolohii ta yak nymy korystuvatysia.* [What are adaptive technologies and how to use them]. Retrieved from http://blog.ed-era.com/adaptivni-technologii/ Accessed on: April.20, 2019.

VI.

ACTUAL PROBLEMS OF HIGH, PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ВЫШЭЙШАЙ, ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫІ І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ

РОЗВИТОК ЕМПАТІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Світлана Андрейко, Валерія Бобух
фаховий медико-фармацевтичний коледж
Української медичної стоматологічної академії
м. Полтава, Україна

Метою дослідження є вивчення емоційної сфери студентів медичного коледжу, виділення та аналіз компонентів професійної емпатії, як важливої складової діяльності майбутніх медичних працівників.

Розкрито сутність поняття «емпатія» як усвідомлене співпереживання психічних станів і почуттів іншої людини задля ефективної взаємодії; обґрунтовано структуру професійної емпатії, що включає індивідуально-психологічні якості, уміння і навички та складається з емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів. Емоційний компонент включає здатність розпізнавати та розуміти емоційні стани іншої людини і характеризується як форма співучасті. Когнітивний компонент – це здатність «перене-

сти» себе в стан, почуття іншої людини, для якого характерні сприйняття та розуміння внутрішнього світу іншої людини. Поведінковий компонент ґрунтується на здатності знаходити та застосовувати такі способи взаємодії, що полегшать стан іншої людини, нададуть їй дієву допомогу.

Узагальнено, що емпатійні здібності починають формуватися в дитинстві у процесі навчання, соціалізації і соціальної взаємодії під впливом стилю виховання, засвоєних у родині соціальних правил. З віком спостерігається зростання рівня емпатії, що пояснюється отриманим соціальним досвідом. Емпатійні здібності включають розвиненість почуттів, здатність регулювати свої емоції, відчувати, сприймати, уявляти та розуміти навколишню дійсність. Надзвичайно важливим є розвиток емоційної сфери у структурі особистості медичного працівника, професійна діяльність якого відбувається у системі «людина – людина». Розвиток емпатійних здібностей в єдності зі спеціальними знаннями, уміннями, навичками формують у студентів медичного коледжу готовність до професійної діяльності.

Встановлено наступні закономірності: здатність студента до аналізу поведінки іншої людини пов'язана з умінням розпізнавати емоції та використовувати їх для вирішення проблем; існує взаємозв'язок між здібностями до пізнання невербальних та вербальних проявів емоцій та свідомим використанням власного емоційного потенціалу; чутливість до емоцій інших людей та їх розуміння сприяє розумінню тонкощів спілкування, розрізненню емоційного забарвлення мовної комунікації; уміння розрізняти контекст спілкування позитивно впливає на розуміння інших людей, їх емоційні прояви; здатність управляти власними емоціями та емоціями інших людей сприяє вибору конструктивної моделі поведінки.

У результаті проведеного емпіричного дослідження виявлено домінування середніх та знижених рівнів вираженості окремих емпатійних здібностей у студентів коледжу – майбутніх медичних працівників, що утруднить в подальшому розуміння та налагодження ними комунікацій з хворими та ефективне виконання професійної діяльності. Результати дослідження свідчать про доцільність забезпечення системи освіти спеціальними психолого-педагогічними умовами розвитку емпатії як складової професійного інтелекту майбутніх медичних працівників: формування емоційного інтелекту студентів, сприяння розвитку особистісних та інтелектуально-особистісних ресурсів, розвиток емпатійного слухання, практики роботи з власними емоціями.

Зроблено висновок, що загальна здатність до розуміння емоційного стану іншої людини, пізнання її поведінки, вербальної та невербальної експресії, готовність до комплексного аналізу ситуацій зростає та формується з досвідом, і є важливою якістю медичних працівників. Розвиток емпатійних здібностей майбутніх медичних працівників потребує внесення коректив в освітній процес фахової підготовки фахівців за рахунок введення занять з регулювання емоцій, розвитку емоційного інтелекту, спрямованих на розвиток емпатійної сфери. Зважаючи не те, що оптимальний рівень мотивації студентів до розвитку емпатійних здібностей досягається на другому році навчання, потрібно саме в цей період створити організаційно-педагогічні умови, які забезпечать зростання рівня емпатії майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: емпатія, емпатичні здібності, компоненти професійної емпатії, майбутні медичні працівники.

ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ: ДОСВІД АВСТРІЇ

Віта Безлюдна, д. пед. н., доц.,
Роман Безлюдний, к. пед. н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Мета дослідження полягає в аналізі досвіду викладання іноземних мов в університетах та педагогічних коледжах Австрії.

Виявлено, що університети та педагогічні коледжі Австрії пропонують навчання 30 іноземними мовами. Викладання англійської, німецької та французької мов забезпечується першочергово. Меншою популярністю користується іспанська, італійська та російська мови Крім того, університети пропонують найширший діапазон мов для викладання маловживаних мов, однак попит на ці мови є невеликим, оскільки далеко не всі країни пропонують їх вивчення в системі шкільної освіти [1, с. 304].

Особливість викладання іноземних мов в австрійських закладах вищої освіти полягає, насамперед, у «академічній свободі» студента, яка

проявляється у тому, що не тільки університети, а й педагогічні коледжі є автономними утвореннями, але і кожному студентові надається свобода і самостійність. Майбутні педагоги самі обирають фах і відповідну навчальну програму, організовують свій навчальний план і час відповідно до загальних вимог. Після зарахування студенти самі складають плани своєї роботи на період навчання, самостійно планують своє академічне життя, вибирають дисципліни, які вивчатимуть, тему з якої будуть складати іспит, строк навчання, семінари і викладачів. Студенти мають право у зручний для себе час записуватися на лекційні і семінарські заняття, стажування та практику, підробляти. В Австрії здобувачі вищої освіти мають право на вибір не тільки навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, але й термін складання іспитів. Студенти мають право змінити свій навчальний план. Особливо це стосується іноземних студентів та мігрантів [2, с. 119].

З'ясовано, що навчальні плани університетів та педагогічних коледжів Австрії містять досить незначну кількість обов'язкових навчальних предметів, що дозволяє студентам більшість часу працювати за індивідуальними планами. Поряд з обов'язковими курсами існують вибіркові і факультативні. Так, приблизно 40% складають спецкурси та курси за вибором. Велика увага також приділяється практичним заняттям і організації самостійної роботи студентської молоді. Зокрема кожна аудиторна година доповнюється 2-5 год. самостійної роботи. До педагогічно цінних видів самостійної роботи австрійських студентів, які вивчають іноземні мови належать написання рефератів, творів на вільну тему; виконання творчих завдань, що розраховані на порівняння різноманітних теоретичних концепцій; критичний аналіз статей з предмету, що вивчається; виконання індивідуальних і групових дослідницьких проектів; підготовка та виступ з лекціями перед студентами з подальшою дискусією [2].

Цікавим є те, що випускники австрійських університетів і педагогічних коледжів окрім традиційних видів практик (педагогічна практика у школі, практика в літніх оздоровчих чи мовних таборах, навчальна та виробнича практики) проходять «стажерську» практику в школі. У цей період випускника називають стажером. Ця освітня модель позиціонується як взірець для забезпечення вищого рівня проходження стажування вчителів, оскільки вона є прогресивною й опирається на педагогічну підтримку і вдосконалення умінь і навичок вчителя [1, с. 305].

Крім того університети та педагогічні коледжі в Австрії велику увагу приділяють формуванню академічної мобільності студентів. Академічна мобільність австрійських студентів забезпечується можливостями: вибору спеціальності (спеціалізації) в межах одного напряму підготовки фахівців; індивідуального формування програм підготовки шляхом вибору навчальних дисциплін, які відносяться до дисциплін вільного вибору студента; одночасного (паралельного) навчання за різними програмами [2, с. 142].

Зроблено висновок, що австрійський досвід викладання іноземних мов в університетах та педагогічних коледжах може відкрити нові можливості для розвитку іншомовної освіти в Україні: надати свободу і самостійність студента у виборі навчальних курсів, тем курсових та дипломних робіт, терміні складання іспитів; надати можливість проходження студентами стажерської педагогічної практики, що забезпечує вдосконалення умінь і навичок майбутнього педагога під час першого року вчителювання у школі.

Ключові слова: Австрія, іноземні мови, педагогічні коледжі, студенти, університет.

Література

Bezlyudna, V. V. (2017). Teoriya i praktyka profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv inozemnykh mov u vyshchykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (1948–2016). [Theory and practice of professional training of future foreign languages teachers in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (1948–2016)]): dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01, 13.00.04. Rivne, 2017. 520 s. (in Ukrainian).

Byndas, O. M. (2016). Profesiyna pidhotovka vchyteliv inozemnykh mov mahisters'koho rivnya v universytets'kykh koledzhakh pedahohichnoyi osvity Avstriyi [Professional training of foreign languages teachers of masters level in university colleges of pedagogical education of Austria]. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04; Poltavs'kyy nats. ped. un-t im. V. H. Korolenka. Poltava, 2016. 252 s. (in Ukrainian).

СОЦІОНОМІЧНІ ПРОФЕСІЇ У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ЗАРОДЖЕННЯ І СТАНОВЛЕННЯ

Валентина Березан, к.пед.н., доц.
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

Професійна діяльність, спрямована на вирішення соціальних проблем різних соціальних суб'єктів (людей різного віку, різних соціальних груп, уразливих категорій населення тощо) не втрачає своєї актуальності в українському суспільстві. На сьогодні проглядається дефіцит у висококваліфікованих фахівцях соціальної сфери, які б могли професійно здійснювати соціальну та соціально-педагогічну діяльність. Це пояснюється тим, що професійна підготовка фахівців соціономічних спеціальностей (соціального педагога і соціального працівника) у нашій країні має досить коротку історію, а деякі напрями діяльності проглядаються недостатньо чітко.

Метою дослідження є теоретичний та емпіричний аналіз причин зародження професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у зарубіжних країнах та їх сучасного розвитку.

Методологія дослідження ґрунтується на засадах компетентнісного підходу до концепції професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів, розкриття функціональних взаємозв'язків «соціум і особистість», «соціум і професіонал», «соціум і цивілізація». Науковий пошук здійснено на основі принципів взаємодії, взаємовпливів та єдності зарубіжного, національного і загальнолюдського, трактування сучасної освіти як полікультурного середовища і відкритої системи, що складається з унікальних і неповторних національних досягнень.

Розкрито різні підходи до трактування дефініції «соціономічні професії». Зокрема за класифікацією Є. Климова (Е. А. Климов, 2004) професійна ідентифікація соціономічних професій ототожнюється з типом професій «людина – людина», але такий підхід дуже узагальнений і свідчить про нечітку диференціацію спеціальностей. Інший підхід, в основі якого поняття «соціономія», засвідчує домінантну роль понять «соціум» та «суспільство», що виявляє ефективний вплив на соціальні стосунки та соціальні процеси

на різних рівнях соціальної взаємодії («людина – людина», «людина – соціальна група», «людина – суспільство») у соціономічних професіях. Така соціальна взаємодія характерна для двох професій – соціального працівника і соціального педагога. Тому власне соціономічними професіями ми вважаємо саме ці дві.

Основними причинами появи професії у сфері соціальної роботи на думку дослідників були: розпад єдиного співтовариства, пов'язаного загальними принципами і нормами співіснування; урбанізація та індустріалізація; збільшення соціальних зв'язків і взаємовідносин між людьми (Кубицький С. О., 2015, с. 19). Тому зарубіжні дослідники пов'язують історію освіти у галузі соціальної роботи з ранніми благодійними організаціями, які вплинули на її розвиток і почали готувати соціальних працівників як професіоналів. Такі організації пов'язані з ім'ям Арнольда Тойнбі (1852-1881), який запропонував схеми «розширення університету», форми додаткового навчання, за допомогою яких студенти, що працювали з найбільш бідними спільнотами, застосовували і «розширювали» свої навчальні матеріали за допомогою добровільної роботи (Steyaert, J., 2013). Пізніше Джейн Аддамс експортувала цю ідею в Північну Америку та заснувала Хал-Хауз у Чикаго. Також були засновані Лондонська благодійна організація, Жіноче університетське поселення та Національний союз жінок-робочих. Крім цього, Октавія Хілл заснувала одну з перших програм навчання у сфері соціальної роботи, у якій підкреслювалися принципи допомоги бідним клієнтам (Williams, L. D., Blenda, C., Agha, E A., 2014).

Інші автори (Корнюшина Р. В., 2004, с. 10; Кубицький С. О., 2015, с. 20) називають більш ранню дату 1874 рік, коли в Американській Асоціації соціальних наук (1865) відбувся розкол і практичні працівники вийшли із Асоціації та організували своє власне об'єднання «Національну конференцію благодійності і вдосконалення», посилаючись на працю американського соціолога С. Е. Зімбаліста «Основні питання і напрями в дослідженнях соціального добробуту» (1977), підкреслюючи його слова про те, що саме з цього часу почала розвиватися організована соціальна робота. З цим можна посперечатися, оскільки організована не є синонімом професійна. Але така точка зору теж має право на існування.

У своїй історичній довідці Енн Девіс, присвяченій 100-річчю навчання та дослідження у галузі соціальної роботи у Бірмінгемському університеті, підкреслила, що університет був першим у цій сфері і підготував на сьогод-

ні більше 400 кваліфікованих працівників (Davis A., 2008, с. 2). Американський дослідник Філліс Дей поєднує початок професіоналізації соціальної роботи зі створенням у 1913 році спеціального бюро із соціальної роботи в рамках Міжуніверситетського бюро професій (Day PJ., 2003, с. 261). Український фахівець Ганна Попович стверджує, що визнання соціальної роботи як самостійної професії відбулося в США 1915 року (Попович Г., 2000, с. 69). Британський вчений Теодор Шанін стверджує, що поняття «соціальний працівник» стали вживати наприкінці XIX – початку XX століття. Але як самостійна професія та академічна дисципліна соціальна робота цілком затвердила себе лише після другої світової війни (Шанин Т., 1997, с. 20–21).

З появою професії «соціальний педагог» усе набагато складніше. Спочатку сформувалася соціальна педагогіка як галузь гуманітарного знання на межі XIX–XX ст. Переважна більшість науковців пов'язують її становлення з ім'ям німецького філософа Пауля Наторпа і його книгою «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності» (1899). Причини появи цієї професії пов'язані з утворенням найбільш незахищеної та вразливої групи населення на межі XIX–XX ст. – дітей і молоді, яка стає основним об'єктом соціально-педагогічної діяльності. Однією із дат заснування і розвитку професійної соціально-педагогічної роботи можна назвати 1909 рік, коли було засновано окремий напрям соціальної роботи – спеціалізоване соціальне навчання (Франція), контролюючим органом якого стало Міністерство народної освіти Франції. Таке навчання мало на меті академічну підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи та подальший науковий супровід соціально-педагогічної діяльності країни. На цей крок і розвиток соціально-педагогічної роботи вплинула книга американки Мері Річмод «Соціальні діагнози», яка вказувала на необхідність доповнити суто соціальну допомогу виховним впливом, розвинути методику групової праці і виховання для самодопомоги та ефективної соціалізації особистості (Капська А. Й., 2003, с. 59).

Наступна подія, яка вплинула на розвиток соціально-педагогічної діяльності, на наш погляд, було створення Міжнародної асоціації соціальних педагогів (Association International des Éducateurs de Jeunes Inadapté (AIEJI)) у 1951 році. А саме поняття «соціальний педагог» – фахівець, який працює у сфері соціальної роботи і виховної діяльності, з'явилося в обігу лише після створення вищих спеціальних шкіл соціальної педагогіки у 1966–1967 н.р. (Німеччина) (Пальчевський С. С., 2005, с. 260).

З цього часу кожна країна йшла своїм шляхом у розвитку професій соціального працівника і соціального педагога.

Порівняльний аналіз показав, що при перекладі на різні мови починається плутанина навіть на рівні понять «соціальна робота», «соціальна освіта», «соціальна педагогіка». Ще більша плутанина відбувається при перекладі соціономічних професій. Фактично проблема полягає у відсутності професії соціального педагога та професії соціальної освіти у Великобританії, хоча такі професії виникли у більшості країн-членів Євросоюзу. Дослідження виявило, що при позначенні соціономічних професій використовується широкий спектр термінів: «молоді робітники», «працівники інтернатних установ», «працівники денного догляду», «працівники з правопорушниками», «ігрові та професійні терапевти», «церковна робота», «діяльність з розвитку громади», «працівники громад», «працівники сім'ї» або «лікувальна освіта» (CGCEES, 2011, с. 14). Тому сьогодні у Європі соціономічні професії можна умовно поділити на 3 рівні: 1 — соціальний працівник (соціальна робота в широкому значенні), 2 — соціальний педагог як універсальний спеціаліст (регульована професія та визнана професійна категорія), 3 — спеціалізована професія в галузі соціальної освіти.

Зроблено висновок, що у більшості країн Європи професії «соціальний працівник» і «соціальний педагог» розрізняють, а соціальну і соціально-педагогічну роботу у сфері соціальної діяльності не розділяють, а вважають взаємозалежними, оскільки чимало аспектів у цих діяльностях взаємопереплітаються. І навіть Великобританія, яка в останні роки прослідковує певні відмінності у названих видах діяльності, стоїть на позиції нероздільності і непорушення цілісності та ефективності обох видів робіт, оскільки будь-яке розділення функцій ослаблює професіоналів і служби, в яких вони працюють (Пальчевський С.С., 2005, с. 258).

Україна, яка обґрунтувала необхідність та одночасно «узаконила» професії соціального педагога і соціального працівника майже через 100 років порівняно із США та країнами Європи (1990, 1991), яка намагається інтегруватися в європейський освітній простір, на наш погляд, теж повинна враховувати і використовувати, навіть той невеликий національний досвід (30 років) у сфері соціальної і соціально-педагогічної роботи. Маючи спільний початок історії, ці дві професії дуже швидко знайшли свій окремий шлях розвитку.

Ключові слова: зарубіжний досвід підготовки, історія професійної підготовки соціального працівника і соціального педагога, соціономічні професії.

Література

Davis, A. (2008). C*elebrating 100 Years of Social Work. University of Birmingham.* Retrieved from: https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-social-sciences/social-policy/IASS/100-years-of-social-work.pdf

Day, P.J. (2003). *A New History of Social Welfare.* Boston, etc.: Pearson Education.

CGCEES (2011). *The profession of Social Education in Europe.* Comparative survey. Retrieved from: http://aieji.net/wp-content/uploads/2010/11/The-Profession-of-Social-Education.pdf

Kaps'ka, A. Y. (ed.) (2003). Sotsial'na pedahohika [Social pedagogy]. Kyiv: Tsentr navchal'noi literatury. (in Ukrainian)

Klimov, E. A. *Psikhologiia professionalnogo samoopredeleniia* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moskva: Izdatel'skiy tsentr "Academiia". (in Russian)

Korniushina, R. V. (2004). *Zarubezhnyy opyt sotsiyal'noi raboty* [Foreign experience of social work]. Vladivostok: Izd-vo Dal'nevostochnogo un-ta. (in Russian)

Kubyts'kyi, S. O. (2015). *Tekhnolohii sotsial'no-pedahohichnoi roboty v zarubizhnykh krainakh* [Technologies of social and pedagogical work in foreign countries]. Kyiv: PP Lysenko M. M. (in Ukrainian)

Pal'chevskyi, S. S. (2005). *Sotsial'na pedahohika [*Social pedagogy]. Kyiv: Kondor. (in Ukrainian)

Popovych, G. (2000). *Sotsial'na robota v Ukraini ta za rubezhe*m [Social work in Ukraine and abroad]. Uzhhorod: Hrazhda. (in Ukrainian)

Shanin, T. (1997). Sotsiyal'naia rabota kak kul'turnyi fenomen sovremennosti [Social work as a cultural phenomenon of modernity]. In *Vzaimosviaz' sotsial'noi raboty i sotsial'noi politiki* (pp. 18–43) [The relationship between social work and social policy]. Moskva: Aspect Press. (in Russian)

Steyaert, J. (2013). *1884 Arnold Toynbee. University Settlement*. Retrieved from: https://www.historyofsocialwork.org/eng/details.php?cps=4&canon_id=136

Williams, L. D., Crayton, B., Agha, A. E. (2014). *Baccalaureate Social Workers.* Retrieved from: http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-27

СТУДЕНТСЬКА МОБІЛЬНІСТЬ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ТИПИ

Василь Білокопитов, к. пед. н., доц.
Сумський національний аграрний університет
м. Суми, Україна

Метою дослідження стало вивчення зростання актуальності мобільності та професорсько-викладацького складу. Питання мобільності було одним із головних складових Болонського процесу. На комюніке конференції Міністрів вищої освіти (Берген, 2005) визначалось, що мобільність студентів та викладачів у всіх країнах-учасницях становить одне із ключових завдань Болонського процесу.

Сучасна вища освіта має готувати кадри визнані та здатні діяти у міжнародному масштабі. Це передбачає розвиток можливостей адаптації випускників, формування у студентів навичок спілкування з представниками інших культур, формування у них мислення громадянина глобального світу. Крім того, мобільність студентів виступає як провідний чинник покращення якості вищої освіти.

Розкрито, що розширення схем академічної мобільності є ознакою інтернаціоналізації сьогодні. Хто міг би передбачити, що ще двадцять п'ять років тому міжнародна академічна мобільність для студентів, а також науковців та викладачів зможе перерости у високо конкурентоспроможний багатомільйонний міжнародний бізнес з найму? Сьогодні найпопулярніші країни для іноземних студентів інвестують у великі маркетингові кампанії для залучення найкращих та найяскравіших талантів до навчання та роботи у своїй країні для того, щоб задовольнити великий попит з боку уряду та приватної галузі на людські ресурси для задоволення їх інновацій та цілі дослідження. Першочергова мета в допомозі студентам з країн, що розвиваються, переїхати до іншої країни, щоб закінчити ступінь та повернутися додому, швидко згасає, оскільки країни змагаються за утримання «мозку».

Загалом, вища освіта стає важливішим фактором у розробці політики і зараз вона працює в тіснішій співпраці з імміграцією, промисловістю та науково-технічними секторами для розробки комплексної стратегії залучення та збереження знань працівників.

Питання мобільності студентів дуже важливе для забезпечення нашої освіти досвідом європейських країн та забезпечення якості вищої осві-

ти. У статті Ф. Альтбаха (Philip G. Altbach, 2004) «Вища освіта перетинає кордони» надається інформація, що кількість студентів, які навчалися за межами своїх країн у 2004 році становило 2 млн., а на 2025 рік передбачалось їх збільшення до 8 млн. [2].

Нашу увагу привернуло дослідження доктора Дж. Хелмана (Dr. Jochen Hellmann, 2010), з його детальною характеристикою типів студентської мобільності. Дослідник виокремлює такі типи мобільності: мобільність ступенів (***degree mobility***) та мобільність кредитів (***credit mobility***).

Мобільність ступенів, в свою чергу поділяється на повну мобільність ступеня з елементами міграції (f***ull degree mobility with migratory aspects***) та міжциклічна мобільність ***(intercycle mobility***). Мобільність ступенів потребує глибоких знань мови, визначає вигоду країни при отриманні. Головним же недоліком є проблема «відтоку мозку». Міжциклічна мобільність передбачає глибоке розуміння двох академічних систем, підвищує конкурентоспроможність, вона порівняно проста в організації.

Щодо мобільності кредитів, то вона поділяється на:

а) **неструктуровану мобільність** (unstructured mobility), яка може бути ***неструктурованою самоорганізованою індивідуальною*** (як правило, у тривалих, попередніх, доболонських навчальних програмах): індивідуальний досвід навчання, сильне здобуття індивідуальної незалежності й особистої зрілості та ***коротку організовану групову мобільність (тип літня школа)*** як «аперитив» для більш тривалих періодів мобільності, легко сумісна з індивідуальними уподобаннями, не трудомістка.

б) **напівструктурована мобільність** (semi-structured mobility), яка, в свою чергу, поділяється на ***напіворганізовану індивідуальну мобільність (тип Еразмус)***, що свідчить про гарне поєднання індивідуального вибору та інституційної підтримки. Другою складовою такої мобільності є вікно мобільності (необов'язкове), яке полегшує роботу установ та дає можливість вибору й індивідуального досвіду.

в) **структурована мобільність** (structured mobility), яка складається з вікна мобільності (обов'язково), що по собі відносно комфортно з точки зору студентів; 100% мобільність серед учасників. Але нелегка відповідальність, яку несуть установи; ризик фінансового навантаження для стримування студентів. Іншою частиною виступає інтегрована мобільність (тип спільних програм), що передбачає глибоке розуміння двох академічних систем, високу академічну якість та цінність. Крім цього цінується роботодавцями.

Три ключові питання, пов'язані з усіма категоріями мобільності:

1) зарахування балів за курсові роботи, взяті за межами «домашнього» закладу; 2) хто присвоює кваліфікаційну програму; 3) чи визнається «вдома», у приймаючій та інших країнах, де студенти можливо хочуть отримати подальшу освіту [1].

Зроблено висновок, що не існує такого поняття як «ідеальний тип мобільності». Таким чином, нормативна модель того, як має виглядати найкраща форма мобільності, є недоступною. Однак, це може бути корисним при усвідомлюванні багатьох існуючих підходів.

Ключові слова: вища освіта, мобільність, якість вищої освіти.

Література

Dr. Jochem Hellmann (2010) Types of Student Mobility. Available at: http://www.aic.lv/bolona/2010_12/Sem_10_12/Oslo_modern/vortrag-types-of-student-mobility-vortrag-2011-oslo.pdf

Philip G. Altbach (2004) Higher Education Crosses Borders / This article appears in *Change* March-April, 2004. Available at: https://www.researchgate.net/publication/233178680_Higher_Education_Crosses_Borders_Can_the_United_States_Remain_the_Top_Destination_for_Foreign_Students

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-323-325

РОЛЬ АСОЦІАЦІЙ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МЕДИЧНИХ ПРЕДСТАВНИКІВ У ФЕДЕРАТИЧВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНИ ТА АВСТРІЇ

Наталя Білоусова
представництво «Вьорваг Фарма ГмбХ і Ко. КГ» в Україні
м. Київ, Україна

Метою дослідження є вивчення ролей та функцій асоціацій у Федеративній Республіці Німеччини та Австрії в професійній підготовці медичних представників в області фармацевтичних продаж.

Розкрито роль постійної діалогової взаємодії між інститутами громадянського суспільства, зокрема асоціаціями медичних представників, представниками фармацевтичних компаній, закладами медичної освіти

в професійній підготовці медичних представників. Їх основними функціями є: координаційна, регулятивна, аналітична і освітня.

Висвітлено особливості правового регулювання професії медичного представника у Федеративній Республіці Німеччини та Австрії, у розроблені якого брали участь представники різних асоціацій. Встановлено, що строгість і вимогливість є відмінною рисою цих регулятивних актів у порівнянні з іншими країнами.

З'ясовано, що зміст, навчальні плани і програми професійної підготовки медичних представників розробляється у взаємодії асоціацій медичних представників і лікарів. В їх основу покладено принцип самовизначення і автономії пацієнтів, який передбачає право останніх на своєчасне одержання інформації про надходження лікарських препаратів на фармацевтичний ринок.

Досліджено, що асоціаціями приділяється посилена увага розвитку соціальних навичок (soft skills) медичних представників: комунікаційних, мотиваційних, цифрових, ораторського мистецтва, роботі в команді, ведення переговорів, використання комп'ютерних програм.

Виявлено, що не зважаючи на чіткі правові норми до професії лікарів та медичних представників, завжди існує напруга (прихований конфлікт) у взаємодії між практикуючими лікарями та лікарями-медичними представниками в області фармацевтичних продаж. Це ускладнює практичну діяльність кожного з них і призводить до певного конфлікту інтересів, який впливає на продуктивність комунікації між медичним представником і лікарем, що становить безпеку праці (викликає дискомфорт у взаємодії, емоційні і репутаційні витрати і т. ін., що загрожує психологічному здоров'ю людини).

Зроблено висновок, що асоціаціям належить провідна роль у професійній підготовці медичних представників на базі вищої освіти: вони беруть активну участь у розробленні нормативно-правових актів щодо регулювання діяльності цих фахівців; розробленні змісту освіти та навчальних планів і програм, їх модернізації у відповідності з вимогами фармацевтичного ринку та глобалізаційних процесів розвитку суспільства.

Ключові слова: асоціації, медичний представник, професійна підготовка, фармацевтичний ринок.

Література

Білоусова Н. Професійне навчання медичних представників у зарубіжних фармацевтичних компаніях (2018). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки.* Вип. 2(37). Ч. 2. С. 253–260.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ

Гаррет Бодом, аспірант
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Реформування освіти, яке здійснюється сьогодні в Україні, кардинально змінює зміст і структуру освіти. Радикальна перебудова існуючої системи освіти є актуальною тому, що вона вже не відповідає сучасним вимогам і не може забезпечити своєчасної підготовки людей до вирішення нових глобальних проблем. Ці проблеми в науковій літературі називають викликами XXI століття. Якісно нові виклики, які постають перед суспільством і сучасною системою освіти, вимагають її серйозної інституційної модернізації, зміни змісту та стратегічної цільової орієнтації. Освіта повинна запропонувати такі способи реагування на подібні виклики, які б враховували все різноманіття світоглядних підходів та альтернативних систем знань, а також задіяти нові можливості в сфері науки і технологій, в тому числі і досягнення в області нейронаук і цифрових технологій. Переосмислення мети освіти і організації навчання набуває в цьому контексті особливої актуальності.

Сьогодні в українській освіті ми вирішуємо нові завдання: входження в європейський освітній простір, приєднання до болонського процесу тощо. Водночас освіту варто співвідносити не з тим рівнем виробництва, який ми маємо нині, а з тим, який би ми хотіли мати, враховуючи при цьому глобалізаційні зміни, що їх переживає світова спільнота. Нова суспільна трансформація змушена ставити і вирішувати такі проблеми, які не виникали раніше. Йдеться не лише про «невидиму руку» ринкових відносин, але й «невидиму руку» суспільства, моралі, культури, котрі обумовлюють не стільки ринкові, скільки інші види саморегуляції, вирощуючи і соціалізуючи людину не лише в межах сім'ї, родичів, сусідів, професійного колективу, а й суспільства в цілому, яке вже неможливо підміняти економікою або зводити до неї.

На сучасному етапі сфера освіти знаходиться на порозі серйозних стратегічних викликів, які зумовлюють її розвиток в доступному для огляду майбутньому. Серед ключових викликів слід, перш за все, відзначити глобалізацію, запит суспільства на індивідуалізацію і безперервність освіти, якісне підвищення технологічності та ефективності роботи освітніх установ в світі. У цьому ряду на першому місці знаходяться, звичайно, процеси глобалізації, які охоплюють і систему вищої освіти, що призводить, перш за все, до посилення конкуренції між університетами як всередині країни, так і на світовому ринку освітніх послуг [1, с. 150–151].

Ще одним викликом вітчизняній системі вищої освіти є зростаючий запит суспільства й економіки на безперервність та індивідуалізацію освіти, під якими розуміється розвиток різноманітних інструментів, що забезпечують можливість включення в процес безперервної освіти різних груп населення протягом тривалого періоду їх життя при одночасному врахуванні потреб конкретних споживачів освітніх послуг, що вимагає диверсифікації і модульної організації освітніх програм. Одним із способів найбільш ефективного врахування потреб дорослих учнів може бути аналіз і обробка університетами даних про переваги, які отримали ті, хто завершив навчання. Подібний метод вже давно застосовується і відмінно себе зарекомендував у споживчому секторі бізнесу. Існують також виклики, пов'язані з розвитком неперервної професійної освіти. У даний час частка населення, зайнятого в програмах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки, становить приблизно п'яту частину, що, очевидно, є недостатнім. Слід зазначити, що у бізнесу є реальна потреба в тому, щоб співробітники отримували додаткову професійну освіту. Спостерігається нестача фахівців, що володіють технічними, управлінськими, економічними компетентностями, а також компетентностями, пов'язаними із володінням інформаційними технологіями. Таким чином, однією з вимог часу стає корпоративне навчання.

Ключові слова: вища освіта, освіта дорослих, перспективні напрями, Україна.

Література

Протасова Н. Г. Актуальні проблеми теорії і практики управління освітою дорослих в Україні. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. — Вип. 7. — 2013. — С. 149–159.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА STEM-УЧИТЕЛІВ: ДОСВІД США

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

Мета наукової розвідки полягає у з'ясуванні змістово-процесуальних засад професійної підготовки STEM-учителів у закладах вищої освіти США.

Аналіз проблеми здійснено на основі фундаментальних та прикладних досліджень теоретиків і практиків STEM-освіти, у яких означена проблема розглядається різнобічно й системно. У дослідженні використано методи: термінологічного аналізу — за допомогою якого визначено сутність поняття STEM-освіти; порівняльного аналізу — для з'ясування спільних рис та відмінностей у змісті програм підготовки STEM-учителів американських університетів.

З'ясовано, що термін STEM є акронімом, що складається з перших літер таких дисциплін, як природничі науки, технології, інженерія та математика. Відповідно, STEM-учитель являє собою вмотивованого фахівця, який викладає предмети STEM, спираючись на інтеграційну та міждисциплінарну взаємодію з усіма навчальними компонентами, усебічно розвинену творчу особистість, яка володіє знаннями, уміннями, навичками з теорії предмета і технологій навчання, обізнана у сфері ІКТ, готова до здійснення науково-дослідницької діяльності, здатна критично переосмислювати свій досвід у світлі сучасної науки [1].

У США професійна підготовка STEM-учителів здійснюється в 46 університетах у 22 штатах та окрузі Колумбія в межах програми UTeach. Американські освітні політики визначають UTeach як унікальну університетську програму професійної підготовки вчителя STEM-дисциплін.

Уперше програму UTeach було запроваджено в Техаському університеті в Остіні в 1997 році як «інноваційний спосіб залучення майбутніх учителів природничих наук, технологій, інженерії та математики (STEM)» [3].

На відміну від традиційних програм професійної підготовки вчителів зі спеціальності «Середня освіта» (з предметними спеціалізаціями, пов'язаними зі STEM), програма UTeach спрямована на отримання одночасно ступеня бакалавра в інтегрованій STEM галузі та сертифіката вчителя се-

редньої школи. Тривалість навчання за даною програмою становить чотири роки. Особливістю програми UTeach є компактність (кількість кредитів коливається від 120 до 126), що досягається за рахунок зменшення кількості обов'язкових курсів та виключення частини курсів циклу загальної підготовки. Програми UTeach передбачають отримання ступеня бакалавра (BSc) з правом викладання, зі спеціалізацією з біології, хімії, фізики, математики, інформатики та інженерії [2].

Отже, можемо констатувати, що американський досвід професійної підготовки STEM-учителів є перспективним для запровадження в Україні, оскільки поки що підготовка таких фахівців здійснюється в межах окремих програм, що не дозволяє майбутньому вчителю отримати цілісні знання, уміння та навички в галузі STEM.

Ключові слова: STEM-освіта, STEM-учителі, професійна підготовка STEM-учителів, США.

Література

Гончарова, Н. О. (2015). Професійна компетентність вчителя у системі навчання STEM. *Наукові записки МАН України*, Вип. 7, 108–115.

Chapter 5: The UTeach Instructional Program. Retrieved from: https://institute.uteach.utexas.edu/sites/institute.uteach.utexas.edu/files/uteach-operations-ch05-instructional-program-2014.pdf.

UTeach. We prepare teachers. They change the world. Retrieved from: https://uteach.utexas.edu/about.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПУБЛІЧНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Олександра Бородієнко, д.пед.н., доц., член-кореспондент НАПН України
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду публічно-приватного партнерства у забезпеченні якості професійної освіти і навчання.

Визначено, що розбудова публічно-приватного партнерства (ППП) у зарубіжних країнах була закономірним результатом тих викликів, які стояли перед сферою професійної освіти і навчання (ПОН), що можуть бути декомпозовані на ***національний*** (необхідність визначення незалежної політики щодо ключових питань професійної підготовки, зокрема щодо переходу від загальної до професійної освіти; низький престиж професійної підготовки у порівнянні з академічною освітою; недостатній обсяг фінансування професійної освіти; зростаючий інтерес професійних асоціацій, бізнесу та профспілок, які бажають і здатні забезпечити компетентний персонал, ресурси та фінансування для взаємодії з державним сектором у процесі планування та реалізації професійної підготовки), ***інституційний*** (низький рівень якості управління закладами, практична відсутність прогресивних моделей управління; недостатній рівень кваліфікації викладачів та тренерів (як технічних, так і педагогічних компонентів професійної компетентності; невідповідність змісту навчання специфіці практичних робочих ситуацій; недостатній рівень співпраці з місцевими компаніями) та ***індивідуальний рівень*** (дефіцит регульованого та безпечного життєвого середовища, необхідного для постійної та успішної участі у навчальних заходах; низька впевненість учнів у перспективах зайнятості та доходу; необхідність самостійного фінансування здобуття професійної освіти; низький рівень «прийняття» особою отриманого фаху).

Зроблено висновок про те, що за критеріями «ступінь взаємодії між партнерами» та «рівень інвестування партнерів» можна виокремити такі моделі взаємодії в рамках ППП — ліберальну, солідарну, патерналістську та модель консорціуму.

Солідарна модель взаємодії в рамках ППП (характерна для Німеччини, Австрії, Швейцарії, Данії, Норвегії, Нідерландів) характеризується високим рівнем залученості роботодавців, закладів професійної освіти, уряду та громадянського суспільства та, як правило, виникають у країнах, економіка яких залежить від експорту з високою доданою вартістю. Історично перемовини та взаємодія здійснюється між асоціаціями роботодавців та профспілками на національному рівні. У малих державах Північної Європи партнери прагнуть вибудувати інституції, які б взяли на себе координуючу функцію щодо розподілу прибутків та витрат, пов'язаних з підтримкою міжнародної конкурентоспроможності галузі. У таких

системах посередницькі організації, такі як торгово-промислові палати, відіграють центральну роль у узгодженні інтересів окремих компаній, регіональних та національних органів влади, закладів професійної освіти та світу праці.

Ліберальна модель взаємодії в рамках ППП (характерна для США, Китаю та Російської Федерації) характеризується низьким рівнем співпраці між роботодавцями та закладами професійної освіти щодо змісту та методів професійної підготовки. Основними постачальниками освітніх послуг із професійної підготовки кваліфікованих робітників залишаються заклади професійної освіти (коледжі, професійні ліцеї). Компанії ж наймають кваліфікованих робітників з ринку праці, здійснюючи самостійно їх адаптацію, перепідготовку та підвищення кваліфікації. Заклади професійної освіти не співпрацюють з підприємствами з метою здійснення практичного навчання учнів в умовах виробництва.

В окремих випадках спостерігається певна взаємодія в рамках ППП, переважно на регіональному рівні (в певних регіонах США, Китаю, Російської Федерації), яка представляє так звану ***модель консорціуму***. Групи компаній, які представляють певну галузь у певному регіоні, погоджуються щодо стандартів, необхідних для сертифікації та ліцензування у своїй галузі, і можуть запропонувати стажування чи інші форми навчання на робочому місці. Координація спільної діяльності переважно відбувається через створення такої організації, як галузева рада, яка співпрацює з групою місцевих закладів професійної освіти з метою забезпечення відповідності освітніх програм потребам галузі на рівні початкового та середнього рівня кваліфікації. Наприклад, у Західному Массачусетсі невеликі фірми у галузі нанотехнологій та біотехнологій сформували «Массачусетське виробниче об'єднання», яке, крім іншого, працює над узгодженням освітніх програм закладів професійної освіти з потребами компаній-членів, а також над створенням пілотних освітніх програм.

Патерналістська модель взаємодії в рамках ППП (характерна для США, Китаю та Російської Федерації) базується на активній участі крупної компанії, яка здійснює матеріально-технічне забезпечення базового закладу професійної освіти, який у свою чергу і забезпечує потреби компанії у кваліфікованих робітниках. Крім того, така компанія надає у користування навчальне обладнання, часто дійснює обслуговування приміщень за власний кошт, надає інструктивні матеріали та вказівки щодо компетент-

ностей, забезпечує працевлаштування випускників. Зі свого боку органи місцевої влади лобіюють включення до освітніх програм тих модулів, які є універсальними і можуть забезпечити набуття навичок, які затребувані іншими гравцями ринку. Така модель також широко представлена у Німеччині; часто малий та середній бізнес, який представляє певну галузь економіки, користується вигодами від включення у взаємодію крупної компанії (Leitbetrieb) з цієї ж галузі. Часто патерналістська модель реалізується транснаціональними компаніями, які розгортають свою діяльність у інших країнах. Наприклад, крупні німецькі компанії, такі як Volkswagen, прагнуть максимально повторити німецьку систему дуальної освіти у випадку, коли вони розгортають виробництво за межами ЄС. Як і в Німеччині, модель навчання компанії Volkswagen передбачає поєднання теоретичної підготовки у технічному коледжі та практичної підготовки на робочому місці (в навчальних центрах, розташованих на виробництві або в спеціально облаштованих приміщеннях, на «навчальних станціях» та виробничих майданчиках).

Ключові слова: ліберальна модель, патерналістська модель, професійна освіта, солідарна модель, якість.

Література

Bhaskaran, S. (2017). *National skill development corporation: creating vocational skills through public_private partnership.* United Nations Development Programme Istanbul International Center for Private Sector in Development.

Dunbar, M. (2013). *Engaging the Private Sector in Skills Development* (изд. UKFIET International Conference on Education and Development — Education & Development Post 2015: Reflecting, Reviewing, Revisioning. Oxford, 10–12 Sept.

ETF Policy Papers. (2017). *The Role of the Private Sector in Vocational and Education and Training. Developments and Success Factors in Selected Countries.*

European PPP Expertize Centre. (2018). *Market Update Review of the European PPP Market in 2018.*

Grunwald, E. (2008). *Public-Private Partnership Models in TVET and their Impact on the Role of Government.* GTZ.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНИ ТА США

Яна Бондарук, к.пед.н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою нашого дослідження є порівняння післядипломної педагогічну освіти в США та Україні, визначення можливостей впровадження прогресивних ідей досвіду США в систему підвищення кваліфікації вчителів в Україні.

Для реалізації поставленої мети використано методи наукового дослідження: індукція, дедукція й узагальнення, що сприяли обґрунтуванню теоретичних положень; інтерпретаційно-аналітичний — для вивчення й аналізу вітчизняної та зарубіжної педагогічної, психологічної, методичної літератури; порівняльно-історичний — для окреслення причин реформування післядипломної педагогічної освіти в США й Україні; порівняльно-педагогічні методи оптимізували виокремлення напрямів розвитку післядипломної педагогічної освіти в США, спільних і відмінних рис змісту, структури й форм навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів у США та Україні; прогностичний — для опису можливостей використання позитивного американського досвіду в післядипломній педагогічній освіті України; спостереження — для виокремлення основних положень, які слугують науково-теоретичною основою дослідження.

З'ясовано, що нині неперервний професійний розвиток учителів упродовж педагогічної кар'єри розглядається як важлива умова вдосконалення загальної середньої освіти України. Крім того, глобальні освітні трансформації у світі призводять до переосмислення функцій і завдань учителя, важливості його участі у формуванні національної свідомості молодого покоління. Поряд з цим посилюються вимоги до професійної компетентності вчителів — відбувається вдосконалення змісту, форм і моделей організації програм підготовки й професійного розвитку педагогів: упровадження кредитно-модульної системи навчання в сфері підвищення кваліфікації вчителів, використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації навчального процесу, збільшення навчального навантаження на самостійну роботу освітян. Всі ці зміни спрямовані на

перехід до особистісно орієнтованого підходу до професійного розвитку вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти України, ефективне впровадження якого залежить також і від усвідомлення важливості перебудови цієї ланки освіти, активної співпраці закладів освіти на всіх рівнях, можливості вивчення і впровадження прогресивних ідей досвіду розвинених країн відповідно до вітчизняних умов.

Порівняльний аналіз систем підвищення кваліфікації вчителів у США та України засвідчив, що ця освітня сфера в кожній із країн має свої особливості, вивчення яких сприяє виокремленню спільних і відмінних характеристик, які впливають на організацію післядипломної педагогічної освіти.

Підвищення кваліфікації вчителів є обов'язковим як у США, так і в Україні. Проте, на відміну від України, де основну роль у професійному вдосконаленні вчителів відіграють інститути післядипломної педагогічної освіти, які фінансуються державою, у США існує низка освітніх установ, які займаються питаннями професійного розвитку вчителів (окремі підрозділи університетів і коледжів, департаменти освіти штатів, центри при шкільних округах, приватні організації та установи).

Система підвищення кваліфікації вчителів в обох країнах характеризується циклічністю, але вона реалізовується по-різному. У США основними елементами системи підвищення кваліфікації вчителів є професійний розвиток учителів-початківців (перші 3 роки педагогічної діяльності), ресертифікація кожні 5 років і державна сертифікація кожні 10 років (за бажанням учителя). В Україні аналізована система представлена атестацією, яка є обов'язковою для всіх учителів кожні 5 років. Спільними для обох країн є і моделі організації навчання. Виявлено, що на відміну від України, де домінуючою все ще залишається очне навчання, в США переважають дистанційні форми професійного розвитку. Крім того, в Україні має місце обов'язковість проходження окремих форм навчання (курси підвищення кваліфікації), що не притаманне системі післядипломної освіти США, де вчитель самостійно обирає форми і зміст навчання.

Результати аналізу особливостей організації навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів різних штатів США засвідчив, що вивчення досвіду США в цій сфері та його використання у вітчизняній післядипломній освіті може здійснюватися за наступних умов: зменшення впливу колективних і збільшення індивідуальних форм навчання на професійний розвиток учителів, запровадження дер-

жавної підтримки для вчителів-початківців, упровадження інклюзивної освіти для всіх учителів. Ці умови можуть бути покладені в основу вдосконалення навчального процесу в системі підвищення кваліфікації вчителів в Україні.

Ключові слова: підвищення кваліфікації вчителів, післядипломна педагогічна освіта, професійний розвиток.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Галина Буянова
ДНУ «Інституту модернізації змісту освіти»
м. Київ, Україна

Невіддільним елементом будь-якого освітнього процесу є система оцінювання навчальних досягнень студентів метою якої є визначення рівня опанування навчального матеріалу та професійних компетенцій майбутніх фахівців.

З'ясовано, що кредитно-модульна система, яку впроваджено у закладах вищої освіти країн Європи та в Україні, вимагає від викладачів вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань. Варто зазначити, що оцінювання навчальних досягнень студентів у багатьох країнах світу проводиться за допомогою електронного тестування.

У світовій практиці використовуються різні системи управління навчанням та система інтранет, які допомагають викладачам та студентам взаємодіяти в Smart-середовищі та забезпечують високий рівень як дистанційного навчання, так і контролю знань, а саме: IBM Lotus Workplace Collaborative Learning, Blackboard Learn, eLearning 3000, Webtutor, MOODLE, WebCT, «Прометей» виробництва НІЦ АСКБ, ATutor, Dokeos, Claroline та інш.

Одним з напрямів нашого дослідження було з'ясування того, які методи оцінювання застосовують викладачі у своїй практичній діяльності. Ми запропонували викладачам вибрати з запропонованих методів три найбільш ефективних, на їхню думку. Це дало змогу з'ясувати, що для перевірки засвоєння теоретичних знань перевага надається тестовим завданням, у тому числі з використанням ІТ — 37,5%, опитуванням — 30% та питанням для самоконтролю — 27.5%. (Рисунок 1.)

Використання викладачами методів оцінювання навчальних досягнень студентів

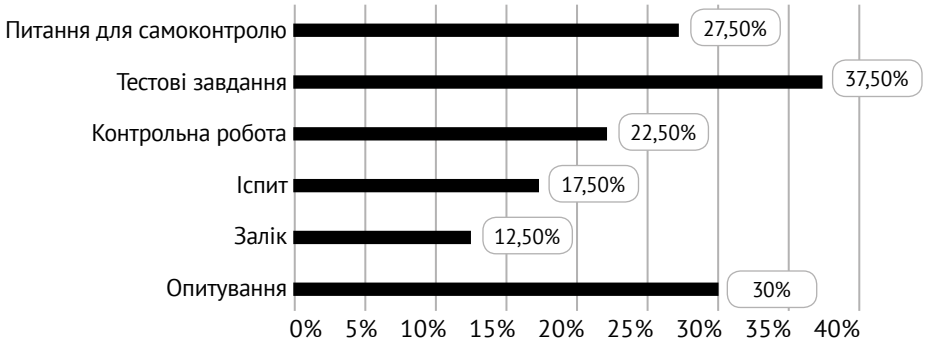

Рис. 1.

Крім того, з певних дисциплін викладачі використовують практичні, лабораторні, розрахункові роботи та творчі завдання для перевірки практичних навичок студентів.

Також, варто зазначити, що автоматизовану систему контролю знань використовують лише 27,3% викладачів, що свідчить про незадовільний рівень розвитку інформаційних технологій у закладах вищої освіти України.

Зроблено висновок, що в Україні дистанційна освіта не відповідає світовим нормам, і не є альтернативним засобом здобуття знань, як це відбувається у розвинутих країнах світу. На сьогодні, в умовах вжитих карантинних заходів, перед керівництвом ЗВО та викладачами постало завдання перевести увесь освітній процес у дистанційну площину з забезпеченням його ефективності, а також розв'язати питання дистанційної оцінки знань за допомогою зазначених систем управління навчанням, інтранету, TestWizard 1.7., Google форм та інших ресурсів, а також питання відпрацювання практичних навичок студентів за допомогою електронних програм.

Ключові слова: вища освіта, навчальні досягнення, оцінювання.

БЕЛАРУСЬ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ — ЗАДАЧИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Виктор Гайсёнок, д. ф.- м. н., проф.
ГУО «Республиканский институт высшей школы»
г. Минск, Республика Беларусь

Цель работы — оценка реформирования системы высшего образования (ВО) Республики Беларусь в контексте реализации инструментов Болонского процесса и принципов Европейского пространства высшего образования (ЕПВО).

При вступлении в ЕПВО Беларусь согласовала Дорожную карту реформы национального ВО, которая была затем одобрена на конференции министров образования ЕПВО 14 мая 2015 г. в Ереване. Этот документ определил основные задачи интеграции белорусской системы ВО в ЕПВО на основе принципов и инструментов Болонского процесса.

Вопрос выполнения Дорожной карты и участия Беларуси в ЕПВО часто пытались и пытаются политизировать, как внутри, так и вне страны. В противовес этому Министерством образования и Правительством Беларуси проводится последовательная системная политика развития ВО с учетом принципов ЕПВО. В частности, в настоящее время подготовлены изменения в Кодекс об образовании Республики Беларусь, которые конгруэнтны принципам Болонского процесса.

На конференции министров образования ЕПВО в 2018 г. в Париже в итоговом коммюнике были отмечены шаги Беларуси в реализации Дорожной карты, а также наличие определенных вызовов. При этом министрами был одобрен предложенный белорусской стороной концептуальный документ — «Стратегический план действий по реализации основных задач развития системы образования в соответствии с принципами и инструментами Европейского пространства высшего образования» (Стратегический план).

Последний определил приоритетные задачи имплементации принципов и инструментов Болонского процесса на ближайшие годы. В частности, этим планом предусматривается: введение в действие Национальной рамки квалификаций ВО и связанных с ней инструментов; формирование независимой системы обеспечения качества и создание национального агентства обеспечения качества образования; совершенствование действующей системы

признания квалификаций; имплементация инструментов прозрачности и открытости; развитие мобильности и интернационализации системы ВО; разработка порядка признания предшествующего образования; мероприятия по внедрению фундаментальных ценностей ЕПВО и другие мероприятия.

Проведенный нами анализ выполнения Дорожной карты и Стратегического плана, а также предложений по изменению Кодекса об образовании, позволяет заключить, что Республикой Беларусь осуществляется последовательная политика развития национальной системы ВО, направленная на сохранение наработанного потенциала системы высшей школы и ориентированная как на имплементацию принципов Болонского процесса, так и на первоочередный приоритет национальных интересов. Развитие по этому пути гарантирует качество, прогресс, стабильность и востребованность профессионального ВО.

Ключевые слова: высшее образование, Европейское пространство высшего образования, Республика Беларусь.

ADMISSION REQUIREMENTS TO THE "PRIMARY EDUCATION" BACHELOR'S PROGRAMMES IN BENELUX COUNTRIES

Tetiana Holovatenko, postgraduate student
Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

Ukrainian system of primary school teacher training is currently under reforms to align it with other European Higher Education Area systems and to raise its quality. One of the issues currently risen by the Ministry of Education and Science is a minor change of admission procedures to Bachelor's programmes. One of the reasons to introduce the motivational letter as one of the admission requirements is to select motivated students, who are ready to get a degree and work in the chosen area. In this context we find it necessary to study European experience of setting admission requirements for future primary school teachers.

Admission process into universities across the European Union varies greatly due to regulations of individual countries and autonomy of universities.

Admission procedures in Belgium. For instance, Belgium is the country with 3 separate educational systems. So, let us have a look at admission procedures within Flanders, Wallonia and German-speaking community in Belgium. Besides identification document requirements admission requirements are slightly different.

There are 2 components necessary to be admitted to any college providing pedagogical education in Flanders. Firstly, it is a diploma for completed secondary education. It can be a diploma of either a general secondary education ASO, or art secondary education KSO, or technical secondary education TSO or professional secondary education BSO). Secondly, all applicants should pass a placement test.

The placement test is offered online free of charge by VLHORA (Flemish Council of University Colleges). It covers 4 parts: knowledge of Dutch (60 min test), knowledge of French (90 min test), knowledge of Maths (45 min test) and study skills and motivation test (15 mins). Parts of this test can be done at once or separately. On its completion test takers get a certificate with results, which should be submitted to a university college. However, as mentioned by VLHORA, results of the placement test do not play a crucial role in the admission or rating process of students. It is used mostly to individualize the educational process for enrolled students and to let them know what material should be revised (Vlaamse Hogescholenraad, 2020).

Further admission requirements can be imposed by separate colleges depending on the program of choice. Thus, among the distinctive features of the Flemish admission process to the specialty "Primary Education" are digitalization of the process, formative assessment of the placement test and further individualization of the education process based on its results.

In Wallonia the admission requirements mention only the upper secondary education certificate (CESS) and a registration fee payment. The procedure takes place online. However, for non-Belgians residing in Belgium the admission package also requires a cover letter (Haute Ecole en Hainaut, 2020).

In the German-speaking Community in Belgium enrollees into "Primary Education" programme undergo a 4-step procedure. The diploma or certificate of a secondary education is a basic pre-requisite for starting the enrollment process. The first step includes a self-reflection questionnaire filled in online. It aims at making enrollees think if this career is suitable for them. The second step includes a registration for taking an exam. The third step takes place on

campus. The test includes a test of Mathematical and logical skills, as well as writing of an argumentative statement on a pedagogical topic. It aims at testing the language competence (spelling, grammar, punctuation, expression) and the ability to reason. Each part of the entrance test lasts for 90 minutes. The last step includes a pre-prepared self-presentation (5 minutes) a video analysis of a short video from everyday school life, which a person watches in the preparation time (45 minutes). This part of the test aims at testing motivation, presentation skills and communicative skills as well as the skills of situation analysis, perspective taking and conflict resolution (Autonomen Hochschule Ostbelgien, 2020).

Thus, in German-speaking community the admission process takes place online and face-to-face. It helps to select the most motivated and suitable students for the primary school career.

Among the things in common is the tendency to digitalization of the admission process across Belgium. Some of university colleges ask for a registration fee to start the admission procedures.

Admission procedures in the Netherlands. Basic requirements to apply to the "Primary Education" programme is the completed secondary education. After submitting the certificate and paying the registration fee, future students are notifies if they have passed the selection process. After that, they are asked to go through the study choice process online. The study choice check consists of an online study choice advice interview with the curriculum. Enrollees are asked either to go through a digital questionnaire, or submit a CV, or draw up a portfolio, or write a motivation letter, or take a recent list of marks, or give a presentation or attend an educational activity. On the basis of the study choice check, the university examines if the chosen study program is the right one for the enrollee and what support they need to become successful in their career. This part results with an advice on the areas of development of the enrollee (Hogeschool Rotterdam, 2020).

The distinctive feature of the Dutch regulations of the admission process is its digitalization with further online interview to identify personalities of future primary school teachers.

Admission procedures in Luxembourg. In Luxembourg a basic enrollment requirement is a diploma for completion of the secondary education and an entrance test. The entrance test aims at the selection of suitable candidates on the rating system. The entrance test consists of 6 parts. The Math, Science parts include tasks in French and German, so test takers do not have a language

barrier during this test. The third part includes a short French proficiency test and the fourth part has a short German proficiency test. The fifth part aims at checking language skills in French, English, German, and Luxembourgish. The last part includes a personal questionnaire about an enrollee.

Luxembourgish approach to organizing the admission process is also characterized by digitalization. However, a significant importance is given to the results of the test, as they form the competitive rating of the future student (Admission Procedure).

Among things in common in the admission process between Benelux countries is digitalization of procedures and importance given to the motivation and the personality of the future primary school teacher. We find this experience being important for consideration in the admission to "Primary Education" programme in Ukraine, as it is one of the features to align Ukrainian higher education system with the European one.

Key words: admission procedures, digitalization, future primary school teachers.

References

Admission Procedure. (2020). Retrieved from University of Luxembourg: https://wwwen.uni.lu/studies/flshase/bachelor_en_sciences_de_l_education/admission/procedure_d_admission

Autonomen Hochschule Ostbelgien. (2020). *Aufnahmeverfahren.* Retrieved from Autonomen Hochschule Ostbelgien: https://www.ahs-ostbelgien.be/fachbereiche/bildungswissenschaften/aufnahmeverfahren/

Haute Ecole en Hainaut. (2020). *Quels documents doivent figurer dans mon dossier?* Retrieved from Haute Ecole en Hainaut: https://www.heh.be/article-195-documents-requis

Hogeschool Rotterdam. (2020). *Aanmeldprocedure en studiekeuzecheck.* Retrieved from Hogeschool Rotterdam: https://www.hogeschoolrotterdam.nl/opleidingen/bachelor/lerarenopleiding-basisonderwijs-pabo/voltijd/aanmeldprocedure-en-studiekeuzecheck/

Vlaamse Hogescholenraad. (2020). I*nformatiefolder Instaptoets Lerarenopleiding.* Retrieved from Vlaamse Hogescholenraad: https://ilo.onderwijskiezer.be/documenten/Instaptoets%20Lerarenopleiding/ILO%20FOLDER_2020_STUDENTEN_PAGES.pdf

ПРОБЛЕМИ СТАНОВЛЕННЯ ФІЛОСОФІЇ ДУАЛЬНОЇ ФОРМИ ЗДОБУТТЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Олена Давліканова
Представництво Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні
м. Київ, Україна

Дуальна форма здобуття освіти (ДФЗО) стала одним із останніх трендів протягом кількох років в освітній сфері. Хоча Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» містять визначення такої форми, зацікавлені сторони інколи тлумачать це поняття хибно, зокрема, через відсутність офіційних детальних рекомендацій. Так, створення нормативної бази для впровадження ДФЗО у закладах передвищої та вищої освіти гальмується через нерозуміння представниками однієї обласної організації роботодавців різноманітності існуючих моделей у ФРН. Підриваючи зусилля великого кола зацікавлених сторін, а також наносячи іміджеві втрати Федерації роботодавців України, просувається ідея існування єдиного підходу до організації навчання для здобувачів закладів професійно-технічної, фахової передвищої та вищої освіти, за блочним принципом поділу графіку 3\3 місяці. Це хибне уявлення спростовується роз'ясненням, поданим у Рекомендаціях щодо дуальної вищої освіти Головного комітету Федерального інституту професійної освіти від 21 червня 2017 року. Слід розуміти, що на батьківщині дуальної освіти досі точаться дискусії щодо її трактування на рівні вищої освіти. Детально ці відмінності в контексті необхідності адаптації німецького досвіду до національного контексту описані у Поясненні до Положення про організацію навчання за дуальною формою, що пройшло громадське обговорення і стало орієнтиром для реалізації 44 пілотних проектів у 2019–2020 н.р.

Основний ризик, який ми спостерігаємо при напрацюванні вітчизняних практик впровадження ДФЗО, це підміна понять «дуальна форма», «заочна форма», «навчання на виробництві», «проходження практики», «дистанційне навчання». Саме слово «дуальна» передбачає поєднання двох місць здобуття освіти, але на яких засадах? Основна складність ДФЗО, а також і її перевага,— це одночасне здобуття ґрунтовних теоретичних знать та набуття професійних кваліфікацій. Зокрема, одна з німецьких моделей організації освіти за дуальною формою — це поєднання навчання в закладі вищої освіти із навчанням у закладі професійно-технічної освіти та роботи на виробництві

за спеціальністю. Такий підхід в Україні навряд чи буде актуальним, про що свідчать результати першого року національного освітнього експерименту. Більшість закладів освіти орієнтується на досвід вищої професійної освіти, зокрема, співпрацю НАУ «Харківський авіаційний інститут» та ДП «Антонов» та АТ «Мотор Січ», роботодавців та закладів освіти, що готують спеціалістів для аграрного сектору. Наразі через пандемію прискорився розвиток дистанційного навчання, яке, скоріше за все, складе конкуренцію навчанню за очною формою, і, можливо, згодом поєднання роботи і дистанційного навчання також офіційно увійде у поняття ДФЗО.

Ще однією думкою щодо ДФЗО є її актуальність виключно для професійно-технічної освіти, частково для фахової передвищої, але не підходящою для вищої освіти. Але технологічний прогрес вимагає фахівців із рівнем кваліфікацій та знаннями, які професійно-технічна освіта не зможе забезпечити. Це зрозуміли німецькі роботодавці, що заснували Університет кооперованої освіти (Berufsakademie) ще у 1972 році, реалізуючи традиційну німецьку модель дуальної професійної освіти у вищій освіті. За цим принципом сьогодні у ФРН функціонує цілий ряд приватних закладів вищої дуальної освіти, зокрема Nordakademie в м. Гамбург, заснована 1992-го року також за ініціативи роботодавців, чи Вища дуальна школа Гера-Айзенах. В Україні жоден роботодавець не заснував схожих закладів, адже, по-перше, вони засновуються за ініціативи не одного, а пулу роботодавців-представників однієї галузі (що частково співвідноситься з поняттям «мережева освіта»), по-друге, всі здобувачі освіти таких закладів навчаються виключно за дуальною формою. Важливо пам'ятати, що всі такі кооперативні університети ліцензовані і їх не слід плутати із так званими «академіями\кооперативними університетами», котрі існують при українських підприємствах для навчання талановитої молоді як своїх потенційних\майбутніх співробітників, на кшталт Академії ДТЕК. Тому ми говоримо про впровадження елементів дуальної форми здобуття освіти і орієнтуємось на вже існуючі заклади освіти, державні та приватні. Така практика існує і у ФРН, де сьогодні все більше університетів шукає можливості створення умов для поєднання навчання та роботи, наприклад, роботи впродовж канікул.

Ще одна помилка — вважати, що дуальна освіта актуальна виключно для технічних спеціальностей. 14 (із 44) закладів вищої освіти подали звіти про перший рік запровадження пілотних проєктів відповідно до

Наказу МОН № 1296 від 15.10.2019 року «Щодо запровадження пілотного проєкту у закладах фахової передвищої та вищої освіти з підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», демонструючи широкий спектр спеціальностей, за якими дуальна форма виявилась актуальною.

Таблиця 1.

Спеціальності, на яких здобувачі освіти навчалися за дуальною формою здобуття освіти у 2019–2020 н. р.

Галузь знань	Спеціальність згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266	КЛК
Соціальні та поведінкові науки	051 «Економіка»	2
Управління та адміністрування	071 «Облік і оподаткування»	3
	072 «Фінанси, банківська справа та страхування»	2
	073 «Менеджмент»	2
	075 «Маркетинг»	1
Природничі науки	101 «Екологія»	1
Прикладна математика	113 Прикладна математика	1
Інформаційні технології	121 Інженерія програмного забезпечення	2
	122 «Комп'ютерні науки»	4
	123 Комп'ютерна інженерія	1
	124 Системний аналіз	1
	126 Інформаційні системи та технології	2
Механічна інженерія	131 «Прикладна механіка»	2
	132 Матеріалознавство	1
	133 «Галузеве машинобудування»	6
	134 «Авіаційна та ракетно-космічна техніка».	1
Електрична інженерія	141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	3
	145 Гідроенергетика	1

Автоматизація та приладобудування	151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології	1
Хімічна та біоінженерія	161 Хімічні технології та інженерія	1
Виробництво та технології	181 «Харчові технології»	4
	184 «Гірництво»	3
Архітектура та будівництво	191 «Архітектура та містобудування»	1
	192 «Будівництво та цивільна інженерія»	2
	193 «Геодезія та землеустрій»	3
Аграрні науки та продовольство	201 «Агрономія»	5
	203 «Садівництво і виноградарство»	1
	204 «Технологія виробництва та переробки продукції тваринництва»	3
	207 «Водні біоресурси та аквакультура»	1
	208 «Агроінженерія»	1
Ветеринарна медицина	211 «Ветеринарна медицина»	2
Охорона здоров'я	226 Фармація, промислова фармація	1
Сфера обслуговування	241 «Готельно-ресторанна справа»	1
	242 «Туризм»	1
Цивільна безпека	263 «Цивільна безпека»	1
Транспорт	274 «Автомобільний транспорт»	1
	275 «Транспортні технології (на автомобільному транспорті)»	1
Всього		70

Отже, наразі триває процес формування загальноприйнятого розуміння дуальної вищої освіти в умовах відсутності такого об'єднання роботодавців, яке б займалось веденням переліку підприємств та їх вакансій для здобувачів, що готові навчатися за дуальною формою; систематичного національного та регіонального прогнозування потреб ринку праці у спеціалістах; відсутність справжніх закладів дуальної вищої освіти і перспектив їх заснування. Ці та інші фактори економічного та соціального характеру спонукають до активного пошуку підходів до адаптації

німецького досвіду із збереженням основоположних принципів дуальної освіти до національного контексту. Такий шлях підтримується німецькими експертами і вже апробовано у більш ніж 60 країнах світу.

Ключові слова: вища освіта, дуальна форма здобуття освіти, Україна.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-345-346

ПРИМЕНЕНИЕ РАБОЧИХ ТЕТРАДЕЙ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Валентина Жабыко
Социально-гуманитарный колледж УО «МГУ
имени А. А. Кулешова»
г. Могилев, Республика Беларусь

Целью исследования является изучение возможности применения рабочих тетрадей в учебной деятельности для самостоятельной работы студентов в образовательной среде Moodle по учебной дисциплине «Математический анализ».

Одним из направлений в последнее время является дистанционное обучение, которое ставит задачи перед учителями и преподавателями, среди которых наиболее важной является задача создания эффективных средств обучения, для решения которой необходим поиск новых форм организации обучения студентов. На сегодняшний день значительная часть высших учебных заведений используют в педагогическом процессе дистанционные технологии.

В настоящее время перед преподавателями стоит задача — в короткие сроки решить проблему успешной реорганизации образовательного процесса. Одним из самых эффективных дидактических средств считается применение рабочих тетрадей.

Примером современного учебного пособия для обеспечения обучения является рабочая тетрадь, разработанная по математическому анализу. Она используется студентами в образовательном процессе, включает в себя QR-коды и представляет собой методический материал для организации самостоятельной работы студентов, позволяет преподавателю организовать индивидуальную работу со студентами, проверить их знания при помощи тестирования.

Каждая тема включает: контрольные вопросы, выполнение ключевых заданий темы по предложенному алгоритму, задания для самостоятельной работы различной степени сложности, творческие задания. Перед началом работы необходимо пройти тест, перейти к которому можно отсканировав QR-код, расположенный в начале темы. В конце темы имеется QR-код, содержащий ссылку, перейдя по которой можно более подробно ознакомиться с материалом изучаемой темой.

Главными целями создания рабочей тетради были оптимизация образовательного процесса, повышение эффективности самостоятельной работы студентов на учебных занятиях математического анализа, организация эффективных занятий для иностранных студентов.

В настоящее время весьма актуально обучение с помощью электронной версией рабочей тетради. В связи этим на данном этапе исследования ведется разработка аналога бумажного варианта с применением обучающего ресурса Moodle. С учетом образовательных потребностей студентов МГУ имени А.А. Кулешова параллельно проходит и апробация выполненной разработки.

Как показывают предварительные результаты, с помощью рабочей тетради можно не только повысить эффективность занятий, но и сформировать целостные представления об изучаемых понятиях.

Ключевые слова: рабочая тетрадь, Moodle, QR-код.

ІНСТИТУЦІЙНИЙ АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ТА ПРОЦЕСІВ, ЩО В НИХ ВІДБУВАЮТЬСЯ, ЯК НАПРЯМ КРИТИЧНОГО РОЗГЛЯДУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Олена Жижко, д.пед.н., проф.
Лариса Балахадзе, к.пед.н.
Автономний університет Сакатекаса
м. Сакатекас, Мексика

В сучасних умовах розвитку професійної освіти України пріоритетного значення набувають процеси перегляду теоретико-методологічних засад організації професійної підготовки фахівців різних профілів, зокрема спеціалістів сфери туризму. Можна стверджувати, що професій-

на підготовка компетентних фахівців сфери послуг і туризму в ринкових умовах потребує обґрунтування психолого-педагогічних умов навчання, вибору форм та методів підготовки, спрямованих на формування компетентності, розробки відповідних методичних рекомендацій щодо формування компетентності фахівців сфери послуг і туризму, це дозволить вивести майбутнього фахівця на більш високий рівень компетентності і підготовленості в обраній галузі, спрямованості на обрану професію, розвитку особистісних та професійних якостей, необхідних сучасному конкурентоспроможному фахівцю [1, с. 22].

У цьому зв'язку доречно звернуться до аналізу соціально-критичного наукового підходу до розбудови курикулярних проектів професійного навчання фахівців сфери туризму. Проблеми розроблення курикулуму вивчали А. Де-Альба, Н. Буенфіль-Бургос, А. Діас-Барріга, Х. Діас, Т. Пачеко, Т. Кошманова, М. Лещенко, Х. Монтьєль, Н. Ничкало та інші.

Формування курикулярного проекту професійної освіти фахівців сфери туризму вимагає включення базових понять інституційної теорії у зв'язку з тим, що процес навчання, що є основою курикулуму, — це результат взаємодій інституційних педагогічних процесів. Розглянемо далі, у чому полягає інституційний науковий підхід [4, с. 62].

Інституція (від лат. institutio, -onis — щось започатковане, розпочате) розуміється як група індивідів, що сформована для виконання певної діяльності і має спільні задачі та характеризується узгодженими діями (наприклад, сім'я, школа, підприємство, держава тощо). Кожній інституції притаманна власна динаміка, що залежить від її завдань, а також інтересів, очікувань, світогляду тощо її членів, яка визначає ідеологію інституції та пануючі в ній норми діяльності. Інституційна динаміка залежить також від типу взаємовідносин, що встановлюються між членами інституції та між інституцією і зовнішнім середовищем, що її оточує [7, с. 9–12].

Інституційний аналіз навчальних закладів (інституцій) та процесів, що в них відбуваються, є новим напрямом критичного розгляду освітньої галузі. Започаткування інституційного аналізу пояснюється тим, що традиційні методи розгляду освітніх проблем (в основному, квантитативні) не дають змогу виявити їх глибинні причини та забезпечити позитивні зміни в освітній галузі. Науковці прийшли до висновку, що необхідно крім навчальних знань, які передаються студентам, також розглянути так звані

«ненавчальні» знання, а також простежити, як відбувається процес формування певного типу індивідів; як суб'єкти підлягають впливу системи взаємовідношень, що встановлена; яким чином формується індивідуальність кожного члена інституції тощо [4, с. 74].

Навчальні заклади є місцем соціального регулювання, їх членам передається певна ідеологія, певні форми соціальних взаємостосунків, соціальні норми та ставлення до влади, де ритуали та міфи є провідним елементом. Отже, головними категоріями інституційного аналізу є інститут, культура, індивід, суб'єкт, особистість, несвідоме, група, структура, організація, влада, норми, взаємовідносини, свідоме, несвідоме, символізація, значення, засвоєння тощо. Інституційний аналіз займається розглядом так званого «прихованого» курикулуму [5, с. 61].

Отже, на продуктивну діяльність навчальних інституцій впливають такі елементи: навчальний матеріал, персонал, що задіяний, енергія, тактика і стратегія. При розбудові курикулуму професійної підготовки фахівців сфери туризму важливо звертати увагу на аналіз завдань, що ставитимуться перед професійним навчальним закладом; на характеристику персоналу (викладачів, адміністрації, технічного персоналу тощо), що буде працювати; на матеріальні ресурси, потрібні для організації навчального процесу; на організаційну стратегію, що використовуватиметься для виконання певних навчальних, адміністративних та інших завдань тощо.

Таким чином, інституційна теорія є основою формування курикулуму професійної освіти фахівців сфери туризму у соціально-критичній перспективі. Інституційний аналіз навчальних закладів та процесів, що в них відбуваються, є новим напрямом критичного розгляду освітньої галузі.

Ключові слова: курикулум, навчальні інституції, професійна освіта, фахівці сфери туризму.

Література

Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навчально-методичний посібник / [В. Т. Лозовецька, Л. Б. Лук'янова, Л. В. Козак та ін.]. За заг. ред. Лозовецької В. Т. — Київ: 2010–382 с.

Bourdieu P. Le sens practique. — Paris: Hinuit, 1980–320 с.

Butelman I. Psicopedagogìa institucional. Una formulación analítica. Grupos e instituciones. — Barcelona: Paidós, 1994. — P. 17–76.

Fernández L. M. El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas. — Buenos Aires: Paidos cuestiones de educación, 1998. — P. 13–109.

Hargreaves D. Las relaciones interpersonales en educación. — Madrid: Narcea Ediciones, 1986. — P. 34–72.

Lobrot M. Teoría de la educación. — Barcelona: Libros de confrontación. Serie: filosófica I, 1983. — P. 137–213.

Lourau R. El análisis institucional. — Buenos Aires: Amorrortu editores, 1975. — P. 9–12.

Weber M. Estructuras y funcionamiento de la dominación: Los tres tipos de dominación legìtima // Economía y sociedad. — México: FCE, 1984. — 720 p.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-349-351

ПОЛЬСЬКИЙ ДОСВІД ЯК ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Алла Загородня, д. пед. н., доц.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Зміни в суспільстві та економіці, вступ України в міжнародний освітній простір зумовлюють істотне підвищення вимог до якості професійної підготовки фахівців економічної галузі, рівня сформованості їх професійної компетентності та конкурентоспроможності. Стан сучасної економічної освіти в Україні зумовлений необхідністю переходу до нових засад формування й розвитку економічних знань. У «Концепції розвитку економічної освіти» (2003) зазначено, що економічна освіта на сучасному етапі розвитку нашої держави визначається завданнями переходу до демократичної й правової держави, ринкової економіки, необхідності її наближення до світових тенденцій економічного і суспільного розвитку [3].

Система вищої економічної освіти України в контексті формування світового освітнього простору потребує низки важливих заходів щодо її вдосконалення. Важливим аргументом на користь необхідності використання польського досвіду в навчанні фахівців економічної галузі України є те, що система вищої економічної освіти Республіки Польщі відповідає

уніфікованим стандартам Європейського Союзу та відрізняється високим рівнем конкурентоздатності.

Професійна підготовка фахівців економічної галузі це послідовне й систематичне моделювання в формах освітньої діяльності студентів предметного і соціального змісту професійної діяльності в її дидактичному аспекті; пошук і систематичне оновлення структурних елементів моделі професійної підготовки відповідно до економічних показників розвитку кожного суспільства. Вона передбачає розуміння ними закономірностей формування й розвитку відтворювальних процесів на макро- та мікрорівнях, у взаємозв'язку з розвитком політичних, культурних і суспільних процесів.

Зазначимо, що засобами проектування професійної підготовки фахівців економічної галузі майбутньої професійної діяльності є структурно-функціональна, статична, динамічна, дидактична, функціонально-динамічна моделі, що виконують нормативну, освітню, прогностичну й інші функції. Основними структурними компонентами професійної підготовки фахівців економічної галузі, взаємодія яких забезпечує реалізацію притаманних їй освітньої, виховної, розвивальної, інтегративної й координувальної функцій, є цільовий, змістовий, технологічний і результативний компоненти.

Реформування професійної підготовки фахівців економічної галузі в Республіці Польщі базується на змісті освітніх нормативних документів, які видаються Міністерством науки та вищої освіти Польщі (Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Rzeczypospolitej Polskiej), Міністерством національної освіти (Ministerstwo Edukacji Narodowej) і відображають освітні реформи Євросоюзу. Метою реформ [2], які інтенсивно запроваджуються в Республіці Польщі, насамперед є посилення гнучкості й варіативності системи вищої економічної освіти, сприяння розвитку різнотипних закладів освіти і різнобічних напрямів підготовки майбутніх фахівців економічної галузі.

Поняття ***«професійна підготовка фахівців економічної галузі»*** у Польщі розглядається як спеціально організований процес оволодіння майбутніми фахівцями економічними знаннями, уміннями й навичками в процесі вивчення системи професійно спрямованих дисциплін економічного циклу і формування професійно значущих якостей особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності. В Україні це поняття розуміють як процес набуття необхідних економічних знань, професійних умінь здійснювати фундаментальний та технічний аналіз валютного ринку, навичок роботи з комп'ютерними програмами, а також створення необхідних умов

для гармонійного розвиту, мотивації діяльності, становлення гуманної творчої особистості, формування професійно необхідних якостей.

На наш погляд, доцільно розглянути окремі напрями використання польського досвіду у професійній підготовці фахівців економічної галузі України, а саме [1, с. 38–39]: запровадження навчання за професійно орієнтованими програмами, зокрема програмою профорієнтаційної діяльності в старшій школі, та надання можливості вибору спеціалізації безпосередньо під час навчання у закладі вищої освіти; створення належних організаційно-педагогічних умов блоково-модульної побудови навчальних планів, наявності в програмі елективних курсів, навчально-методичного забезпечення й налагодженої системи консультування студентів; удосконалення змісту професійної підготовки шляхом введення до навчальних планів курсів, спрямованих на підготовку студентів до міжкультурної взаємодії в умовах полікультурного суспільства; розробка методологічних, загальнотеоретичних і організаційно-управлінських аспектів співпраці установ економічного орієнтування та закладів вищої освіти, які надають професійну фахову підготовку на умовах партнерства. Отже, серед можливостей запозичення й творчого використання в системі педагогічної освіти України прогресивних ідей польського досвіду професійної підготовки фахівців економічної галузі, слід виокремити такі: удосконалення організації професійної підготовки фахівців економічної галузі; оновлення змісту професійної підготовки та урізноманітнення форм і методів навчання.

Ключові слова: заклади вищої освіти, польський досвід, професійна підготовка, система педагогічної освіти, фахівці економічної галузі.

Література

Загородня А. А. (2017). (34–39). Імплементація досвіду Республіки Польща у навчання фахівців економічної галузі в Україні. *Наукові записки НаУКМА.* (Т. 199).

Касьянова С. (2005). (№ 3–4). (207–213). Система освіти Польщі в рамках реалізації Болонського процесу. *Освіта і управління*. (Т. 8).

Концепція розвитку економічної освіти в Україні / Рішення № 12/7–4 від 04.12.2003, Міністерство освіти і науки України (МОН) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ua-info.biz/legal/basece/ua-ampzre.htm (дата звернення: 07.05.2020).

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: ГЛОБАЛЬНА КОНКУРЕНЦІЯ ЧИ ВСЕБІЧНА СПІВПРАЦЯ

Юлія Заячук, к. п. н., доц.
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Дослідники світової вищої освіти сходяться на думці, що інтернаціоналізація буде залишатися центральною силою в системі світової вищої освіти в найближчому майбутньому. З іншої сторони, інтернаціоналізація вже стала значною частиною глобальної економіки знань.

Метою даного дослідження є пошук відповідей на питання про способи, рівні, форми та напрями здійснення інтернаціоналізації вищої освіти як складової частини діяльності сучасного університету у різних країнах та її роль у динаміці вищої освіти в найближчому майбутньому.

Наукові результати, узагальнені у даній роботі, були отримані автором на основі власних досліджень, розпочатих в університеті Турку (Фінляндія) та Гумбольдтському університеті (м. Берлін, Німеччина) завдяки підтримці програми Erasmus та базовані на інтерв'ю з учасниками освітнього процесу університету на різних рівнях — з професорами, науковцями, аспірантами, адміністраторами та представниками освітніх служб університету; анкетуванні студентів; ознайомленні з практичною організацією навчального процесу.

Показано, що сприйняття університету як міжнародної організації зазнало істотних змін протягом часу. Класичні уявлення про університет, пов'язані з ідеалом академічної свободи, самостійним пошуком істини в процесі дослідження й поширенням її в процесі викладання та мобільністю окремих представників вищої школи, змінилися; сучасні дослідження світової вищої освіти показують, що сьогодні модель ізольованого університету виглядає застарілою, а формування дослідницьких мереж, регіональна інтеграція та інтернаціоналізація стають факторами сьогодення, які все більше підштовхують сучасний університет до змін.

Виявлено, що сучасний етап інтернаціоналізації вищої освіти пов'язаний з фактором глобалізації освіти та характеризується переходом від епізодичних міжнародних контактів між окремими країнами до спільних наукових досліджень в різних галузях знань, і далі через систему

білінгвальної освіти проходить шлях до всебічного міжнародного стратегічного партнерства. Міжнародне стратегічне партнерство передбачає наявність спільних стратегічних цілей, створення мереж, інтеграцію ресурсів, контрактні обов'язки партнерів, взаємне визнання дипломів та проектно-грантову діяльність. Важливо ознакою реалізації стратегічного партнерства є участь університетів в міжнародних освітніх програмах різного типу. До міжнародних освітніх програм можна віднести: глобальні (мають загальноєвропейський рівень, націлені на створення мереж університетів-партнерів; перш за все, це програма Erasmus); міжурядові (діють на основі офіційних угод між урядами країн); міжуніверситетські (спільні освітні програми університетів-партнерів).

Розкрито, що дослідники світової вищої освіти виділяють такі рівні інтернаціоналізації, які утворюють взаємопов'язані і взаємозалежні ланки у ланцюзі «світова спільнота — країна — установа — особа». Перший, макрорівень, — ***наднаціональний***, — створює глобальний «клімат вищої освіти» і визначає найбільш впливові глобальні освітні тенденції й координаційні сили у галузі вищої освіти. Другий рівень інтернаціоналізації, — ***континентальний*** — стосується груп країн, що мають спільні освітні традиції (університети Європи поняття інтернаціоналізації по-суті трактують як шлях побудови європейської ідентичності, а для характеристики процесу інтернаціоналізації використовують термін європеїзація). Третій рівень інтернаціоналізації, — ***національний*** рівень, — передбачає визначення освітньої стратегії в контексті конкретної країни, всю політику країни, яка впливає на міжнародний вимір вищої освіти. Це створює локальну «погоду вищої освіти» і має суттєвий вплив на її міжнародний вимір через політику, фінансування та формування нормативно-правової бази країни. Четвертий, ***інституційний***, рівень інтернаціоналізації включає в себе політику конкретного університету, бачення його місії, цілей, які він прагне досягнути. Структурні підрозділи, що займаються стратегією міжнародної діяльності — одна з основних складових процесу інтернаціоналізації вищої освіти. Створення міжнародних служб університету є сьогодні нагальною потребою його розвитку. П'ятий, ***індивідуальний***, рівень інтернаціоналізації стосується навчального та науково-дослідного аспекту діяльності кожного конкретного викладача і студента.

Виявлено, що до форм інтернаціоналізації вищої освіти належать: індивідуальна мобільність студентів, професорсько-викладацького та керівного складу університету; розвиток міжнародного співробітництва у сфері

наукових досліджень; інституційне партнерство; визнання навчальних досягнень, видача подвійних дипломів; інтеграція в глобальні програми європейського освітнього простору.

В дослідженні підкреслено, що для розвитку сучасної світової вищої освіти в нових умовах університети повинні водночас конкурувати та співпрацювати, шукати міжнародні контакти, підвищувати свій міжнародний університетський рейтинг, відповідати на соціальні виклики спільними зусиллями, розширювати співпрацю на міжнародному рівні, здійснювати діяльність з інтернаціоналізації різними способами. Ця проблема аналізується, зокрема, з точки зору розвитку академічної мобільності як частини стратегії інтернаціоналізації на інституційному рівні.

Зроблено висновок, що сьогоднішня реальність — це глобальна конкуренція в сфері вищої освіти, час всебічного міжнародного стратегічного партнерства, значних викликів та серйозних можливостей. Інтернаціоналізація вищої освіти — багатоаспектне поняття та один із факторів сьогодення, який визначить динаміку розвитку вищої освіти у найближчому майбутньому. Щоб конструктивно вписуватися в глобальну освітню систему, університет повинен працювати на свій світовий світогляд, створення мереж, якісні дослідження й викладання, злагодженість та формування стратегічного плану дій.

Ключові слова: вища освіта, європеїзація, інтернаціоналізація, мобільність, освітня політика.

ВІДКРИТА ПІСЛЯДИПЛОМНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: НОВІ МОДЕЛІ ТА ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Ольга Золочевська, аспірантка
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Оновлення системи післядипломної педагогічної освіти вимагає уточнення її нормативно-правових та організаційно-методичних засад, а також формування її нової філософії, відповідно до якої підвищення кваліфікації педагогічних працівників розуміється з двох позицій: традиційної і як щабля розвитку їхньої професійної кар'єри. Пріоритет в останньому випадку надається тим працівникам, які можуть зробити особистий

внесок у теорію та практику освітнього процесу. Такий підхід до проблеми підвищення кваліфікації характерний для багатьох європейських та світових систем освіти і, на нашу думку, доцільний в Україні, оскільки реально індивідуалізує процес відбору кандидатів на підвищення кваліфікації та їх наступне навчання за індивідуальними навчальними програмами і планами. Існуючий порядок відбору кандидатів на підвищення кваліфікації для проходження атестації та конкурсу себе віджив. Нова філософія підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників зумовлює необхідність змін в організації відбору кандидатів на навчання.

Сьогодні вкрай важливо, ґрунтуючись на принципах відкритої освіти, організувати безперервний процес розвитку інформаційно-комунікаційної, професійної та психологічної компетентностей особистості в системі удосконалення педагогічних кадрів. Така освіта суттєво відрізняється від традиційної, вона є освітньою системою більш високого рівня і більшою мірою відповідає цілям і задачам інформаційного суспільства. Відкрита освіта становить собою гнучку систему отримання знань, доступну будь-якому бажаючому без аналізу його освітнього цензу та регламентації періодичності й тривалості навчання, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій. Перетворення післядипломної педагогічної освіти на відкриту систему може відбуватися на основі різних підходів, принципів і моделей відкритої освіти. Так, В. Гравіт і С. Антощук пропонують перебудову системи ППО шляхом формування в адміністративних межах областей так званих «округів післядипломної педагогічної освіти» [1; 2]. Другий шлях переходу ППО до системи відкритого типу передбачає створення відкритих університетів. Ми спільно з членами ради ректорів (директорів) Всеукраїнської громадської організації «Консорціум закладів післядипломної освіти» 22.12.2015 р. прийняли рішення щодо заснування Українського відкритого університету післядипломної освіти, головним навчальним та науково-методичним центром якого став ДВНЗ «УМО» НАПН України, а його навчальними центрами — 14 обласних інститутів ППО та дві академії неперервної освіти. Члени та учасники УВУПО зберігають свою юридичну та господарську самостійність, мають рівні права та обов'язки. Отже, другий шлях впровадження принципів, моделей та елементів відкритої освіти в ППО має перевагу. Він простіший, менш витратний, базується на існуючій системі ППО, реальних навчальних закладах ППО та відповідає європейському та світовому підходам до проблеми.

Особливістю сучасної системи ППО є безперервність процесу професійного становлення та розвитку педагогів на різних етапах професійної кар'єри, на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсовий період. Щороку понад 123 тис. педагогічних, науково-педагогічних працівників і керівників закладів освіти здійснюють підвищення кваліфікації у закладах ППО, системою методичної роботи у міжкурсовий період охоплюється близько 400 тис. працівників галузі. Це висуває високі вимоги до рівня кваліфікації працівників закладів ППО, які мають надавати якісні освітні послуги усім категоріям працівників: від учителя до директора школи, завідувача кафедрою, проректора, ректора вищого навчального закладу.

Ключові слова: модель, післядипломна педагогічна освіта, форма.

Література

Антощук С. В., Гравіт В. О. Основи організації дистанційного навчання в післядипломній педагогічній освіті: наук. посіб. Суми: НІКО, 2015. 180 с.

Гравіт В. О., Антощук С. В. Ремонтуємо наявну або будуємо принципово нову систему післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2016. Вип. 1. С. 46–50.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-356-358

НЕОБХІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ УКРАЇНСЬКИМИ ВИШАМИ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ПРОГРАМ ОТРИМАННЯ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Тетяна Калашникова
Донбаська національна академія будівництва і архітектури
м. Краматорськ, Україна

Третій рівень вищої освіти в Україні наразі зазнає значних змін, що мають за мету остаточно позбавити систему підготовки освітньо-наукових кадрів ознак та практик, пов'язаних з радянським минулим, а саме, з системою класифікацій наукових ступенів та особливостями проведення

дослідницької роботи. Такі зміни розглядаються як необхідність на шляху інтеграції в європейське та світове академічне та наукове середовище.

Отже, метою даної роботи є огляд європейських тенденції у сфері професійної підготовки докторів філософії для окреслення можливостей використання провідного досвіду українськими вишами.

Було виявлено, що система підготовки докторів філософії у вишах Європи має набагато більше, порівняно з Україною, різноманіття програм. Основними програмами здобуття ступеня доктора філософії є структуровані (structured PhD) та індивідуальні (individual PhD), що мають принципово різний підхід до підготовки здобувачів наукового ступеня.

Структуровані PhD програми є систематичними (systematic PhD). Вони пропонують фіксовану навчальну програму, мають визначену тривалість та регулярне фінансування.

Також структуровані програми приділяють велику увагу роботі в команді та практичній значущості досліджень: докторанти часто працюють над спільними дослідницькими проектами, що надає можливість обмінюватися думками та досвідом з іншими докторантами та керівниками.

Індивідуальна програма отримання ступеня доктора філософії передбачає, що докторант самостійно знаходить наукового консультанта та самостійно працює над дисертацією. Виконання дисертаційного дослідження в такому разі може бути досить тривалим (дів 4 до 6 років) та потребує пошуку додатового фінансування.

Але, хотілося б зазначити, що велика кількість європейських і, насамперед, німецьких університетів пропонує спільні ступеневі програми (joint PhD) як важливий інструмент інтернаціоналізації та співпраці в межах європейського освітнього середовища.

У випадку спільної програми молодому вченому допомагає не один науковий консультант, а зазвичай двоє, або навіть більше, які можуть представляти різні академічні та наукові спільноти. Було встановлено, що така практика дозволяє не лише отримувати наукову консультаційну підтримку одночасно у декількох досвідчених науковців, але й уможливлює проведення дослідження на базі декількох університетів чи дослідницьких закладів. В результаті, такі дослідження зазвичай мають тенденцію отримувати міждисциплінарний характер та стимулювати розвиток сумісних наук, а в деяких випадках навіть сприяють формуванню принципово нових наукових напрямів.

Отже, спільні ступеневі програми формують навколо молодих науковців, що знаходяться на початковій стадії свого дослідження (early stage researchers), справжнє наукове середовище, що дозволяє набагато ґрунтовніше досліджувати наявні проблеми.

Більш того, такі програми зумовлюють інтенсивний науковий та міжкультурний обмін та підвищують міжнародну конкурентоспроможність докторів філософії.

Можна зробити висновок, що впровадження необхідної нормативної, соціальної та законодавчої бази для розробки спільних програм отримання ступеня доктора філософії між українськими та європейськими вишами-партнерами має сприяти налагодженню процесів дослідницької мобільності та надати молодим українським вченим можливість робити успішну міжнародну кар'єру вже на початку свого наукового пошуку.

Ключові слова: доктор філософії, програма професійної підготовки, спільна ступень.

Література

Barnett J. V., Harris R. A., Mulvany M. J. (2017) A comparison of best practices for doctoral training in Europe and North America. FEBS Open Bio, 7, 1444–1452. http://doi.org/10.1002/2211–5463.12305.

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПОДКАСТИНГУ ЯК ЕЛЕМЕНТА ЕФЕКТИВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

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

На сьогоднішній день сучасне суспільство і процеси глобалізації висувають нові вимоги до навчання усного мовлення (аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення) іноземною мовою. Традиційний, класичний підхід до викладання застосовується в сукупності з модернізованими електронними освітніми технологіями та новими методами. Однією з таких технологій є використання методу подкастингу.

Метою дослідження є визначити ефективність застосування цієї технології на заняттях з англійської мови під час комунікативної діяльності. Марк Лі та Ентоні Чан першими охарактеризували подкастинг як технологію створення, публікації та поширення через мережу Інтернет контенту в різних форматах (аудіо-, відеофайлів, електронних документів і / або їх комбінації) на електронні пристрої користувачів подкастингу. Подкаст — це контент, створений, опублікований і розповсюджений через мережу Інтернет в різних форматах (аудіо-, відеофайлів, електронних документів і / або їх комбінації) на електронні пристрої користувачів [2].

Методисти виділяють такі переваги використання методу подкастингу для навчання англійської мови (зокрема усного мовлення) як комунікативність, автентичність (процес комунікації наближений до реального спілкування), інтерактивність, автономність навчання. Окрім того, подкасту властиві деякі специфічні риси, які дозволяють найбільш ефективно розвивати навички усного мовлення [1, 46]:

1) структурна автентичність подкасту;

2) лексико-фразеологічна автентичність;

3) автентичність граматичних конструкцій в контексті усного мовлення

Перевірити необхідність і важливість використання подкастингу під час навчання англійської мови (елементу говоріння) нам вдалося, оцінивши наявність ряду недоліків в процесі навчання усному мовленню, які виникли внаслідок використання традиційної методики.

З метою усунення даних недоліків доцільним буде розглянути наступні рекомендації щодо використання подкастів під час комунікативного навчання англійської мови на прикладі теми «Holiday Time».

Метою використання цієї технології є розвиток умінь і навичок аудіювання (аудіювання з критичним мисленням), діалогу (діалог-розпитування, діалог обмін думками), монологу (монолог-роздум). Відбір подкастів ми здійснюємо з використанням офіційного джерела — сайт Британської Ради (https: // learnenglish.britishcouncil.org). Тексти подкастів є автентичними (дані матеріали відтворені носіями мови), що сприяє подальшому використанню лексичних одиниць, граматичних структур в мові студентів, роблячи її автентичною. Діалогічні і монологічні висловлювання в подкастах є зразками для створення власних висловлювань. Тривалість кожного подкасту не перевищує 3 хвилини, тематичний зміст подкастів відповідає досліджуваному матеріалу в межах теми.

Для апробації цього методу вдалим вважаємо виконання наступних завдань:

- Вступна бесіда для виявлення знань і компетентностей студентів в межах певної тематики (Holiday Plans).
- Усунення труднощів з метою мінімізації ускладнень перед безпосереднім прослуховуванням тексту.
- Прогнозування змісту подкасту
- Розробка передтекстового завдання
- Завданням текстового етапу є передбачене використання навчального матеріалу з метою розвитку і формування навичок і вмінь усного мовлення. На післятекстовому етапі здійснюється:
- Контроль на розуміння подкасту
- Відпрацювання лексико-граматичних особливостей звучання тексту
- Заучування і відтворення текстів подкастів
- Створення власних монологічних і діалогічних висловлювань:

Висновок. Результати підсумкового подальшого оцінювання рівня розвитку умінь аудіювання, монологічного та діалогічного мовлення дозволяють говорити про ефективність запропонованого методу як елемента сучасного комунікативного підходу до навчання англійської мови. Подкасти є дійсно дієвим автентичним матеріалом, в результаті чого студенти використовують вивчені мовні одиниці, що сприяє формуванню комунікативної компетентності. Варто відзначити, що у тих, хто навчається, зросла мотивація до вивчення англійської мови, навчання усного мовлення представляло собою автономний процес, де вони активно користувалися власними знаннями в контексті обговорюваних тем.

Ключові слова: комунікативне навчання, комунікативний підхід подкастинг, метод, технологія.

Література

Diem R. Podcasting: a new way to reach students // Language teacher. — Kyoto–Jalt. — 2005. — Vol.29. — № 8. — P. 45–55.

Lee M. J. W. Reducing the effects of isolation and promoting inclusivity for distance learners through podcasting [Electronic resource] / M. J. W. Lee, A. Chan // Turkish Online Journal of Distance Education. — 2007. — Vol.8. — № 1. — Access mode: http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tojde/article/download/5000102724/5000095820

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-361-362

ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ОСВІТИ РУМУНІЇ

Лариса Корольова, аспірантка
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

Метою дослідження є розглянути компоненти професійного профілю вчителя іноземних мов в системі освіти Румунії.

Основні моменти дослідження. Життя стрімко змінюється і ставить нові завдання у всіх сферах діяльності і особливо це стосується професійної підготовки вчителів іноземних мов. Досліджуючи зарубіжний досвід Румунії в підготовці вчителів-мовників, можна чітко простежити одну з тенденцій румунської системи освіти, яка проявляється у приведенні студента у відповідність з певним профілем, тобто деяким стандартом, вчителя іноземної мови.

Найважливішими елементами, які враховуються при конфігурації навчальної програми підготовки викладачів іноземної мови є мовна різноманітність, європейський вимір, міжкультурна компетенція та використання іноземної мови в будь-якому контексті спілкування.

Два компоненти, європейський вимір та міжкультурну компетентність, які згадуються вище, містять взаємодоповнення. Вони визначаються спільною ідеєю про визнання цінності кожної європейської мови, саме через внесок у становлення концепції об'єднаної Європи. Відповідно до цього факту, політика міністерства освіти Румунії спрямована на переосмислення підготовки вчителів іноземних мов, і його першочерговим завданням є підвищення обізнаності щодо багатомовності та багатокультурності. У цьому підході важливою умовою є формування міжкультурної компетентності, яка передбачає:

- толерантність, емпатію, релятивізацію;
- вміння спілкуватися щонайменше двома іноземними мовами у відповідності до загальноєвропейських стандартів;
- дбайливе ставлення до власної рідної мови та культури;
- сприйняття та розуміння зарубіжного контексту;
- можливість встановити зв'язок між вивченою іноземною мовою, рідною мовою та іншими — відомими іноземними мовами.

Після численних спостережень за інтерактивними формами проведення занять з іноземних мов, румунськими науковцями-дослідниками було окреслено професійний профіль вчителя іноземної мови і визначено наступні компоненти:

- вчитель іноземних мов повинен володіти ораторськими навичками;
- у навчальній діяльності він спілкується мовою, якої він навчає;
- формує в учнів чотири основні навички: аудіювання, говоріння, читання, письмо, спрямовані на навчання спілкуванню іноземною мовою;
- під час занять він говорить менше, ніж учні, стимулюючи їх вільне самовираження;
- використовує у своїй роботі дидактичний підхід;
- створює максимально відкритий навчальний простір, практикуючи соціально-інтегративний стиль;
- на помилки учнів реагує оперативно, але тактовно.

З вищезазначеного можна зробити висновок, що всі компоненти професійного профілю вчителя іноземних мов спрямовані на мотивацію студентів досягнення високих стандартів в обраній професійній діяльності, яка буде відповідати загальноєвропейським рамкам.

Ключові слова: вчителі іноземних мов, європейський вимір, міжкультурна компетенція.

Література

Council of Europe, (2000), *A Common European Framework of References for Languages.* Cambridge: Cambridge Universtiy Press.

Iucu, R. (2004). Formarea cadrelor didactice. *Bucuresti: Humanitas Educational.*

ПРОГРАМИ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У СФЕРІ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В УКРАЇНІ

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

Міжнародне співробітництво відіграє важливу роль для діяльності університету, оскільки саме цей напрям діяльності ЗВО сприяє розвитку міжнародних відносин та інтеграцію університету у ЄПВО. Метою нашого дослідження є визначити програми міжнародного співробітництва для викладачів вищої школи.

Завдяки власним інструментам фінансування Європейський Союз (ЄС) підтримує розвиток системи вищої освіти в понад 100 країнах. В числі найбільш масштабних європейських ініціатив є проект Еразмус+. Брати участь у ньому можуть викладачі з різних країн, а не лише з країн-учасниць ЄС. Проект Еразмус+ надає можливість ЗВО України співробітництва з міжнародними партнерами за декількома напрямами: КА1 (академічна мобільність), КА2 (проекти співпраці), КА3 (підтримка реформ), проект Жан Моне. В рамках зазначених напрямів проекту міжнародне співробітництво для викладачів ЗВО реалізується декількома способами: викладання/підвищення кваліфікації/стажування. Тривалість програм може бути від декільком днів до декількох місяців.

Наразі опублікована Хартія Еразмус для вищої освіти на 2021–2027 рр. (Erasmus Charter for Higher Education 2021–2027), що є прямим підтвердженням подальшого розвитку міжнародного співробітництва у ЄПВО. В документі визначено основні принципи та вимоги, яким повинні відповідати ЗВО при поданні запитів на участь у програмі міжнародного співробітництва. Хартія має на меті підвищити якість мобільності викладацького складу та проектів співпраці. Бюджет програми на 2021–2027 рр. складає понад 30 млрд. євро.

Отже, можемо зробити висновок, що участь викладацького складу у європейський програмах міжнародного співробітництва є невід'ємною складовою удосконалення викладання. Отримані викладачами знання під час навчання/стажування/курсів підвищення кваліфікації сприяють

їхньому професійному розвитку та дозволяють адаптувати передовий освітній досвід європейської вищої школи у своїй викладацькій діяльності.

Ключові слова: вища освіта, викладацька діяльність, Еразмус+, міжнародне співробітництво.

Література

EC (European commission). (2020). Erasmus Chapter For Higher Education 2021–2027 (2020). Guidelines.

EC (European commission). Erasmus+. Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en

ХАРАКТЕРИСТИКА КРИТЕРІЇВ, ПОКАЗНИКІВ ТА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САНІТАРНО-ГІГІЄНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ІНЖЕНЕРА-ПЕДАГОГА ХАРЧОВОГО ПРОФІЛЮ

Вячеслав Люльченко
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, України

Мета дослідження полягає у встановленні та обґрунтуванні критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної санітарно-гігієнічної компетентності майбутнього інженера-педагога харчового профілю в процесі підготовки в закладах вищої освіти. Мета даного дослідження передбачає виконання поставлених завдань: 1) визначити сутність понять, як «критерій», «показник» та «рівень» та їх взаємопов'язаність; 2) теоретично визначити основні «критерії» та «показники» для встановлення рівня готовності інженера-педагога харчового профілю до професійної діяльності; 3) на основі теоретичного аналізу з використанням критеріїв та показників встановити рівні сформованості професійної санітарно-гігієнічної компетентності у майбутнього інженера-педагога харчового профілю.

Розкрито, що критерії професійної санітарно-гігієнічної компетентності майбутнього інженера-педагога харчового профілю враховують, що компетентний майбутній інженер-педагог харчового профілю повинен

мати систему санітарно-гігієнічних знань, що залежить від рівня теоретичної і практичної підготовки професійної діяльності для ефективного виконання професійних обов'язків. Когнітивний критерій характеризує сукупність санітарно-гігієнічних знань у професійній діяльності та особливості формування санітарно-гігієнічної культури в учнів закладів професійно-технічної освіти. Сам когнітивний критерій професійної санітарно-гігієнічної компетентності майбутнього інженера-педагога харчового профілю формується під час теоретичної і практичної підготовки. Формування професійної санітарно-гігієнічної компетентності в майбутнього інженера-педагога харчової галузі буде ефективним за умови опанування значної кількісті педагогічних, гігієнічних та фізично-гігієнічних знань. Мотиваційний критерій характеризує професійну спрямованість і мотивацію інженера-педагога харчового профілю до формування власної професійної санітарно-гігієнічної компетентності.

Показники мотиваційного критерію професійної санітарно-гігієнічної компетентності інженера-педагога харчового профілю, полягають у розумінні необхідності та важливості підвищення рівня професійної санітарно-гігієнічної компетентності за рахунок процесу гігієнічного навчання і виховання, інтерес до вивчення гігієнічного будівництва і обладнання навчальних установ й закладів та піклуватися про тілесне здоров'я.

Професійна діяльність майбутнього інженера-педагога харчового профілю вимагає сформованості у нього професійних практичних умінь та навичок, які дозволяють на належному рівні виконувати професійні обов'язки. Діяльнісний критерій стосується умінь майбутнього інженера-педагога харчового профілю перетворювати набуті професійні санітарно-гігієнічні уміння у відповідні навички для особистого аналізу власних знань і умінь щодо здійснення формування санітарно-гігієнічної культури в учнів закладів професійно-технічної освіти.

Відповідний рівень розвиненості професійної санітарно-гігієнічної компетентності, а саме високий (творчий) рівень, де готовність майбутнього інженера-педагога харчового профілю до формування санітарно-гігієнічної культури серед учнів закладів-професійно-технічної освіти характеризується наявністю усіх показників у повному обсязі, як стійкий інтерес до окресленої проблеми, високий рівень теоретичних і практичних знань, умінь, навичок з відповідною реалізацією. Відповідно до дієвого критерію характеризується здатністю систематично, професійно

розвиватися і зростати, аналізувати власний професійний педагогічний досвід. Достатній (базовий) рівень. Відповідно до дієвого критерію може аналізувати професійний досвід, використовувати у професійній діяльності навички самоконтролю, саморегуляції та самооцінки.

Середній (функціональний) рівень, полягає у готовності до управління ризиком супроводжується діями навмання в процесі здійснення яких особистість сподівається на ефективний результат, маючи недостатній рівень готовності до реалізації фахових компетенцій. Відповідно до діялісного критерію почуваються невпевнено у ситуаціях, що сприяють професійному саморозвитку та самоаналізу утруднень навчання і практичної діяльності.

Низький (критичний) рівень полягає у незацікавленому, а в деяких випадках і негативне ставлення до формування санітарно-гігієнічної культури. Науково-теоретичні та науково-практичні знання є поверхневими та безсистемними. Не здатний до самоосвіти, самовиховання, що пояснюється відсутністю мотивації професійно розвиватись, працювати за професією в майбутньому та демотивацією здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах професійно-технічної освіти. Не здатний до самоаналізу утруднень, саморегуляції у процесі навчання.

Зроблено висновок, що сучасна підготовка майбутнього інженера-педагога харчового профілю передбачає формування професійної санітарно-гігієнічної компетентності, яку можна чітко оцінити за трьома критеріями, що характеризують її структурні компоненти, зокрема когнітивний, мотиваційний та діяльнісний. Застосування вказаних критеріїв дозволяє охарактеризувати чотири рівні готовності майбутнього інженера-педагога харчового профілю до формування санітарно-гігієнічної культури в учнів закладів професійно-технічної освіти це високий (творчий), достатній (базовий), середній (функціональний) та низький (критичний) рівень.

Ключові слова: інженер-педагог, критерії, показники, рівень.

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЗА СТАНДАРТОМ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (БАКАЛАВРСЬКИЙ РІВЕНЬ)

Оксана Максименко, к.пед.н.
ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»
м. Київ, Україна

Іншомовна підготовка ланки вищої освіти є пріоритетом європейського освітнього простору, оскільки є не лише переліком знань та умінь з окремої дисципліни, але й невід'ємним інструментом реалізації чисельних завдань навчання у широкому значенні терміну. Враховуючи сучасні виклики та новітні досягнення європейської освіти, Україна поступово, хоча ще недостатньо ефективно, мало активно і нешвидко, починає їх впровадження шляхом поетапного реформування ланок освітньої системи з урахуванням загальновизнаних виключних особливостей іншомовної складової освіти на усіх її рівнях.

У ланці вищої освіти України вирішальним кроком у розвитку іншомовної підготовки серед інших заходів виокремлюємо запровадження стандартів вищої освіти (2018, 2019, 2020 рр.), базованих на компетентісному підході. Останній має забезпечити низку узгодженостей та встановлення відповідностей у переліку компетентностей і програмних результатів навчання галузевої підготовки фахівців певного рівня, а саме першого циклу вищої освіти — бакалавра. Спираючись на узагальнене групування компетентностей як інтегральну, загальні та спеціальні (фахові, предметні), перелік останніх може бути розширений, виходячи з необхідності урахування специфіки потреб підготовки фахівців певної галузі.

Здатність спілкуватися іноземною мовою представлена у загальних компетентностях у переліку разом зі здатностями до здійснення навчальної, спільної та автономної діяльності, міжкультурної та міжособистісної взаємодії, підприємливості, креативності, відповідальністю, навичок використання ІКТ тощо у навчальній, суспільній та професійній сферах, що закладає основу формування професійних здатностей цього рівня. Компетентності стандартів мають відповідні програмні результати, що розширює можливості їх реалізації через професійний та суспільний контекст підготовки до майбутньої діяльності.

Узагальнено іншомовна компетентність згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти може бути представлена моделлю у форматі компетентостей та програмних результатів (табл..1):

Компетентісна модель стандірту вищої освіти є міждисциплінарною, відкритою, гнучкою, варіативною, що дозволяє створювати множинні варіації у межах потреб галузевої підготовки, спираючись на загальні позиції. Спрямування стандартів вищої освіти на формування комплексу компетентностей є основою здійснення загальноосвітньої та іншомовної підготовки людини до життя і практичної діяльності, що передбачає опанування знань, формування переліку умінь та навичок, ставлень у ширшому соціальному та вужчому професійному контексті, що відповідає переліку засадничих положень Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти.

Таблиця 1

Іншомовна компетентність згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти

Компетентності	Програмні результати навчання
Здатність спілкуватися іноземною мовою як усно, так і письмово.	Володіти мовним матеріалом, принципами та стратегіями його використання в усному і писемному мовленні згідно правил мовленнєвої поведінки та соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, для розв'язання професійних завдань і життєвих проблем.
Здатність працювати в міжнародному контексті.	Ідентифікувати, тлумачити та реагувати на різні аспекти культури і мовної поведінки у культурних і професійних ситуаціях з використанням в процесі спілкування мовленнєвих реалій, особливостей правил мовленнєвої поведінки.
Здатність працювати як у команді, так і автономно.	Ідентифікувати особливості та вибудовувати стосунки у співпраці та індивідуального виконання завдань.
Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.	Виокремлювати та узгоджувати оціночні реалії та орієнтири для поповнення власних знань, розвитку умінь та навичок.

Таким чином, іншомовна компетентність має відповідне втілення у стандартах вищої освіти рівня бакалавра з урахуванням ключових позицій Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Наявність стандарту є основою, яка може слугувати для розвитку іншомовної підготовки у вишах, урізноманітнення її моделей, шляхів та підходів. Водночас, особливість іншомовної компетентності вимагає врегулювання у законодавчому полі освіти визначення рівнів виучуваних мов, їх переліку, особливостей потреб галузевої сфери, відповідного навчально-методичного забезпечення, можливостей встановлення відповідностей між світовими існуючими системами рівнів опанування мов, взаємозараховуваність опанованих раніше рівнів чи отриманих результатів, що вже широко практикується за кордоном та забезпечує широке використання іноземних мов у навчанні.

Ключові слова: вища освіта, іншомовна компетентність, модель, стандарт.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-369-373

ЗАКОНОДАВЧІ ОРІЄНТИРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Олександра Назаренко, аспірантка
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

Мета дослідження: провести аналіз основних документів, що з відображають сучасний стан державної політики Південної Кореї у сфері вищої освіти, з метою виокремлення основних її напрямів.

Південна Корея — країна, яка має глибоке історичне коріння. Майже з самого початку формування державності, корейці особливу роль відводили освіті, цінували навчання та вдосконалення свого розуму. А головною метою для кожного громадянина стало примноження знань, за допомогою яких, кожен зміг би зробити свій власний внесок у національний та соціальний розвиток. Тому зараз Південна Корея є потужним гравцем на міжнародній арені та є прикладом для багатьох країн.

Вища освіта Південної Кореї, як і освіта загалом розвивається під безпосереднім керівництвом Уряду, який опікується не тільки фінансовим питанням, а й вирішує у якому напрямку вона буде рухатися. Тому для злагодженого та чіткого функціонування освітньої сфери, країна має близько 300 офіційних документи, включаючи Закони і підзаконні акти.

Відповідно до діючих нормативних актів у сфері освіти Південної Кореї, головним відповідальним органом, що несе відповідальність за реалізацію законодавства у сфері вищої освіти є Міністр освіти. Основними законодавчими актами, що регулюють відносини у сцій фері є загальний (рамковий) Закон «Про освіту» та Закон «Про вищу освіту».

Діючий рамковий Закон «Про освіту» (2007) [1] визначає права та обов'язки громадян, а також зобов'язання держави та місцевих органів влади у галузі освіти. У ньому прописана стратегічна мета освіти: забезпечити кожному громадянинові життя гідної людини, яка зможе зробити свій внесок у розвиток батьківщини, її демократичних засад, забезпечити її процвітання, якості громадянина демократичної держави. У даному нормативному акті визначено, що кожен громадянин має право здобути освіту відповідно до його можливостей та здібностей, а держава та місцеві органи влади повинні забезпечувати фінансову стабільність освітніх установ.

Особливістю даного нормативного акту є те, що в ньому на законодавчому рівні прописані не лише права особи, яка навчається, але і те, що вона повинна наслідувати та підвищувати рівень моральності в процесі освітньої та дослідницької діяльності, мати уявлення про етику навчального процесу (ст. 12).

У цілому, загальний закон про освіту спрямовано на вирішення широкого кола проблем, також він визначає базові положення у галузі освіти. Окрім вищезазначеного, він регулює такі питання: про освітню автономію; про рівноправ'я у здобутті освіти; про спеціальну освіту для людей з інвалідністю та освіту обдарованих дітей; про заохочення розвитку освіти, науки і техніки; про інформатизацію та комп'ютеризацію освіти; про глобалізацію в освіті.

Треба відзначити, що питання організації, управління, внутрішнього розпорядку посадовців, фінансування за нормами цих нормативних актів співвідносяться з відповідними указами президента, що говорить про неабияку зацікавленість головуючого країни у формуванні освітньої

політики всієї країни. Оцінюючи законодавство у галузі освіти, можна зробити висновок, що воно стосується усіх напрямків, пов'язаних із функціонуванням цієї галузі.

Вища освіта Південної Кореї функціонує відповідно до Конституції Республіки Корея [4] законів «Про освіту» (2007) [1], «Про вищу освіту» (2011) [2], «Про освіту протягом життя» (2016) [3] та інших нормативно-правових актах, міжнародних договорах, укладених у встановленому законом порядку.

Новий закон «Про вищу освіту» Республіки Корея було прийнято в липні 2011 року, вступив у дію він у серпні того ж року. Це основний документ, згідно якого функціонує система вищої освіти, а також ним керуються заклади вищої освіти у своїй навчально-науковій діяльності. Основний зміст закону викладений у 64 статтях.

У законі РК «Про вищу освіту» (2011) порушуються різноманітні питання, зокрема у статті 2 перераховуються всі заклади, які належать до системи вищої освіти Південної Кореї, серед яких: університети і коледжі, промислові, авіаційні та педагогічні коледжі, технікуми, заклади заочної вищої освіти та інші [2]. Можемо дійти висновку, що система вищої освіти охоплює широкий діапазон освітніх установ, а підготовка майбутніх спеціалістів проводиться з урахуванням обраного профілю. Також у законі наведена класифікація закладів освіти, яка розмежовує поняття національних, державних та приватних закладів вищої освіти.

Аналізуючи нормативно-правові акти у галузі вищої освіти варто розглянути й фінансовий аспект цієї сфери. Загалом, у статті 7 закону «Про вищу освіту» (2011) зазначено, що Міністр освіти розробляє 5-річний загальний план розширення коефіцієнта підтримки вищої освіти загальнодержавного фінансування [2], який кожен рік вираховується спеціально для створення плану підтримки вищої освіти та подає його у відповідний постійний комітет Національної Асамблеї. Також держава передбачає виділення коштів на проведення експериментальних і практичних наукових досліджень.

Закон «Про вищу освіту» (2011) приділяє увагу таким ключовим питанням як: автономія закладів вищої освіти, навчально-наукову діяльність педагогічних кадрів, права та обов'язки студентської молоді.

Відповідно до даного закону «Про вищу освіту» (2011) можемо виділити основні права та обов'язки студентів, які навчаються у системі ВО

Південної Кореї: здобувати освіту, що відповідає сучасному рівню розвитку науки, техніки та інновацій; відвідувати всі види навчальних занять; брати участь в обговоренні і вирішенні найважливіших питань діяльності закладу ВО; брати участь у формуванні змісту своєї освіти за умови дотримання вимог державних освітніх стандартів вищої професійної освіти; вільно виражати власні думки та погляди за умови, якщо вони не порушують аналогічне право інших і не принижують людську гідність та інше. До основних обов'язків студентів належать: дотримуватися правил внутрішнього розпорядку в закладів ВО; виконувати навчальний план освітньої програми спеціальності, яку обрав студент; виконувати накази керівних органів закладів вищої освіти та інше.

Один із розділів Закону присвячений структуруванню навчального року. Згідно статті 20, навчальний рік у закладах вищої освіти починається з 1 березня і закінчується останнім днем лютого наступного року. Питання формування семестрів, кількість навчальних і святкових днів визначаються внутрішніми правилами закладів освіти у межах, передбачених Указом Президента. Університети та коледжі проводять навчальну діяльність у відповідності до навчальних програм: за умови, що будь-яка навчальна програма відповідає вітчизняним та закордонним стандартам. Заклади вищої освіти, згідно із внутрішнім розпорядком, можуть проводити денні, вечірні, сезонні, а також заняття за спеціальностями, заочні та польові заняття.

Висновок. Отже, проаналізувавши основні два Закони Південної Кореї, що регламентують діяльність вищої освіти, можемо сказати, що Уряд країни проводить освітню політику для забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх, незалежно від соціально-економічного становища, гендерної ознаки чи фізичних можливостей. Постійно працює над викоріненням випадків, коли студенти не отримують належний рівень освіти, фінансуючи виші та популяризуючи наукові дослідження. Головне зацікавлений, щоб кожен зміг вивчати те, що йому подобається, а після отримав гідру роботу і працював для подальшого процвітання країни.

Ключові слова: вища освіта; законодавча база; освітня політика; Південна Корея.

Література

"Framework Act on Education" of South Korea. Retrieved from http://www.law.go.kr/LSW/eng/engLsSc.do?menuId=2&query=FRAMEWORK%20ACT%20ON%20EDUCATION#liBgcolor1

"Act on Higher Education" of South Korea. Retrieved from http://www.law.go.kr/LSW/eng/engLsSc.do?menuId=2&query=HIGHER%20EDUCATION%20ACT#liBgcolor21

Lifelong Education Act Retrieved from http://www.law.go.kr/LSW/eng/engLsSc.do?menuId=2&section=lawNm&query=act+on+lifelong+education&x=0&y=0#liBgcolor12

대한민국헌법 Retrieved from http://www.law.go.kr/법령/대한민국헌법

ENGLISH FOREIGN LANGUAGE FUTURE TEACHER'S PEDAGOGICAL SUPPORT IN UKRAINE

Ilona Palaguta
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

Adaptation or introduction of young teachers to the profession is the most difficult period in their professional life, which requires specially designed scope of support to be provided. To overcome these difficulties specially organized work is required. On the part of the young teacher, it must be focused on understanding the personal attitude to the profession and making a professional choice through self-perception. On the part of teachers, it is to provide the young teacher with pedagogical support through mentoring.

The aim of the paper is to present the problems of the pedagogical support of young teachers in the difficult way of their professional life. It is expedient, in our opinion that students should get the pedagogical support from their university teachers, who are their school experience supervisors, as well as their school teachers, who are their mentors and also methodology teachers, who are their teachers at the University.

In a rapidly changing society, the problem of the future specialist's compliance with the needs of immediate activities is exacerbated. Society needs a teacher, able to work flexible in a non-standard way in a dynamic, changing modern education. The training and professional development of such a teacher is a long, holistic and continuous process. It is focused on

the formation of personal qualities, professional abilities, knowledge, and skills that would meet the standards of a modern teacher. However, there is a shortage of competent, energetic teachers with diverse knowledge, who have necessary skills to work independently and who are able to correlate theoretical knowledge with real school practice.

Young teachers' professional induction is obviously the most difficult period in their teaching career. To overcome these difficulties specially organized work known as pedagogical support is required. On the part of young teachers, it requires an understanding their personal attitudes towards the profession and making a professional choice through self-perception. On the part of professional teachers in the educational process in modern society – teachers, it is to provide the young teacher with pedagogical support.

Since in Ukraine the teaching support is presented only by the tutor, we will dwell on this particular form. The tutorial system was first launched at Cambridge and Oxford universities and has been traditional for these institutions since its inception. However, the system has undergone some changes by now. The tutorial system of pedagogical support for the future teachers' professional development involves an individual approach aimed at providing the student with the necessary knowledge and skills, as well as acquired experience in a certain discipline.

In Ukraine, there is no single approach to the definition of «pedagogical support». It is considered as a special sphere of pedagogical activities aimed at helping future teachers to develop and promote their self-development, in solving their individual problems related to the promotion of education, developing requirement for successful independent actions; systematic, purposeful teacher's activity (or team of teachers), which provides a disclosure of future teacher's personal potential by providing a specific help to him in self-overcoming difficulties in learning and self-promotion in professional and personal fulfillment; assisting students in overcoming difficulties, based on his subjective experience and owning the means of detection and solving their problems. Mentioned above, future teacher's support is understood as a specific help to a young teacher, which is based on knowledge of his individual characteristics, attitude to his problems, difficulties, which appear in his professional life.

The term «pedagogical support» was first used by O. Gazman. By his definition, its essence is in common with the pupil to determine the interests, goals, possibilities and ways to overcome obstacles (problems) that prevent

him from preserving human dignity and achieve positive results in learning, self-education, communication, and lifestyle. Consequently, the term «tutor» means «I observe», «take care» (an assistant, mentor, student's lawyer).

The urgency of tutoring today is due, firstly, to the fact that tutor technology is aimed at satisfying the educational needs of the individual, country and society, their harmonization. Secondly, it clearly demonstrates the dependence of the country's development on the individuals' educational outcomes and is aimed at their elevation. Thirdly, it is determined by the need for a personally oriented pedagogical interaction. Fourthly, in connection with this pedagogical education personification, the construction of its own program is carried out according to individual abilities. And fifthly, the need for the formation of the subject-subjective relations of participants in the pedagogical process accompanies future teachers' personal and professional development.

Thus, it is concluded, that pedagogical support of future teachers is considered as a set of techniques, methods and forms of the pedagogical influence on the consciousness of the individual that stimulate the most complete disclosure of internal capacity and desire to develop a permanent self-occupation.

Key words: future teachers, mentors, methodology teachers, pedagogical support, professional development, professional life, tutor.

SOME TRENDS IN HIGHER EDUCATION DEVELOPMENTS IN THE ASIAN UNIVERSITIES

Oksana Pershukova, D. Sc., Senior Researcher
National Aviation University
Kyiv, Ukraine

Universities of some Asian countries are becoming very attractive for students from the world. International experts assess the policy of the most Asian countries in the field of higher education development (HED) as generally successful. That is because almost all countries in East Asia (EA) and South East Asia (SEA) region receive significant government support. They share a common vision of HED as a key factor in economic and social

development at a time when the international financial system, the spread of high technology and high-speed communications are significantly increasing the demand for highly skilled professionals with technical and managerial skills in the labour market. Despite significant differences among countries in the region, general trends in the development of HE can be identified:

1. Massification of higher education. The number of enrollment in higher education institutions (HEI) is growing and the number of higher education institutions is increasing. The region's systems of HEI have shifted from an elite system of higher education, to which less than 15% of school leavers had access, to mass higher education. Obtaining HE is considered a right that everyone has, and the share of school leavers entering higher education ranges from 16% to 50%. South Korea, Singapore, Japan, Taiwan, Hong Kong and Thailand have achieved universal access to higher education among countries in the region. China and Malaysia are already approaching this group. The worst enrolment rates are in the poorest countries: Myanmar (10% of its population), Laos and Cambodia (less than 20%). This tendency is realized in new universities creation and expansion of existing ones. In this regard, it is important to ensure that the educational infrastructure is updated and improved, as well as the chairs, departments and teaching programs. However, the rapid growth of the HE sector in the countries of the region poses several challenges. a). It is to maintain the quality of teaching and effective management of the HE system. These problems are being solved by creating a system of accreditation of HEI, a system of the education quality evaluation, and activities of government agencies in the field of HED coordination. 2) The growth in the number of university graduates leads to increased competition in employment.

2. Participation of the private sector in the expansion of HE. By expanding the systems of higher education, the countries of the region have stimulated the involvement of private capital in the development of public and the establishment of new private HEI. The growth of private HEI has significantly expanded the access of the population to HE. More than 80% of students in the Philippines, 80% in South Korea, 70% in Taiwan, and 60% in Indonesia study at private institutions of HE. In Thailand and Cambodia, private institutions account for more than half of the students. The Vietnamese government aims to bring the number of students enrolled in private higher education to 40% by 2020–2022. Singapore, Laos, Myanmar

and Malaysia are off the regional trend, but the number of private HEI is also growing. Research shows a clear regional trend to expand and deepen cooperation between business and universities, which contributes to the development of innovative and new creative industries, especially in South Korea and Singapore [1, p. 19].

3. Internationalization of HE. Over the past 20 years, the governments of the EA and SEA have realized the internationalization of higher education. A key component is increasing the competitiveness of the economy. Internationalization plays a decisive role in the growth of the efficiency of HEI and is determined by participation in international research projects, the number of foreign specialists and students at universities and the number of students receiving higher education abroad. Most countries in the region have an active policy of attracting foreign faculty and researchers to their universities. An important characteristic of the process of internationalization of higher education in EA and SEA is a large number of students from these countries who receive higher education abroad, which increases the mobility of participants and the transfer of knowledge. [2, p. 4]. The development of processes of internationalization of education systems and knowledge sharing in the countries of the region is reflected in various indicators and ratings calculated at the global level. Thus, in 2017, the top 100 world universities (Academic ranking of world universities) included three Japanese (University of Tokyo, Kyoto University, Nagoya University), two Chinese (Tsinghua University, Peking University) and one Singapore university (National University of Singapore). Thus, it can be argued that the policy of internationalization of HE is most successfully implemented in the EA countries. SEA countries aimed at improving the competitiveness of their systems of HE, based on the experience of Singapore, also form and implement measures to develop internationalization processes.

4. Creation of educational hubs. The EA and SEA countries are making serious attempts to increase their competitiveness by strengthening regional cooperation, in particular by creating regional educational hubs and using education as a new industry driver of economic growth. It is important to note the decisive role of consistent government policy in implementing educational hub projects in Singapore, Malaysia and Hong Kong. The governments of Singapore and Hong Kong initially saw the hub as a means of 'soft power' to promote their regional leadership. Subsequently, the education hubs allowed

them to capitalize on their achievements in the field of higher education and a favourable geographical location [4, p. 9].

5. Teaching in English. Teaching in English is becoming increasingly common in higher education institutions in UA and SEA. The focus in the countries of the region on improving the level of English language teaching. It will help to promote research; attract foreign students to HEI in the region; to improve the quality of language skills of teachers and scientists to increase the academic quality of teaching and research; to promote mobility and transfer of advanced knowledge from Western countries. To increase the number of programs in English, many countries have introduced the following as a criterion for evaluating higher education institutions.

6. English-speaking educational programs. Thus, a study (2006) of 135 higher education institutions in China revealed that 132 of them offered courses in English. The average number per university was 44. English has been chosen to be taught at universities in Singapore and the Philippines; attempts to make English the main language are being made at universities in Myanmar. Since 2010 40% of all Korean university courses were taught in English. However, the Korea Advanced Institute of Science and Technology has switched to teaching 100% of subjects in English since 2006. Since 2010, Pohang University of Science and Technology has been teaching in English from 88% for students in higher education and 95% of its post-graduate courses [3, pp. 382–384]. Despite differences in the level of development of systems and the degree of access to HE for the general public, most EA and SEA countries have ambitious targets. Most countries in the region will soon achieve middle-income status and face new challenges. The focus on the development of knowledge-intensive industries and, consequently, national education systems, contributes to the creation of conditions for sustainable and long-term economic growth. The development of educational hubs, result of which the infrastructure of the territories is created and improved, knowledge transfer networks are formed and the effects of clusters are created, contributes to strengthening the region's competitive advantages and its position as a new world economic centre.

Key words: Asian countries, higher education developments, trends.

References

Chan Sh.-J., Lin L.-W., Massification of higher education in Taiwan: Shifting pressure from admission to employment // URL: https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1

Kim T., 2016, Internationalisation and development in East Asian higher education // Comparative education. — 2016. — Vol. 52, N1. — P. 1–7. — URL: https:// www.tandfonline.com/toc/cced20/52/1?nav=tocList

Kedzierski M., English as a medium of instruction in East Asia's higher education sector: A critical realist cultural political economy analysis of underlying logics // Comparative education. — 2016. — Vol. 52, N3. — P. 375–391. — URL: https:// www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03050068.2016.1185269

Mok K. H. Higher education transformations for global competitiveness: Policy responses, social consequences and impact on the academic profession in Asia // Higher education policy. — 2015. — Vol. 28, N1. — P. 1–15. — URL: https://link.springer.com/journal/41307/28/1/page/1

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-379-381

ПЕРІОДИЗАЦІЯ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ КАНАДИ

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

Метою дослідження полягає у тому, щоб здійснити періодизацію розвитку студентського самоврядування в Канаді у другій половині XX – на початку XXI століття. Джерелами критичного аналізу стало студентське самоврядування крізь призму різних проявів його діяльності, а саме: листування, статті у студентських газетах, привселюдні заяви і виступи, короткі звернення у письмовому вигляді, звіти, комісії, маніфести, цитування законопроектів Будинку Громад (House of Commons), протоколи Кабінету міністрів (Cabinet minutes) та протести студентів. Н. Моузіз (Moses, 2001) здійснив аналіз студентського самоврядування, ґрунтуючись на проведенні 15 інтерв'ю з колишніми очільниками студентських самоврядних організацій у період з 1955 по 1965 роки, в основному із президентами студентських організацій національного рівня та основними штатними працівниками.

Таблиця 1.

Періодизація розвитку студентського самоврядування в університетах Канади

Назва періоду	Період	Характеристика
Прагматичний	1946 (після закінчення Другої світової війни) — 1955 (початок війни у В'єтнамі)	Спрямованість студентського руху на задоволення потреб та інтересів студентства у соціальний спосіб.
Автономний	1955–1981 (створення Федерації канадських студентів)	Спрямованість на автономність окре-мих канадських провінцій, студент-ських організацій, нарощення впливу студентських організацій на управління університетом, антивоєнний рух.
Об'єднувальний	1981–1995 (проведення національного Дня страйку та дії)	Орієнтованість на об'єднання розріз-нених студентських організацій у Федерації канадських студентів.
Цілісний	1995 (створення Альянсу студентських асоціацій Канади) — дотепер	Скоординованість діяльності та тісна співпраця студентських організацій та розширення спектру напрямів їхньої діяльності.

Отже, у результаті проведеного аналізу можна зробити певні узагальнення:

- студентські організації 50-х — середини 60-х років допомогли відродити культурно-політичний простір, що уможливив виникнення нових форм соціального руху у період після 1967 року, а отже, створили відповідні соціальні передумови до виникнення масових заворушень;
- з кінця 60-х років студентський рух, без сумніву, привернув увагу громадськості та уряду, створив умови, за яких ігнорувати питання вищої освіти вже було неможливо (Ontario Legislative Assembly, 1968);
- значну роль у розвитку студентського самоврядування в університетах Канади відіграла Національна федерація студентів канадських університетів, яка відродила свою діяльність після завершення Другої світової війни. Її діяльність справила значний вплив як на активізацію політичної діяльності студентів, так і на доступність вищої освіти;

• боротьба студентів за збільшення державного фінансування стипендій та грантів призвела до Тихої революції у Квебеку, оскільки студенти провінції Квебек були проти державного втручання в освітню політику, зокрема фінансування стипендій, тому вони розпочали боротьбу за право на самовизначення та суверенітет провінції, а також фінансування стипендій з бюджету провінції. Наслідком Тихої революції у Квебеку стало зародження канадського націоналістичного руху у решті провінцій.

Ключові слова: студентське самоврядування, університети Канади, Федерація канадських студентів, Альянс студентських асоціацій Канади.

Література

Moses, N. (2001). Student Organizations as Historical Actors: The Case of Mass Student Aid: The Case of Mass Student Aid. *The Canadian Journal of Higher Education,* XXXI(1), p. 75–120.

ШЛЯХИ РОЗШИРЕННЯ ДОСТУПУ ДОРОСЛОГО НАСЕЛЕННЯ ІТАЛІЇ ДО НАВЧАННЯ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Олена Поддубей
Кременчуцький національний університет
імені М. Остроградського
м. Кременчук, Україна

Метою цієї роботи є огляд основних складових стратегії залучення дорослого населення Італії до формального, неформального й інформального навчання в рамках заходів професійної підготовки і підвищення кваліфікації, організованих політехнічними університетами країни.

Для досягнення мети роботи ключовими методами дослідження обрано аналіз стратегічних заходів нормативно-законодавчого і організаційно-педагогічного характеру і синтез опрацьованого масиву даних для викладу отриманих в ході дослідження результатів.

Основні результати дослідження. У процесі неперервного навчання життя дорослої людини зазнає постійних трансформацій внаслідок появи нових можливостей: завершення навчання, нові можливості працевлашту-

вання, шляхи до отримання вищої освіти, активізація творчого потенціалу і підвищення культурного рівня. Відтак, залучення дорослого населення до формального неформального й інформального навчання уже тривалий час є одним з пріоритетних напрямків розвитку освітньої системи Італії. Хоча на момент дослідження рівень участі дорослого населення у навчанні в контексті освіти впродовж життя все ще залишається нижчим за середньоєвропейський (42% проти 45%), у країні спостерігаються позитивні зрушення завдяки впровадженню низки стратегічних заходів щодо збільшення відсотку дорослого населення, задіяного у навчанні.

Отже, проаналізувавши сучасний стан і тенденції розвитку системи освіти дорослих в Італійській Республіці, з'ясовано, що основними складовими стратегії залучення дорослого населення до формального, неформального й інформального навчання є наступні:

- закони і реформи (надання закладам вищої освіти автономії у визначенні, розробці і застосуванні змісту, форм і методів навчання, які б повною мірою відповідали потребам дорослих; законодавчі акти щодо визнання попереднього досвіду роботи або навчання);
- розширення мережі провайдерів освіти дорослих (провінційні центри шкільної освіти для дорослих, коледжі, професійні інститути, традиційні й відкриті університети, асоціації, університети, приватні й державні установи різних організаційно-правових форм і підпорядкування);
- запровадження документа (libretto formativo) для реєстрації досвіду формального, неформального й інформального навчання у циложиттєвій перспективі;
- співпраця закладів вищої освіти з підприємствами, установами, організаціями (розробка і проведення курсів професійної підготовки і підвищення кваліфікації працівників і керівного персоналу на замовлення підприємств; двосторонній обмін знаннями і практичним досвідом між університетами і підприємствами шляхом залучення провідних фахівців до викладання прикладних дисциплін і різнопланових консультацій при розробці освітніх програм, цільова підготовка фахівця на замовлення підприємства);
- застосування андрагогічної моделі навчання (визнання самостійності у виборі змісту і форм навчання; мотивація до навчання; гнучкість організації навчального процесу).
- застосування інноваційних технологій навчання (змішане навчання; дистанційне навчання; мережеве навчання; MOOC-курси);

Зроблено висновок, що Італія успішно впроваджує і застосовує різноманітні кроки, які є складовими стратегії залучення дорослого населення до навчання впродовж життя. Так, реформування освітньої системи дозволило закладам вищої освіти самостійно визначати, розробляти і застосовувати форми і методи навчання, які повною мірою відповідають потребам дорослих, що навчаються; тісна співпраця закладів вищої освіти університетів з установами, підприємствами й організаціями дозволила налагодити процес постійного підвищення кваліфікації і професійної підготовки кадрів відповідно до потреб як робітників так і роботодавців; гнучкість у часовому аспекті надала можливість навчатися без відриву від професійної діяльності або за інших умов, які унеможливлюють фізичну присутність у процесі навчання; врахування попереднього професійного або навчального досвіду дозволило проектувати процес навчання із застосуванням індивідуалізованого підходу.

Ключові слова: дорослий, Італійська Республіка, професійна підготовка.

РОЗВИТОК ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄС: СПІЛЬНІСТЬ ТА ВІМІННОСТІ

Людмила Пуховська, д.пед.н., проф.
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є обґрунтування спільних тенденцій розвитку та особливостей різних підходів і досвіду проектної діяльності закладів професійної освіти і навчання в країнах ЄС.

Обгрунтовано низку спільних європейських тенденцій у розвитку проектної діяльності закладів професійної освіти і навчання, які створюють передумови для інтернаціоналізації та міжнародного стратегічного партнерства. Доведено, що в ході сучасних реформ у сфері професійної освіти і навчання в Європейських країнах проектний метод давно переріс рамки окремого метода освіти, перетворившись на ***базовий принцип навчального процесу***. В кращих практиках проектної діяльності закладів професійної освіти і навчання, він розглядається як ***структурна основа організації професійного навчання***.

Виявлено та охарактеризовано такі тенденції: 1) у проектно-грантовій діяльності країн ЄС прослідковується ***перехід від навчальних і дослідницьких проектів до науково-освітніх проектів*** (розробка навчальних програм і технологій відповідно до запиту ринку праці; розвиток у студентів пізнавальних навичок і умінь самостійно конструювати власні знання; орієнтація на особистісний розвиток студентів тощо); 2) здійснюється ***трансформація проектно-тематичної спрямованості*** у напрямі міждисциплінарності й відповідності Європейським стандартам якості професійної освіти і навчання та Європейським кваліфікаційним стандартам; 3) з метою розвитку єдиного Європейського освітнього простору програми ЄС передбачають ***поєднання двосторонніх, багатосторонніх і мережевих проектів***. У рамках мережевих проектів формуються ***кроскультурні мережі закладів-партнерів*** у різних країнах, функціонування яких сприяє максимальному наближенню систем професійної освіти і навчання; 4) проектно-грантова діяльність, зокрема, здійснення міжнародних проектів розглядається як ***суттєва складова інтернаціоналізації та європеїзації*** сфери професійної освіти і навчання.

Зроблено висновок про те, що в західній дослідницькій традиції проектний метод розуміється і використовується з суттєвими відмінностями. Так, у Фінляндії проектний метод використовується переважно для розвитку соціальних умінь студентів. При цьому конкретні завдання та інструменти проектної діяльності студенти можуть визначати самостійно. У Франції отримав поширення виробничий проектний метод, орієнтований на інтереси ринку. Тому вибір цілей і завдань, а також інструментів їх досягнення здійснюється виходячи з потреб роботодавців. В Німеччині проектна діяльність у сфері професійної освіти і навчання спрямовується на формування професійних компетенцій і особистісний розвиток студентів-майбутніх фахівців. У різних соціально-економічних і педагогічних контекстах сформувались численні моделі проектної діяльності, споріднені з проектним підходом у його класичному розумінні.

Ключові слова: досвід; заклади професійної освіти і навчання; країни ЄС; міжнародний проект; проектна діяльність; тенденції.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-385-387

СИСТЕМА ВИЩОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ ГРУЗІЯ У КОНТЕКСТІ ЇЇ РЕФОРМУВАННЯ

Станіслав Сапожников, д. пед. н., проф.
Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

Найбільш очевидними закономірності розвитку освітніх і педагогічних систем та світового освітнього простору стають на тих історичних етапах, коли відбувається радикальна перебудова економічного та соціокультурного життя суспільства. Для Грузії першої чверті XXI століття такий період оновлення розпочався після Трояндової революції 2003 року, коли одним із пріоритетів нового уряду стало реформування системи вищої освіти.

Метою дослідження є здійснення аналізу основних реформ системи вищої педагогічної освіти у Республіці Грузія. Згідно мети було поставлено таке завдання: здійснити аналіз основних етапів реформи системи вищої освіти у Республіці Грузія.

З травня 2005 року в системі вищої освіти Грузії починається реформування, спрямоване на гармонізацію системи вищої освіти країни із вимогами Болонської декларації. Основним керівним документом з питань реформування системи вищої освіти став новий Закон «Про вищу освіту», ухвалений у грудні 2004 року. Основні реформи розпочалися у 2005 році.

Сучасні дослідники реформістського руху періоду Трояндової революції, зокрема Г. Нодія, визначають декілька причин такої посиленої уваги уряду до системи вищої освіти:

- ***по-перше***, ідеали боротьби з корупцією відігравали центральну роль у революційних подіях того часу. Система вищої освіти, а особливо механізми вступу до вищих навчальних закладів, була найочевиднішим зразком нахабної корупції. Можна стверджувати, що високий рівень корупції саме в поліції та системі освіти найактивніше обговорювався на той час у Грузії;
- ***по-друге***, активними учасниками Трояндової революції були студентські організації (зокрема молодіжна організація «Кмара»), які представляли Тбіліський державний університет, що історично був найпрестижнішим, але одночасно й найбільш корумпованим вишем. Вони

розпочали політичну діяльність з протестів проти корупції та браку реформ у своїх навчальних закладах;

- ***по-третє***, важливу роль в процесі реформування відігравала концепція «ментальної революції» або «культурної революції». Її просувала нова молода еліта зі своєю потужною вірою в європейський та західний характер Грузії. Але ця еліта водночас вважала, що цінності та життєва практика більшості громадян Грузії не відповідали сучасним західним стандартам. Зміни в системі освіти стали важливим елементом програми «ментальної революції», оскільки саме в такий спосіб можна було вплинути на погляди нового покоління громадян Грузії, а встановлення контролю над системою освіти стало першим кроком до цієї мети [1, с. 106].

Таким чином, у процесі дослідження виявлено, що у цілком закономірний процес інноваційного перетворення освітньої системи країни сьогодні втручаються і гальмівні фактори, які умовно можна об'єднати у ***три групи***:

- ***загальна стратегія державної політики*** – недостатнє фінансування, низька заробітна плата, брак матеріально-технічних ресурсів, відсутність стимулів;
- ***«людський фактор»***, що відображає загальні інерційні властивості системи – інертність, консерватизм, професійна неготовність;
- ***інтегральний (управлінський) фактор*** – бюрократизм управлінських органів, слабке інформаційне забезпечення тощо.

У своїй сукупності ці фактори утворюють соціальний механізм, здатний суттєво уповільнити процес реформування освіти як внутрішньо детермінованого руху, як це було у Грузії наприкінці XX – на початку XXI століття.

На нашу думку, змінити цю ситуацію можна за умови кардинальних перетворень в освітньому просторі, коли в якості його системоутворюючого фактору виступатиме сам педагог. Індивідуально-орієнтований характер освіти є на сьогодні визначальною умовою професійного і особистісного зростання як студента педагогічного закладу вищої освіти, так і педагога-практика. З огляду на це актуальним стає перехід від інструктивно-інформаційної взаємодії із студентами до індивідуально-орієнтованого, що спрямований на задоволення освітніх запитів кожного майбутнього педагога. Проте, забезпечити цей перехід неможливо без внутрішнього розуміння і прийняття суб'єктом освіти відповідних змін у змісті і структурі навчальної діяльності, що мають інноваційний характер.

Висновки. На сьогодні однією з найбільш значущих цілей розвитку педагога у Республіці Грузія вважається підвищення конкурентоздатності вчителів на міжнародному ринку праці. Водночас активно обговорюється необхідність збереження позитивних досягнень попередньої системи освіти, що є одним із найбільш проблемних питань у процесі реформування галузі і розвитку інститутів, які б забезпечували відкритість суспільства. Освітянське співтовариство поступово приходить до розуміння того, що реформи, утверджуючи нове, не повинні руйнувати підвалини національної культури, а навпаки, спиратися на них. Саме тому визначальним фактором успішності модернізації повинна стати зміна домінант реформаторської діяльності – перехід від бездумного копіювання західних освітніх моделей до виявлення внутрішніх резервів і зразків перетворення освітнього простору та виваженої адаптації їх до викликів глобалізованого суспільства.

Ключові слова: освітні системи, педагоги, реформи, система.

Література

Нодія Г. Меритократія і європезація: реформування вищої освіти в Грузії / Г. Нодія // Матеріали міжнародної наукової конференції [Вища освіта в Україні: інтернаціоналізація, реформи, нововведення], (Київ, 20–21 квітня 2012 г.).– Київ : Український дом, 2012. – С. 105–106.

ПОТЕНЦІАЛ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

Ольга Свиридюк, к. пед. н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою статті є представити потенціал вищої освіти в умовах полікультурності на прикладі авторського досвіду проходження стажування у польському ЗВО.

У 2015–2016 роках авторка проходила річне стажування, як аспірант в університеті Адама Міцкевича при Лабораторії міждисциплінарних гуманітарних досліджень, яку очолює професор, доктор габілітований Алек-

сандр Миколайчак, місто Познань, Польща, в рамках проєкту Eminence II програми Erasmus Mundus [1].

Однією з цілей освітньої програми Erasmus Mundus ЄС є сприяння взаєморозумінню між людьми, активізацію міжкультурного діалогу засобами мобільності й академічної співпраці [2].

Під час стажування авторка мала змогу проводити дослідження за темою яка була представлена при подачі документів на конкурс, а саме «Полікультурна освіта: Трансатлантичне порівняння», а також обов'язковою умовою було відвідування занять, щонайменше чотири дисципліни на семестр.

Варто зауважити, що студенти, магістри, аспіранти мали вибір які саме дисципліни хочуть вивчати під час стажування. Можна було вибрати дисципліни, які пропонували викладачі лабораторії, а можна було вибрати дисципліни, які пропонувались на інших факультетах. Реєстрація на предмети відбувалась в системі Мудл, де ми можна ознайомитись зі змістом дисципліни, зв'язатись з викладачем. Знову ж таки після першого заняття можна змінити думку і перейти на іншу дисципліни, або якщо студент вагається між двома, то таким чином легше обрати, яка саме дисципліна підійде найкраще. Так у першому семестрі було обрано 7, а у другому вже 3, так як у сумі перевищувало 8.

З'ясовано, що саме така система навчання сприяє взаєморозумінню між людьми та активізує міжкультурну комунікацію, адже заняття по кожній дисципліні відвідувались зовсім з іншою групою. Тому коло знайомств з іншими людьми та культурами в рази збільшилось, а не обмежилось якби студенти навчались в одній групі.

Для автора справжнім відкриттям стали заняття з польської мови. Поділ на групи відбувався за рівнями згідно Шкали загальноєвропейських мовних рекомендацій. Студентам пропонується вибрати зручний час коли і як часто (один раз, двічі чи щодня) відвідувати заняття. Авторка вибрала двічі на тиждень перші дві пари і потрапила у полікультурну групу, представники були з Нідерландів, Данії, Ірландії, Китаю, Білорусії, Росії, Франції, Австрії та Німеччини. З України було п'ятеро осіб.

Наголошено, що саме навчання у полікультурній групі сприяє розумінню особливостей інших культур, зміцненню дружніх відносин, виховує поважливе ставлення один до одного. Через виконання спільних завдань, через реалізацію різноманітних проектів, апліканти мають можливість

з'ясувати для себе, що незважаючи на відмінності у культурі можна успішно працювати разом і досягти високих результатів.

Навчання польської мови базується на комунікативному підході, за підручниками для іноземців Krok po kroku рівень A1. Сам підручник включає теми, необхідні для комфортного перебування у Польщі, наприклад Перший день в школі; Звідки ти; Про себе; Професії; Хобі; Покупки; Сім'я; Плани на майбутнє; У перукаря; У лікаря; Вирішення проблем та ін. Кожна тема включає комунікативну діяльність, формування словникового запасу та вправляння у граматичному матеріалі. Вправи, що включають лексику та діалоги є озвученими, при нагоді можна повторно прослухати і повторити, щоб відпрацювати вимову. Звісно, що студенти працювали не тільки з підручником, викладач використовувала і додатковий роздатковий матеріал з лексики та граматики. Мовою навчання була польська, з частковим використанням англійської для ознайомлення з певним граматичним матеріалом. Авторка наголошує на користі діалогу з викладачем на початку пари і в кінці. Кожна пара, починалась з того, що викладач запитує студентів про щось що пов'язане з темою яку вивчають і з їхнім власним досвідом. Наприклад, якщо вивчається тема про себе, то з кожним заняттям, студенти можуть все більше і більше розказати про себе, розуміти на слух розповіді своїх одногрупників. Так, студенти знайомляться ближче і дізнаються більше один про одного.

На заняттях студенти знайомляться з польською мовою і культурою та порівнюють зі своїми та іншими культурами.

На завершення, варто додати, що успішною формою міжкультурної комунікації не тільки є навчання в стінах університету. Наприклад, під час вивчення дисципліни «Менеджмент туризму і бізнесу. Вступ до туристичної індустрії», студент готується до роботи з туристичними групами, вчить як використовувати знання про туризм на практиці, знайомить з можливостями роботи в туристичному бізнесі, розвиває навички міжкультурної комунікації.

На початку навчання відбувається ознайомлення з теоретичним матеріалом, потім визначається країна та місто до якого планується екскурсія. Під час наступних занять студенти у групах планують та розробляють маршрут поїздки, збирають та презентують інформацію про визначні місця. Після ретельної підготовки студенти вирушають у подорож, в якій кожен має змогу відчути себе у ролі гіда і представити цікаву та пізнавальну інформацію про певний проміжок маршруту.

В рамках дисципліни «Вступ до міждисциплінарних гуманітарних досліджень» теж аспіранти мали змогу обрати вузьку тему для досліджень, наприклад Риму або Греції. На першому етапі потрібно було розробити науковий апарат дослідження, опрацювати наявний матеріал. На другому етапі, під час поїздки в Рим або Грецію, проаналізувати теоретичний матеріал з наочним. Наприклад популярні страви грецької кухні 19 століття і 21 століття. Знову ж таки, така форма роботи допомагає ознайомитись з історією та культурою іншої держави, все побачити на власні очі, торкнутись тієї історії про яку ти читав [3].

Отже, в умовах полікультурності заклади вищої освіти можуть широко використати та розкрити по новому свій потенціал.

Ключові слова: вища освіта, культура, міжкультурна комунікація, полікуртурність, Польща.

Література

Międzyobszarowe Indywidualne Studia Humanistyczne. Adam Mickiewicz University. [online] Available at: http://mishis.amu.edu.pl [Accessed 5 March 2017].

Erasmus Mundus in Eastern Partnership countries. [online] Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/ erasmus_mundus/tools/documents/repository/EM_eastern_partnership.pdf [Accessed 5 March 2017].

Svyrydiuk, O. (2017) Multicultural education in the light of international academic mobility. *Studies in comparative education.* № 1. С. 33–38. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppstud_2017_1_6.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-390-392

ПИТАННЯ ЗМІСТУ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЖУРНАЛІСТІВ В ПРАЦЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Олексій Ситник, к. н. із соц. комунікацій
Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Метою дослідження є вивчення поглядів зарубіжних учених щодо формування змісту інструментальної компетентності журналістів в рамках їх професійної підготовки.

Актуальність дослідження зумовлена потребою вдосконалення журналістської освіти в контексті запитів ринку праці, а саме – формування у майбутніх фахівців інструментальної компетентності, що передбачає володіння журналістами засобами та технологіями ІКТ для виконання професійних завдань.

Методика дослідження полягала у пошуці та теоретичному аналізі наукових джерел та освітніх документів, у яких висвітлюються питання компонентів інструментальної компетентності журналістів (ІКЖ).

Визначено, що розвиток технологій стрімко трансформує журналістику водночас у 4 сферах: як журналісти роблять свою роботу; зміст новин; структура або організація відділів новин; відносини між організаціями новин, журналістами та їх численними публікаціями (Pavlik, 2000). Такі трансформації зумовлюють те, що третіми найбільш бажаними навичками після попереднього професійного досвіду і навичок письма у списках вимог роботодавців до потенційних працівників є Інтернет/мультимедіа навички. У дослідженні «Journalists at Work» засвідчено такі вимоги роботодавців до кваліфікації і професійних навичок фахівців, як мультикваліфікованість та вміння працювати з широким спектром медіаплатформ (Spilsbury, 2018).

З'ясовано, що компоненти ІКЖ відповідно до етапів виробництва новин класифікував A. Veglis (Veglis, 2013). Ним виокремлено 5 категорій ІКТ-навичок: базові навички (робота з пакетом офісних програм та використання основних послуг Інтернет), навички вебпублікації, навички Web 2.0, навички вебмовлення (створення подкастів і стрімів), навички журналістики даних.

Визначено, що основними освітніми міжнародними документами, які регулюють вимоги до професійної підготовки журналістів, у тому числі й ІКЖ, є Тартуська декларація та Модель навчальної програми з журналістської освіти Всесвітньої ради з журналістської освіти.

Виокремлено компоненти ІКЖ, які необхідно формувати у процесі професійної підготовки журналістів: вміння працювати із соцмережами; вміння писати тексти для мобільних пристроїв / Інтернету; знання правил безпеки роботи у мережі; вміння використовувати соціальні медіа для дослідження; проведення моніторингу інтернет-видань, друкованих ЗМІ і телебачення; володіння інформаційними панелями, функціоналом соціальних медіа; знання нормативно-правового регулювання інтернет-кон-

тенту; здійснення промоушину медійного продукту; знання особливостей мобільної журналістики; навички опрацювання фотографії; вміння редагування / монтувати відео; володіння програмним забезпеченням Photoshop, Illustrator, InDesign; знання правил та навички проведення відеозйомки; знання теорії Інтернету та інтернет-технологій; володіння інструментами CMS (системи управління контентом) Wordpress, Joomla тощо; навички дизайну та верстки сторінки електронних видань; вміння оптимізувати контент до пошукових систем SEO; знання основ і навички веб-дизайну; вміння візуалізувати дані, створювати інфографіку; навички цифрового маркетингу; володіння інструментами розробки веб-сайтів; володіння програмним забезпеченням для аналізу даних; знання мов кодування (HTML, CSS, тощо).

Ключові слова: журналістська освіта, професійна компетентність журналістів.

Література

Pavlik, J. (2000). The Impact of Technology on Journalism. *Journalism Studies* 1(2), 229–237. DOI: 10.1080/14616700050028226.

Spilsbury, M. (2018). Journalists at Work. Their views on training, recruitment and conditions: Independent research commissioned by the National Council for the Training of Journalists. UK.

Veglis, A.(2013). Education of journalists on ICTs: Issues and opportunities. *Journal of Applied Journalism & Media Studies* 2, 265–279. DOI: 10.1386/ajms.2.2.265_1.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ПОГЛЯД НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Олена Согоконь, к.пед.н., доц.
Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка
м. Полтава, Україна

У сучасному розвитку національної освіти України зростає науковий і практичний інтерес до вивчення зарубіжного досвіду підготовки фахівців у закладах вищої освіти. Визнання європейської інтеграції стратегічним зовнішньополітичним пріоритетом України, підписання Угоди

України з ЄС про асоціацію, прийняття нового Закону України «Про вищу освіту», розробка Концепції розвитку вищої освіти на період 2015 – 2025 рр. ставлять нові актуальні вимоги та завдання перед вищою освітою на шляху до європейського освітнього простору для забезпечення високотехнологічного, інноваційного розвитку країни, забезпечення потреб суспільства, ринку праці у кваліфікованих фахівцях.

Метою нашого дослідження став аналіз сучасних тенденцій професійно-педагогічної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Питання професійної підготовки фахівців фізичної культури в європейських країнах досліджувались в працях Б. Вульфсон, І. Лисенко, Л. Сущенко, Р. Матоушек, проте невирішеним залишається актуальне питання впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як педагогічної проблеми в світі. Дослідниця Л. Сущенко вважає, що характерною особливістю навчального процесу є модульна організація у вигляді освітніх циклів різної тривалості, що дозволяє студентам залежно від їх матеріальних можливостей, інтересів і здібностей досягти того чи іншого рівня освіти і професійної підготовки [3, с.237].

Ми вважаємо, що забезпечення спеціальних знань, умінь, навичок, розвиток творчого потенціалу, інтересів, мотивів і ціннісних пріоритетів головна потреба сучасних реформ вищої освіти в Україні при підготовці фахівців фізичної культури. Однією з головних вимог до сучасного фахівця є його ціннісні орієнтації та високий рівень професіоналізму. Професіоналізм стає соціально значущою, обов'язковою якістю фахівця, здатного до аналізу своєї практичної діяльності. Структура професіоналізму містить педагогічну рефлексію; педагогічну майстерність; педагогічний досвід; компетентність; креативність; знання предмету спеціалізації, біологічних та спортивних дисциплін, педагогіки, психології, філософії; професійні вміння й навички. Порівняльний аналіз нормативних документів свідчить про те, що розподіл кількості годин серед дисциплін навчальних планів закладів вищої освіти суттєво відрізняється у зарубіжних країнах, так характерною особливістю є варіативність, налічується три типи курсів – обов'язкові, частково за вибором та повністю за вибором.

У Великій Британії на першому рівні фізичне виховання може бути як першою спеціальністю, так і другою спеціальністю на рівні з філологією, історією, хімією, біологією, математикою чи музикою. Після першого рівня

випускники отримують кваліфікацію «бакалавр», після другого – «майстер», що відповідають рівню магістра. Професіоналізм у британській педагогічній системі є соціально значимим, оскільки визначається низкою спеціальних характеристик фахівця, заснованих на культурних цінностях і традиціях суспільства. Фахівець у британській педагогічній системі у процесі формування свого професійного рівня, приділяє велику увагу розвиткові своєї різносторонньої ерудиції, а також формуванню теоретичних, практичних, педагогічних і психологічних знань, умінь і навичок. Важливе значення для нього мають його моральні цінності і норми поведінки в закладі освіти та суспільстві. Вивчення професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у Франції показало, що існує декілька рівнів підготовки, а саме: університетський, методичний, педагогічний, професійно-компетентнісний. Найбільш ефективним є професійно-компетентнісний рівень підготовки майбутнього вчителя, оскільки така підготовка передбачає: академічну, педагогічну та методичну підготовку, що необхідно для становлення різнобічної та висококультурної особистості педагога. Університетська підготовка фахівців фізичної культури спрямована на поєднання фундаментальної теоретичної освіти й професійної практики, спеціалізованої на різних етапах навчання та здійснюється за умов пріоритету природничонаукових дисциплін над спеціально-гуманітарними. Педагогічна система Німеччини розвивається на основі єдиних для Європи духовних, гуманістичних і культурних цінностей. Насамперед, ця країна має типові для німецької освіти традиції, що впливають на стратегію розвитку європейської освіти та її інтеграцію в єдиний європейський освітній простір. Освітня системи Німеччини ґрунтується на органічній взаємодії наукових досліджень і педагогічної практики. Відмінними ознаками розвитку науково-освітньої системи Німеччини є реалізація основних тенденцій інтеграційних процесів в Євросоюзі. Особливу увагу в Німеччині приділяють феноменологічному аспекту організації освітнього процесу у зв'язку з переходом більшості країн Європи на нову гуманістичну парадигму освіти. Будучи ядром феноменологічної парадигми, гуманістична освіта значну увагу приділяє інтелектуальному розвиткові особистості студентів, їх підготовці до адаптації у світі праці та формуванню в них громадської самосвідомості.

Пріоритет у діяльності Європейської мережі спортивних наук у вищій освіті (ENSSHE) – досягти узгодження в організації освітніх програм, які найбільше відповідають ринку праці в Європейському Союзі. Навчальні

плани закладів вищої освіти країн Євросоюзу складаються з таких базових дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, спеціальні, спортивні. Ці дисципліни уніфіковані для всіх, однак самі навчальні дисципліни можуть варіюватися в різних закладах вищої освіти. Виявлено, що професійно-педагогічна підготовка фахівців фізичного виховання та спорту здійснюється згідно з етапами навчання (трансферно накопичувальна система, яка сприяє мобільності на період навчання, упровадження навчання упродовж життя; прозорості кваліфікацій) та отримання студентом знань, умінь, навичок, володіння підходами для вирішення виробничих ситуацій, що сприяє розвитку творчого потенціалу студента, його професійно-педагогічного мислення.

Отже, нами зроблено висновок, щоб підготувати конкурентоспроможних фахівців фізичної культури на Україні, необхідно:

- максимально використовувати умови прикордоння для започаткування проектів із європейськими партнерами в рамках міжнародних освітніх програм, що сприятиме інтеграції України в Європейський Союз;
- планомірно впроваджувати інновації та інформаційні технології у навчальний процес, оволодіння викладацьким складом в достатній мірі іноземними мовами;
- залучення науковців, студентів до участі в європейських програмах, що підвищить їхню мобільність у сфері міжнародної співпраці;
- формування в рамках стратегії розвитку механізмів підтримки прикладних досліджень, розробки інноваційних технологій у форматах, властивих для європейської практики: інноваційні лабораторії, платформи, наукові парки, мережі тощо;
- розвивати міжнародну співпрацю з ЗВО країн Європейського Союзу, що дозволить стати повноправним учасником наукових розробок у системі інтернаціоналізації вищої освіти і науки, яка передбачає: 1. модернізацію навчальних планів і програм, упровадження сучасних освітніх технологій відповідно до кращого світового досвіду та створення міжнародних університетських мереж і просування на міжнародному ринку власних освітніх послуг; 2. залучення університетів до загальновизнаних систем міжнародної сертифікації, участь ЗВО у програмах отримання подвійних дипломів; 3. функціонування обмінних програм, мобільність студентів, участь у міжнародних освітніх і наукових проектах, проходження педагогічної практики студентами за кордоном та підвищення кваліфікації викладачів за сучасними технологіями.

Ключові слова: інновації, інформаційні технології, міжнародна співпраця, професійна підготовка, фахівець фізичної культури.

Література

Гуменюк, С. В. (2017). Особливості фахової підготовки спеціалістів в галузі фізичної культури та спорту в університетах країн Західної Європи. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 32, С. 419–425.

Сватьєв, А. В. (2012). Сутність підготовки фахівців зі спорту і фізичної культури в країнах Західної Європи та в Азійсько-тихоокеанському регіоні. Наукові записки. Серія: Педагогічні та історичні науки, 106, С. 140–146.

Сущенко, Л. П. (2003). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах (автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04). Київ. 650 с.

Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука,Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-396-398

РЕКОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ ПЕДАГОГІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПРОВІНЦІЇ ОНТАРІО (КАНАДА)

Микола Степанець
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макренка
м. Суми, Україна

Мета дослідження – охарактеризувати особливості реконцептуалізації освіти педагогів в університетах провінції Онтаріо (Канада).

Міністерство освіти Онтаріо у 1990 році започаткувало програму «Освіта вчителів: Нинішня практика і можливості на майбутнє» (Teacher Education in Ontario: Current Practice and Options for the Future).

Виявлено, науковці М. Фуллан, М. Коннеллі, Н. Ватсон, М. Хеллер і Дж Скейн зазначали, що необхідне перезавантаження програм підготовки вчителів. Викладом їх позиції, стали наступні шість рекомендацій щодо змін у педагогічній освіті в Онтаріо: 1) школи навчання; 2) професійне управління школами; 3) співпраця та управління освітою; 4) безперервне підвищення

кваліфікації вчителів; 5) підготовка вчителів без відриву від роботи; 6) контрольована рефлексивна практика (Fullan, Connelly, Heller, Watson, Scane, 1990).

З'ясовано, що дослідник М. Фуллан підкреслював, що реформа необхідна не в одній частині, а в загальній системі педагогічної освіти. І було сформулювано чотири припущення, які викладачі закладів вищої освіти повинні враховувати у переосмисленні програм підготовки вчителів, а саме (Fullan, Connelly, Heller, Watson, Scane, 1990):

- теорія і практика (зміни у педагогічній освіті, мають відображати взаємодію і баланс теорії і практики);
- якість шкільного навчання і якість підготовки вчителів (зміни повинні бути обґрунтовані з точки зору наслідків для якості шкільної освіти, що надається дітям провінції);
- що значить «бути вчителем»? (особисті та професійні знання повинні постійно рости протягом всієї педагогічної кар'єри шляхом вивчення нових ідей і рефлексивної практики, як індивідуально, так і спільно з іншими);
- викладач як професіонал і кар'єрний континуум (бути вчителем – це тривала кар'єра, яка формально починається із педагогічної освіти і триває на етапах введення в посаду, середніх і пізніших роках кар'єри, включаючи адміністративні функції).

Звернемо увагу на слова дослідника Пітера Грімметта в переосмисленні педагогічної освіти, якщо політика використовуватиметься для того, щоб змусити людей на місцях працювати по-іншому, відбудеться багато опору і мало цілеспрямованого переосмислення. Він продовжував, коли реструктуризація передує переосмисленню, часто провокує реакцію орієнтовану на виживання (Grimmett, 1995).

Як зазначає Гріммет, існує три види реконцептуалізації педагогічної освіти (Grimmett, 1995):

- реструктуризація переважно на політичному рівні без цілеспрямованого переосмислення;
- реструктуризація напередодні переосмислення на рівні програм педагогічної освіти;
- найбільш сприятливе положення, коли політика і практика педагогічної освіти добре узгоджені, і реструктуризація виникає в результаті переосмислення.

У 2012 році уряд провінції закликав освітні факультети по всьому Онтаріо переглянути програми підготовки вчителів. Запропоновано систем-

ні реформи в галузі підготовки педагогів, які спрямовані на скорочення надлишку кваліфікованих вчителів, що конкурують за робочі місця, при одночасному підвищенні їх професійної компетентності (Ng-A-Fook, Kane, Crowe, Karagiozis, Schira Hagerman, 2017).

Отже, реконцептуалізація вимагає часу, тільки в 10-х роках 21 ст. спостерігаємо, що рекомендації 1990-х років втілюються в практику у педагогічній освіті провінції Онтаріо.

Ключові слова: Канада, освіта Онтаріо, освітні факультети, педагогічна освіта, реконцептуалізації педагогічної освіти.

Література

Fullan, M., Connelly, F. M., Heller, M. Watson, N. & Scane, J. (1990). *Teacher education in Ontario: Current practice and options for the future*. Toronto, ON: Ontario Ministry of Colleges and Universities.

Grimmett, P. P. (1995). *Reconceptualising Teacher Education: Preparing teachers for revitalized schools.* In M. F. Wideen, and P. P. Grimmett (Eds.), Changing times in teacher education: Restructuring or reconceptualizing? (pp. 202–225). London: Falmer Press.

Nicholas Ng-A-Fook, Ruth Kane, Tracy Crowe, Nectaria Karagiozis and Michelle Schira Hagerman. (2017). *Reconceptualizing teacher education at the university of Ottawa.* Petrarca, D., & Kitchen, J. (Eds.). Initial teacher education in Ontario: The first year of four-semester teacher education programs. Ottawa, ON: Canadian Association for Teacher Education.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-398-401

ПРОФЕСІЙНІ СТАНДАРТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ДОСВІД УКРАЇНИ І ЗАРУБІЖЖЯ

Марія Тишковець
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Важливу роль у забезпеченні реформування освіти відіграє вчитель незалежно від країни та інших обставин. Серед усіх документів, що регламентують діяльність учителя особливе значення має професійний стандарт.

Метою дослідження є порівняння процедури розроблення, місії, структури й змісту професійних стандартів педагогічних працівників в країнах зарубіжжя й України.

Перше, що нам вдалося з'ясувати, це повноваження органів, що розробляють нормативні документи з професійного розвитку учителів. В Україні проєкти професійних стандартів можуть розроблятися роботодавцями, їх організаціями та об'єднаннями, галузевими (міжгалузевими) радами, центральними органами виконавчої влади, науковими установами, іншими заінтересованими суб'єктами. Щодо професійних стандартів в галузі освіти, то на сьогодні Міністерством соціальної політики офіційно розроблено й затверджено Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи» на основі Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів (затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 р. № 373). Ознайомитись із текстом документу можна за посиланням: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732–18.

Пригорнув увагу пункт 3.2. «Міжнародні нормативно-правові документи, що регулюють відповідну професійну діяльність», який не містить інформації. Очевидно ще не має таких документів, не зважаючи на глобалізаційні процеси й розроблення єдиних стандартів. Можливо незабаром такі документи й будуть, поки ж у різних країнах цей процес відбувається по-своєму. У першу чергу аналізуються національні системи й виробляються рекомендації, які можуть бути запозичені іншими країнами.

Так, наприклад у 2017 році вийшли аналітичні матеріали «Освіта вчителів у 21 столітті: Еволюція та інновації Сінгапуру (Teacher education in the 21st century: Singapore's evolution and innovation)». У передмові до видання вказано, що освіта вчителів у Сінгапурі орієнтована на розвиток професійних лідерів у галузі освіти, які є проактивними, здатними до досліджень й вирішення проблем, з професійними навичками та допитливим мисленням, щоб зрозуміти учнів у швидко мінливому цифровому та мобільному світі. Наголошується що зміна освітніх програм потребує переосмислення професіоналізму та покликання вчителя. Акцентується увага на самостійному дослідженні та технологіях навчання, зміцненні теоретико-практичних зв'язків та вдосконаленні практики викладання через шкільні партнерства та наставництво, на ефективному дослідже-

ні освіти в таких сферах, як оцінювання та розвиток навчальних компетентностей, практик та наставництва.

У США Національною радою з професійних стандартів викладання (NBPTS) підготовлено документ, про те, що вчителі повинні знати та бути здатними робити. Виділені головні п'ять тверджень означають, що значить бути вчителем. Це: вчителі віддані учням та їх навчанню; вчителі знають свій предмет і знають як його викладати учням, вчителі відповідають за управління та моніторинг навчання учнів, вчителі систематично розмірковують про свою практику та навчаються на досвіді, вчителі є членами освітніх громад. Національна рада визначає, що викладання лежить в основі освіти. Найважливіша дія, яку нація може вжити для вдосконалення школи - це посилити викладання. З цією метою NBPTS взяла участь у трискладовій місії: встановити високі та суворі стандарти щодо того, що повинні знати і вміти робити вчителі; розробити та використовувати національну добровільну систему для оцінювання та сертифікації вчителів, які відповідають цим стандартам; просунути відповідні реформи освіти з метою вдосконалення навчання учнів. Як бачимо, успіх реформ в освіті США залежить якості роботи вчителів.

У ближніх наших сусідів, зокрема у Польщі основним документом, яким регулюють систему професійного зростання та проблеми забезпечення роботою вчителів Польщі, є: Карта вчителя (Karta nauczyciela). Це документ правового регулювання національної системи освіти, що визначає спеціальний соціальний ранг учительської професії відповідно до потреб та очікувань. Документ містить 12 глав (102 статті).

Наведені приклади та інші матеріали досліджень свідчать, що професійні стандарти вчителів є одним із інструментів забезпечення якісної освіти. Вони забезпечують зв'язок між освітніми програмами підготовки вчителів; та програмами сертифікації (атестації) вчителів, їхнім підвищенням кваліфікації.

Стандарти бувають інструктивними (орієнтовані на вимірювання, моніторинг, порівняння та регулювання професійної діяльності) та розвивальними (містить визначення компетентностей, що вказують на результативність, підкреслюють цінності, мету та роль вчителя в навчанні). Розробляються за уніфікованими підходами, єдиними для всіх галузей професій, й за специфічними. Зміст стандартів описує різні виміри, як от: етапи кар'єри, професійні знання, уміння й компетентності, умови праці й соціальні гарантії.

Незважаючи на різні формати цих документів у різних країнах місія професійних стандартів учителів полягає у сприянні реформ в освіті, забезпеченні її якості й урегулюванні трудових відносин. Від особистісних і професійних якостей учителів, їх соціальної та професійної позиції залежить розвиток людського капіталу в цілому.

Ключові слова: професійний стандарт вчителя.

Література

Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи», [Електронний ресурс], https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v1143732–18

Модель освіти вчителів для 21 століття: доповідь Національного інституту освіти, Сінгапур [Електронний ресурс], https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A56392

Early Adolescence/Generalist STANDARDS (for teachers of students ages 11–15), [Електронний ресурс], https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/EA_Gen_2Ed.pdf

Karta nauczyciela, [Електронний ресурс], https://www.prawo.vulcan.edu.pl/przegdok.asp?qdatprz=akt&qplikid=2

МОДЕЛЬ «УНИВЕРСИТЕТ 3.0» И РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Иван Турлай, к.э.н., доц.
Республиканский институт высшей школы
г. Минск, Республика Беларусь

Целью исследования является обоснование актуальности реализации модели «Университет 3.0» (университета третьего поколения) в условиях развития современного инновационного общества.

Установлено, что современный этап развития системы высшего образования связан с трансформацией университетов в предпринимательские структуры, нацеленные на извлечение экономических выгод от результатов проводимых ими исследований, от внедрения созданных инноваций. Речь идет о реализации модели университета третьего поколения («Университета 3.0»), который, в дополнение к двум своим историческим функциям – образовательной и научно-исследовательской (характерным

соответственно для университетов первого и второго поколений), реализует также третью – предпринимательскую.

В ходе анализа взаимосвязи между трансформацией учреждений высшего образования в университеты третьего поколения и развитием инновационного общества определено следующее.

С одной стороны, формирование инновационного общества означает возрастание роли инноваций в экономике, источником которых, в частности, является предпринимательство, представляющее собой особую разновидность креативной деятельности, развитию которой и способствует реализация модели «Университет 3.0».

С другой стороны, реализация модели «Университет 3.0», нацеленной на внедрение и коммерциализацию инноваций, обеспечивает дальнейшую эволюцию инновационного общества. Что же касается перспективных направлений для внедрения инноваций, то в условиях разворачивающейся четвертой промышленной революции и становления шестого технологического уклада таковыми являются нано-, биоинженерные, информационно-коммуникационные технологии.

Сделан вывод о том, что характеризующие современное инновационное общество тенденции во многом обусловлены усиливающейся конкуренцией на рынках как движущей силой прогресса, стимулирующей повышение эффективности экономической деятельности, появление новых товаров и услуг. Это, безусловно, оказывает влияние и на деятельность учреждений высшего образования, работающих в жесткой конкурентной среде, соперничающих за укрепление своих позиций в международных образовательных рейтингах, привлечение финансовых ресурсов, лучших ученых, преподавателей и студентов. Таким образом, определено, что трансформация учебных заведений в университеты третьего поколения и развитие инновационного общества, с одной стороны, является следствием современной конкуренции, а с другой – приводит к дальнейшему усилению соперничества среди участников сферы высшего образования.

Ключевые слова: инновационное общество, конкуренция, Университет 3.0 (университет третьего поколения).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-403-405

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ – ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Володимир Федина-Дармохвал, к. пед. н., доц.,
Соломія Василець
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Метою дослідження є аналіз особливостей полікультурної компетентності майбутнього керівника закладу середньої освіти.

Розкрито, що педагогічна професійна підготовка майбутнього керівника середнього навчального закладу – це непростий і безперервний процес, який завжди вимагає врахування сучасних вимог. Сучасна школа, потребує постійного зростання професійно-педагогічних фахівців, які зможуть творчо вирішувати складні завдання освітнього процесу, свідчити про важливість проблеми під час професійної підготовки вчителів, знаходити ефективні та раціональні методи для кращого керівництва навчально-виховним процесом [3, с. 351]. Тому, підвищення рівня компетентності майбутніх керівників середнього навчального закладу є актуальним завданням сучасної, європейської вищої освіти.

Важливу роль в умовах полікультурної освіти відіграє вивчення загальнолюдських цінностей. Вони є відображенням думок, поглядів, віросповідань, ідей життєвого періоду людини. Полікультурна освіта відкриває можливості глибшого вивчення особливостей різного народу, що існує у світі [1, с. 25].

Полікультурна компетентність – це якість особистості, яка формується під час навчально-виховного процесу, включає в систему полікультурні знання, вміння та навички. Також інтереси, цінності, досвід, соціальні норми, правила поведінки, необхідні для повсякденного спілкування та діяльності у сучасному полікультурному середовищі [2, с. 8]. Це дає змогу краще вирішувати поставленні завдання в ході взаємодії з представниками різних етнічних культур.

Основними засадами полікультурної компетентності у процесі формування майбутнього керівника є організація навчально-виховної діяльності у контексті принципу полікультурності [1, с. 28], варіативна частина профе-

сійної освіти має включати полікультурний компонент навчальних дисциплін, присутність різноманітних спецкурсів чи конференцій з вирішення полікультурних проблем у соціумі, залучення до наукових досліджень, організація поза навчальної діяльності з полікультурної проблематики.

Важливе місце в полікультурній підготовці майбутнього керівника середнього навчального закладу займає самоосвіта. Вчителі можуть виконувати різні додаткові завдання, що допоможуть підвищити рівень професійності. До них відносять: спілкування з представниками національних спільнот з метою збору історичної інформації; перегляд телепередач, присвяченим ознайомленню різних національностей, їх традицій; співпраця з національно-культурними громадами. Ці поставлені завдання сприятимуть розвитку науково-дослідницької роботи у полікультурній діяльності.

Виявлено і розкрито основні особливості концепції формування полікультурної компетентності майбутніх керівників середнього навчального закладу: побудова педагогічного процесу на основі принципу полікультурності, створення полікультурного середовища для формування полікультурної спрямованості, опора на самоосвітню діяльність, планування та управління самостійною роботою, формування особистісних якостей в умовах полікультурного середовища, залучення майбутніх керівників середнього навчального закладу до науково-дослідницької діяльності у сфері полікультурності [3, с. 350].

Зроблено висновок, що полікультурність – це одна з провідних компетентностей, якою має володіти майбутній керівник середнього навчального закладу. Полікультурна компетентність має цілісну, системну та інтегративну характеристику, що синтезує набуті знання, вміння, навички міжкультурної взаємодії, які дозволяють ефективно вирішувати поставлені завдання в умовах суспільства.

Ключові слова: педагогічна професійна підготовка майбутнього керівника середнього навчального закладу, полікультурна компетентність, полікультурна освіта, принцип полі культурності, полікультурне середовище.

Література

Васянович Г. Педагог і його полікультурна освіта // Педагогіка і психологія. Профосвіти. – 2013. – №1. – С. 25–36.

Кушнір І. М. Компоненти полікультурної компетентності іноземних студентів / І. М. Кушнір // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. – 2008. – №13. – С.7–8.

Погребняк В. Полікультурне виховання як складник професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя / В. Погребняк // Інноваційні технології в професійній підготовці вчителя трудового навчання: Проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. – Вип. 2 – 2007. – С. 349–353.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-405-407

THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION INNOVATION SYSTEM: THE MAIN COMPONENTS

Zhanna Chernyakova, PhD, Associate Professor
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine

Over the last decade new dynamics have emerged in each of the key domains of higher education, research and innovation. In higher education these include demand; diversification of provision; changing lifelong learning needs and growing Communication and Information Technology usage and enhanced networking and social engagement, both with the economic sector and with the community in general.

In the documents of the EC it has been emphasized that the analytical construct of «higher education innovation system» has been developed as a sub-set of an innovation system, concentrated particularly in higher education institutions which are in close connection with other institutional spheres such as industry, government and non-government agencies and the society at large.

Thus, a higher education innovation system can be seen as a set of functions, components and relationships, which allow us to disaggregate the various levels of interactions among the elements of the system and analyze the unfolding of innovation in higher education.

Higher education innovation system consists of three constituents: ***functions*** (education, research, engagement («third mission»)); ***components*** (direct and indirect actors, institutional and individual actors); ***relationships*** (collaboration/conflict moderation, substitution, networking).

Using a system approach it should be admitted that three main challenges that the higher education sector faces across the globe and that are also driving innovation in this sector have been identified: pressures from globalization; changing supply of and demand for higher education and changes in higher education funding. These various challenges determine the development and implementation of various innovative practices to address them. The same challenge may cause the introduction of different innovative practices in various institutional contexts, while the same innovative practice may be simultaneously driven by more than one challenge.

The development and implementation of innovations in higher education systems have an impact on all the systems elements: components, relationships and functions. So, at the components level a wide range of direct and indirect, individual and institutional actors are influenced by these innovations. At the relationships level the most important effects are due to cooperation, networking and increased mobility, which may alter traditional relationships among actors or introduce new ones. At the functions level the most significant impact is observed on the education function, and a more limited, but growing impact is observed on the research and engagement functions. This may be seen just as a manifestation of the early stage at which many of the innovative practices examined find themselves, rather than an effect of a minor importance of the innovation.

Therefore, the impact of some innovation practices on other system functions, such as research and engagement, is likely to intensify and become more visible over time, as the innovation matures and diffuses more broadly into the higher education innovation system.

It is important to bear in mind that three dynamics appear to be most significant within an innovative higher education system: 1) the innovation process needs to be better managed; 2) the system elements (components, relationships and functions) have an impact on the success of the innovation, while the success of the innovation induces further changes in the system elements; 3) the change induced in a higher education innovation system is rather slow and incremental.

Another noteworthy aspect is that many innovation practices do not radically modify the traditional higher education institutions' functions; rather, they provide new ways of doing traditional things that that respond more efficiently to changing requirements in higher education.

Finally, we would like to point out that four main outcomes of innovation in higher education emerge: the vision behind and the use of new technologies represent enablers of innovative practices, rather than innovations per se; the use of new technologies appears to be a facilitator of the transition from a department-centred vision to a student-centred vision of education; innovation often stimulates an accelerated development of partnerships between higher education institutions and other organizations, especially businesses; innovations in higher education illustrate well two general key aspects of the innovation process: «doing new things» and «doing existing things better».

At the same time this study has revealed that the obstacles for innovation can be found both at the institutional level such as the lack of institutional support for innovative practices and at national/regional level as well, for example influenced by different degrees of autonomy of higher education institutions. Regulatory frameworks are also a crucial potential blockage to some innovative practices.

To conclude we would like to stress that notwithstanding these blockages, innovative practices do show the potential for delivering high-quality and equitable outcomes, in terms of widening access to higher education, granting students a more central role within the system and providing potential pathways to cope with the financial pressures that affect the system.

Key words: development of higher education, innovations, components.

НОРМАТИВНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

Ірина Чистякова, к. пед. н., доц.
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

Професійна підготовка вчителів Фінляндії здійснюється у восьми університетах країни на факультетах освіти, факультетах підготовки вчителів, у педагогічних школах при університетах, де студенти проходять педагогічну практику тощо, а також у політехніках, які займа-

ються професійною підготовкою педагогічних кадрів сфери професійно-технічної освіти.

Основним принципом підготовки вчителів фінські дослідники (Г. Ніемі, А. Міккола, П. Кансанен, Р. Рінне, А. Тум, Л. Крокфорс, К. Мааранен визначають дослідницько-базований підхід.

Підготовка вчителів Фінляндії у XXI столітті здійснюється на основі таких законодавчих документів: Закон про базову освіту (1998), Статут про базову освіту (1998), Закон про освіту вчителів (1971), Статут про освіту вчителів (1986), Статут про ступінь освіти та освіту вчителів (1995), Угода про оплату праці та умови зайнятості в секторі муніципальної освіти (1998), Рамковий навчальний план для загальноосвітньої школи (1994), Керівні принципи оцінювання учнів під час базової освіти (1999), Критерії випускного оцінювання в базовій освіті (1999).

У Законі й Положенні про освіту вчителів зазначено, що підготовка вчителів для початкової та середньої школи організована на факультетах освіти у восьми університетах. У Статуті зазначено, що подальші правила пропонуються Міністерством освіти. Таким чином, педагогічну освіту у Фінляндії організовано так само, як і вищу освіту в цілому.

Основна законодавча база для змісту педагогічної освіти закладена в Положенні про освітні ступені й педагогічну освіту. Цілий розділ із восьми присвячено педагогічній освіті, окрім того, що сказано про загальний ступінь магістра в галузі освіти, який є основою всієї педагогічної освіти для загальноосвітньої школи. Навчання вчителя початкових класів та вчителя-предметника для загальноосвітньої школи триває 4 роки або 160 навчальних тижнів. Передбачено, що особлива мета педагогічної освіти, що стосується загальної, академічної освіти, полягає в тому, щоб прищепити «готовність до самостійних дій у якості вчителя, гіда і педагога». Визначення рівня освіти дитячого садка і вчителя на рівні бакалавра (120 тижнів) також включено до даного закону.

Ступінь магістра вчителя початкових класів включає, по-перше, «Педагогічні наукові дисципліни» як основний предмет, по-друге, «Педагогічні дослідження» і, по-третє, «Мультипредметні дослідження» в навчальних предметах загальноосвітньої школи. Варто відзначити, що в Статуті не визначені будь-які другорядні предмети для формування компетентності вчителів початкових класів. Університети мають традиційну академічну свободу визначати зміст своїх дисциплін.

Ступінь магістра вчителя-предметника включає, по-перше, навчання з одного або двох навчальних предметів і, по-друге, педагогічні дослідження. «Під вивченням предмета навчання маються на увазі заняття, які будуть сприяти оволодінню змістом предмета, необхідним для роботи вчителя». У Статуті йдеться, що педагогічні дослідження також доступні окремо, що продовжує традицію окремих педагогічних досліджень для вчителів-предметників.

Наголосимо, що в законодавчих документах Фінляндії про освіту загалом практично відсутні прямі посилання як на завдання вчителя, так і на їх кваліфікацію. Є тільки кілька моментів, у яких учитель лише згадується. У тексті закону учитель згадується тільки під заголовком «Співробітники», де йдеться про те, що у «організатора освіти» (тобто муніципалітету) «має бути досить офісів вчителів або вчителів з повністю зайнятими трудовими договорами. Крім того, в організатора можуть бути вчителі, зайняті неповний робочий день, шкільні помічники та інший персонал». У статуті є посилання на вчителя. По-перше, в ньому йдеться про те, що навчання в загальноосвітній школі проводять учителі в класі, вчителі-предметники, навчальні консультанти та спеціальні вчителі. По-друге, він визначає тих, хто повинен реалізувати оцінку учнів. По-третє, він встановлює процедури для підтримки дисципліни в класі (§ 17).

Таким чином, можна зробити висновок, що в законодавчих текстах немає прямих заяв, що підтверджують завдання вчителя. За традицією, вчитель прямо присутній в законодавчих текстах тільки як співробітник школи, як оцінювач і як носій дисципліни.

Цікава деталь у фінському освітньому законодавстві полягає в тому, що дуже мало говориться про те, як викладач працює або продовжує навчання. Всі правила, наведені в Положенні про кваліфікації (1998), стосуються лише базової підготовки. У Законі про педагогічну освіту від початку 1970-х років зазначено, що «педагогічна освіта означає як базову освіту вчителів, так і додаткове навчання», а також те, що «мета додаткового навчання полягає в розширенні можливостей учителя, який відповідає за освіту» (1971, § 1). Відповідно до більш пізнього законодавства, університети, їх факультети освіти або факультети педагогічної освіти, які відповідають за базову педагогічну освіту, несуть обов'язки, згадані в законодавстві, тільки в «наукових поглиблених дослідженнях», тобто в аспірантурі з метою отримання ступеня Licentiate і доктора педагогічних наук. Немає посилань на подальшу, просунуту, безперервну підготовку вчителів (§ 3 і 8). У Фін-

ляндії існує інститут, який є Навчальним центром освіти, який організовує «додаткове навчання вчителів та інших працівників у сфері освіти». Він контролюється NBE і законами 1259/1997 і 187/1998, але в законодавчих документах немає жодних посилань на будь-які зобов'язання вчителів використовувати його послуги.

Ключові слова: вчитель початкової школи, вчитель-предметник, нормативні засади педагогічної освіти, педагогічна освіта, Фінляндія.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-410-412

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ В УМОВАХ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Ольга Шаповалова, к.пед.н., доц.
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С. Макаренка
м. Суми, Україна

Метою дослідження є визначення основних тенденцій розвитку педагогічної освіти Великої Британії в умовах підвищення якості освітніх послуг.

Розкрито, що у Державних документах, які унормовують процеси розвитку освіти в Україні, інтеграцію у світовий і європейський освітній простір визнано пріоритетним завданням й умовою ефективного реформування вітчизняної освіти, досягнення відповідності освітніх послуг міжнародним вимогам [2, с. 231]. Розв'язання проблеми поліпшення якості освітніх послуг, у тому числі у сфері професійної підготовки вчителя, зумовлює необхідність докладного вивчення реального стану і тенденцій розвитку педагогічної освіти Великої Британії. Протягом тривалої історії розвитку освітня система Великої Британії неодноразово переживала бурхливі періоди реформування, щоразу виходячи на якісно новий ступінь функціонування, що забезпечило державі ведучі позиції у Європейській співдружності в багатьох галузях соціально — економічного життя.

Актуальними для наукового пошуку в цьому контексті є вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування

до змісту ↑

єдиної нормативно — правової бази, яка б урегульовувала освітні процеси в європейському просторі, обґрунтування специфіки національних освітніх традицій, забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємного доповнення. Потребують подальшого дослідження й такі, як запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, реалізація ідей «освіти протягом життя» й «неперервної освіти», взаємозв'язок системи «освіта — наука — практика — виробництво та ін.» [1, с. 7].

Вивчення історичних та педагогічних джерел дозволило встановити, що система освіти в Сполученому Королівстві Великобританії має такі рівні.

Зокрема, Prepreparatory School (підготовча школа), Primary (або Preparatory) School (початкова, підготовча школа), середня школа — Secondary School. У ході наукового пошуку виявлено [4, с. 56–61], що така структура системи шкільної освіти, її зміст і етапи зумовлюють особливості підготовки вчителів.

Перший (початковий) цикл педагогічної підготовки здійснюється протягом двох останніх років навчання на старшому етапі середньої школи. Профорієнтація з педагогічної професії завершується чотиритижневий педагогічною практикою випускника в початкових класах (ігрова діяльність, міні-уроки, перевірка зошитів і т.д.). Другий (перехідний) цикл педагогічної освіти передбачає заняття на педагогічних факультетах політехнічних коледжів — автономних спеціалізованих навчальних закладів, у яких здійснюється підготовка фахівців для середньої шкільної ланки. Третій (базовий) цикл завершується здобуттям вищої освіти з присудженням ступеня бакалавра та присвоєнням статусу кваліфікованого вчителя. Четвертий цикл призначений для тих, хто хоче отримати ступінь магістра. Тривалість циклу становить один-два роки. Потрібно здати іспити, пройти стажування за фахом, виконати дисертаційну роботу. П'ятий цикл спрямований на підготовку докторів наук, які орієнтуються на науково-дослідну або викладацьку роботу у вищій школі. Система професійної підготовки майбутнього вчителя вищої кваліфікації в Англії двоступенева: бакалавр, магістр.

Ступінь бакалавра (Bachelor Degree) — перший ступінь вищої освіти — присуджується в результаті навчання за спеціалізованими програмами в коледжі. Існує кілька типів ступенів бакалавра, що присуджуються май-

бутнім вчителям: бакалавр мистецтв (Bachelor of Arts (BA), бакалавр наук (Bachelor of Science (BSc) і бакалавр освіти (Bachelor of Education (BEd) [3, с. 62–63]. Ступінь магістра присвоюється за результатами складання державних іспитів та захисту дипломної роботи обсягом від 15 до 20 тис. слів. Ступінь магістра — дослідника часто називають магістром філософії (M. Phil (Master of Philosophy).

Статус кваліфікованого вчителя (Qualified Teacher Status) дає право викладання в системі дошкільної, початкової та середньої освіти як державної, так і приватної форми власності, присвоюється в результаті опанування курсів початкової професійної підготовки вчителів і отримання сертифікату «аспірант в освіті» [5, с. 20].

Зроблено висновок, що модернізація системи професійної підготовки вчителів у Великій Британії спрямована на якісне удосконалення її змісту, уведення інноваційних методичних підходів у викладання й оцінювання навчальних досягнень студентів. Вивчення окреслених аспектів і упровадження прогресивних здобутків британського досвіду у практику українських вищих педагогічних закладів сприятиме якісному удосконаленню вітчизняної системи професійно-педагогічної освіти.

Ключові слова: Велика Британія, педагогічна освіта, підготовка вчителів, реформування, якість освітніх послуг.

Література

Андрущенко В. П. Філософія освіти в постболонському просторі // Вища освіта України. — 2006. — № 1. — С. 5–7.

Закон України «Про загальну середню освіту» // Відомості Верховної Ради. — 1999. — № 28. — С. 230–235.

Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: дис. доктора пед.наук: 13.00.04 / «Теорія і методика професійної освіти» / Л. П. Пуховська — К., 1998. — 321 с.

Multańska M. Kształcenie nauczycieli w Wielkiej Brytanii — przyczynek do dyskusji [w:] Czasopismo dla nauczycieli „Języki obce w szkole". — 2003. — nr 10. — s. 56–61.

Department for Education and Skills/Teacher Training Agency. Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training. — London: DFES, 2002. — 20 p.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-413-415

ОСНОВОПОЛОЖНІ ПРИНЦИПИ ДІЯЛЬНОСТІ АДМІНІСТРАТОРІВ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Катерина Шихненко, к. пед. н.
Інститут державного управління та наукових досліджень
з цивільного захисту
м. Київ, Україна

Нещодавні дослідження науковців щодо стану розвитку професії адміністраторів наукових досліджень в світі (проєкт ***Research Administration as a Profession***, RAAAP, 2018) довели, що управління науковими дослідженнями поступово виокремилося в самостійну професійну галузь, набуло ознак «глобальної професії». США в цьому контексті вважається «найбільш зрілим регіоном», оскільки більше третини їхніх адміністраторів має сертифікацію, а досвід роботи багатьох з них в цій галузі перевищує 20 років (Kerridge & Scott, 2018: 28).

Метою дослідження є окреслення основоположних принципів здійснення управління науковою роботою в університетах США, що виникли на початку зародження цієї професії та діють по цей час.

З'ясовано, що в педагогічній науці США термін «адміністратор наукових досліджень» в закладах вищої освіти (research administrator) використовують для визначення особи, яка ініціює, управляє або надає супровід дослідницьким проєктам (research enterprise). Цей фахівець може здійснювати загальне керівництво науковою роботою, а також супроводжувати дослідження на рівні відділу (факультету) або керувати окремими програмами. Саме в США за останні 50 років управління науковою роботою пройшло шлях розвитку від частини обов'язків до окремої посади, маст-хев для якої — володіння лідерськими якостями, підкріпленими глибокими професійними знаннями. Відмічається, що сьогодні в багатьох великих інституціях управління науковими проєктами за масштабом та складністю відповідає управлінню великою бізнес-компанією (Kulakowski & Chronister, 2006: 59), оскільки наукова діяльність закладів вищої освіти постійно зазнає впливу зовнішніх факторів — законодавчих, економічних та політичних, що значно змінює та ускладнює контекст, в якому проводяться наукові дослідження.

Виявлено, що основоположні принципи роботи адміністраторів наукових досліджень в університетах США виникли в 1960–70-х роках XX століття, тобто на етапі становлення професії. Представлений нижче перелік відображає окремі постулати філософії адміністрування, його основну місію, що визначається в роботах багатьох дослідників в різних варіантах та доповненнях. Зокрема підкреслюється, що у першу чергу діяльність адміністратора повинна бути каталізатором процесу отримання грантів, а сам адміністратор наукових досліджень — особою, яка зменшує неминучі суперечки та запобігає конфлікту інтересів між сторонами процесу (університетом, науковцями, спонсорами).

По-друге, процес отримання грантів для проведення наукових досліджень апріорі є достатньо складним та різноплановим, що вимагає від особистості вміння розв'язувати великий об'єм завдань — від пошуку агенцій з фінансування наукових проєктів до подання фінансових звітів. Отже, в такій діяльності повинен бути посередник (mediator), який одночасно відстоює інтереси науковців та сприяє задоволенню вимог зовнішньої агенції. Виконуючи функцію посередника, адміністратор спрямовує, просуває вперед, прискорює процес отримання грантів (mediator-expeditor).

Третій принцип був сформульований Р. Вудроу, видатним науковцем США, який наголошував, що місією зазначеної діяльності є насамперед управління для проведення досліджень, а не над дослідженнями. Отже, адміністратор повинен робити все можливе для дослідницької діяльності, забезпечуючи як законодавчий, так і фінансовий супровід процесу. Не втручаючись у визначення напряму або форми досліджень, адміністратор повинен робити так, щоб адміністративні процедури не ставали для науковців тягарем та не перешкоджали науковій роботі (Woodrow, 1978).

Четвертий принцип називає створення атмосфери співпраці адміністратора з науковцями, взаємної довіри та позитивного настрою запорукою успішності досліджень. Адміністратор повинен бути «голосом» науковців, відстоювати їхню позицію перед спонсорами (Hansen & Morelend, 2004: 44–45).

Зроблено висновок, що в останні роки перелік принципів адміністрування науковими дослідженнями збагатився новими аспектами, що зумовлено, насамперед, складністю законодавчого супроводу наукової діяльності університетів в США, постійними змінами в економіці країни, політичними питаннями, що впливають на наукову галузь. На перший план

виходять більш технічні питання, наприклад, різні аспекти менеджменту наукової діяльності у закладах вищої освіти в умовах впливу постійних змін. Вважаємо, що досвід вищої освіти США в цьому аспекті буде корисним для української педагогічної науки.

Ключові слова: вища освіта США, управління науковою роботою, адміністратор наукових досліджень.

Література

Hansen, S., & Morelend, K. (2004). The Janus Face of Research Administration. *Research Management Review,* 14 (1), 43–53.

Kerridge, S., & Scott, S. F. (2018). Research administration around the world. *Research Management Review,* 23(1), 1–34.

Kulakowski, E. C., & Chronister, L. U. (Ed.). (2006). *Research Administration and Management.* Sudbury, Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers.

Woodrow, R. (1978). *Management for Research in U.S. Universities.* Washington, DC: NACUBO.

VII.

WORLD TRENDS IN ICT-EDUCATION DEVELOPMENT

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ІКТ-АДУКАЦЫІ

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ілона Бойчевська, к. пед. н., доц.,
Людмила Веремюк, к.пед.н., доц.
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

Метою цього дослідження було виявити можливості інноваційних форм навчання і довести важливість використання інноваційних технологій під час занять з іноземних мов.

Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами. Останнім часом стали змінюватися підходи до навчання іноземних мов. Цей взаємозв'язок є цілком логічним, оскільки студент, який приходить на навчання, має значний досвід у вивченні іноземної мови і автоматично переносить свої очікування на процес і результат університетської іншомовної підготовки. Однією з найбільш сприятливих сфер застосування комп'ютера в навчальному процесі є іноземні мови [2]. Вивчення іноземної мови покликане сформувати інтелектуальну освічену особистість, яка здатна і бажає брати участь у міжкультурній комунікації, здатну вирішувати, поставлені перед нею мовні завдання.

Було встановлено, що проектна технологія стимулює інтереси школярів і розвиває бажання вчитися, пов'язана з виконанням різного роду проектів. Використання цієї технології дозволяє передбачати всі можливі форми

роботи: індивідуальну, групову, колективну, які стимулюють самостійність і творчість. Виконання проектних завдань дозволяє бачити практичну користь вивчення іноземної мови, наслідком чого є підвищення інтересу і мотивації до вивчення даного предмета.

Визначено, що знання і оволодіння ІКТ компетентністю стає обов'язковим для молоді – для найбільш ефективної організації навчального процесу при оволодінні іншомовною культурою. При використанні комп'ютера та інших інтернет ресурсів вся увага звертається на студента, підвищується його творча активність, формуються комунікативні навички [1]. Використання World Wide Web сайтів допомагають розвивати міжкультурну компетенцію. Сайт City Net (http://www.city.net/) робить можливим подорож по різних країнах, мова яких вивчається. Якщо відвідати сторінку MEDIA LINK (http://www.mediainfo.com/emedia/) можна дізнатися про пресу в світі. Така діяльність включає в себе об'ємне читання. Практично всі значущі газети у світі мають свої web-сторінки. Media сайти англійською мовою: THE WASHINGTON POST (http://www.washingtonpost.com/) CNN World News (http://cnn.com/world), ABC News (http://www.abcnews.go.com / index.html), BBC World Service (http://www.bbc.co.uk/worldservice), The Washington Times (http://www.washtimes.com/) The New York Times (http://www. nytimes.com) Тут студенти мають можливість прочитати статті, прослухати новини різними мовами. Для розвитку міжкультурної компетенції використовується робота з різними освітніми сайтами, наприклад: Livemocha – сайт, що пропонує різні мовні вправи і курси, організацію чатів [1]. Вправи перевіряються носіями мови. Проходження онлайн тестів використовується для підготовки до контрольних робіт. Онлайн-тести допомагають перевірити на якому етапі оволодіння граматичного або лексичного матеріалу знаходиться студент.

Отже, навчання іноземних мов буде ефективним саме завдяки комплексному застосуванню засобів новітніх інноваційних технологій та залежить від здатності викладача застосовувати гуманістичний підхід до навчання, від розуміння необхідності відмовитися від авторитарного методу викладання. Методи навчання іноземних мов, що ґрунтуються на гуманістичному підході, допомагають розкрити творчий потенціал і сприяють їх розвитку та вдосконаленню під час навчально-комунікативного процесу.

Ключові слова: ІКТ компетентність, іноземні мови, інноваційні технології, інтерактивне навчання.

Література

Vadeeva, O. V. Stattya pro suchasni innovatsiyni tehnologiyi navchannya na urokah angliyskoyi movi. (elektronnyy resurs) rezhym dostupu: https://urok-ua.com/stattya-pro-suchasni-innovatsiyni-tehnologiyi-navchannya-na-urokah-angliyskoyi-movi/ [Article about modern innovative technologies of teaching English lessons]

Zabolotna, O. A. (2014) Innovatsiyni tekhnolohiyi vykladannya inozemnykh mov v umovakh internatsionalizatsiyi osvitn'oho prostoru. [Innovative technologies of teaching foreign languages in the conditions of internationalization of educational space.] Porivnyal'no-pedahohichni studiyi № 4(22). (in Ukrainian).

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-418-420

ЕТАПИ СТВОРЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА РОЗВИТКУ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: ДОСВІД НІДЕРЛАНДІВ

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

Громадянська освіта та виховання на сучасному етапі відбувається в контексті інформатизації та цифровізації суспільства, стрімких інтеграційних та глобалізаційних процесів. Як громадянська, так і цифрова компетентності визначено світовою спільнотою ключовими серед інших компетентностей, володіння якими є умовою ефективної роботи сучасного вчителя та запорукою створення і розвитку ефективного інформаційно-освітнього середовища (ІОС). Визначення організаційно-педагогічних та технологічних умов створення та розвитку ІОС для реалізації громадянської освіти і розвитку громадянської та ІК-компетентностей вчителя становить мету дослідження, важливим аспектом якого є процес створення ІОС.

У звіті Організації економічного співробітництва і розвитку («Learning to Change: ICT in Schools», 2001.) зазначалося, що на початку 2000-х років у Нідерландах саме ІКТ стали каталізатором створення і розвитку освітнього середовища, що вимагало трансформації ролі вчителя у навчально-виховному процесі. Громадянська освіта у Нідерландах не викладається окремим предметом, проте закладена у освітніх цілях у початковій школі та визначена

у критеріях навчальних досягнень у середній та старшій школі. Починаючи з 2006 року, законодавством Нідерландів вимагається звернути увагу на активне громадянство та соціальну інтеграцію, чому має сприяти вивчення всіх шкільних предметів. Громадянська освіта повинна забезпечити базові знання, навички та ставлення, для того, щоб молода людина мала можливість брати активну участь у плюралістичному демократичному суспільстві. Теми громадянської освіти, інтегровані в різні предмети, зосереджуються на здатності критично мислити та вирішувати суперечливі питання, на вмінні обґрунтовані власні думки з питань, пов'язаних із навколишнім середовищем, здоров'ям, безпекою життєдіяльності, життям у полікультурному суспільстві, а також технологічними інноваціями. Впровадження ІКТ у освіту відображено у державних освітніх ініціативах Нідерландів, серед яких «Освіта - 2032» (нідерл. Onderwijs 2032), рекомендаціях та моделях, зокрема, моделі впровадження ІКТ в освіту «Баланс чотирьох» (нідерл. «Vier In Balans») [2], моделі ІК-компетентності вчителя «TPACK core» [1], моделі підготовки майбутніх вчителів до використання ІКТ SQD – Synthesis of Qualitative Evidence model, рекомендаціях щодо освітньої політики у галузі ІКТ «Технологічний компас» для освітньої галузі (нідерл. «Technologiekompas»), які розробляються кожного року та окреслюють основні тенденції та надають поради педагогам щодо впровадження ІКТ. Здійснення науково-педагогічних розвідок стану досліджуваної проблеми в Україні та вивчення досвіду Нідерландів дозволили визначити основи побудови освітнього середовища, базованого на ІКТ. Зарубіжні дослідники виділяють загальні фази створення ІОС, зокрема: проектування, пілотування, технічне удосконалення і запуск. Отже, до основних етапів створення ІОС, можна віднести заходи, що реалізують цілі, які ставлять вітчизняні освітні заклади перед системою післядипломної педагогічної освіти для впровадження навчальної діяльності з підвищення професійних компетентностей вчителів громадянської освіти, а саме: постановка цілей, які мають бути досягнуті у ІОС; збір інформації, аналіз та прогнозування; добір засобів ІОС; проєктування інформаційно-освітнього середовища; налагодження та впровадження ІОС; моніторинг та оцінювання; удосконалення та розвиток ІОС.

У результаті дослідження окресленої проблеми зроблено висновок, що поетапне створення ІОС для реалізації громадянської освіти дозволить організувати та впровадити його ефективно та раціонально, врахувати основні важливі складники, що може мати позитивний вплив на

рівень розвиненості громадянської компетентності вчителів та змінити їх ставлення до використання ІКТ у професійній діяльності, розширити можливості учасників навчально-виховного процесу та підвищити рівень розвиненості ІК-компетентності.

Ключові слова: громадянська компетентність вчителя, громадянська освіта, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-освітнє середовище, освіта Нідерландів.

Література

Fisser, P., Voogt, J., Tondeur, J. &Braak, J. van (2013). TPACK: kennis en vaardigheden voor ICTintegratie, Kennisnet. Zoetermeer. Retrieved from: http://4w.kennisnet.nl/artikelen/2013/05/29/tpack-kennis-en-vaardigheden-voor-ICT-integratie. (in Dutch)

Four in Balance Monitor 2010 Kennisnet, Zoetermeer, The Netherlands. Retrieved from: http://issuu.com/kennisnet/docs/four-in-balance-monitor-2010. (in English)

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-420-422

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

Денис Денисовец, аспирант
Могилевский государственный политехнический колледж
г. Могилев, Республика Беларусь

Целью исследования является анализ возможности использования сетевых технологий в образовательном процессе.

Отметим, что в современном обществе возрастает необходимость значительного повышения качества подготовки специалистов, что связано с научно-техническим прогрессом, который появляется во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в образовании.

Студент, на сегодняшний момент, является полноправным участником учебного процесса, а полученный им опыт служит основным источником учебного познания. Изменяется и роль преподавателя – теперь он побуждает учащихся к самостоятельному поиску решений и выполняет функ-

цию помощника в учебе. Этому способствуют различные интерактивные формы проведения занятий, которые развивают интерес у учащихся, стимулируют к эффективному усвоению учебного материала, формируют мнения, жизненные навыки и др.

Современные направления развития образования предполагают использование средств информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности педагогов образовательных организаций различных типов, при этом одной из важных характеристик педагога является профессиональная ИКТ-компетентность – квалифицированное использование общераспространенных средств ИКТ для решения профессиональных задач.

Можно говорить об эффективном обучении в режиме синхронно-асинхронного взаимодействия, который является основой концепции объединения технологий дистанционного и электронного обучения, а также технологий «классно-урочной системы». Технология подразумевает самостоятельное обучение и интеграцию обучения в группе студентов, которое обычно проводится как в аудиторной, так и в дистанционной форме. Основой обучения является то, что интернет-технологии выступают в роли вспомогательного средства для поддержки традиционного образования.

В настоящее время особую популярность получили сетевые технологии, от самых простых до самых сложных: электронная почта, совместное редактирование документов с использованием облачных технологий, онлайн-тест, веб-квест, блог, кейс-технологии, глог, сайт, Google Classroom, Moodle и др. Одной из современных технологий является кейс-технология, описывающая конкретную реальную ситуацию, подготовленная в определенном формате, имеющая цель научить студентов формулировать проблему, анализировать различные типы информации, обобщать их.

Основные результаты исследования показали, что на протяжении многих лет была проделана большая работа по созданию благоприятных условий для применения сетевых технологий в образовательном процессе.

В результате проведенного анализа было установлено, что использование интерактивных форм и средств обучения в учебном процессе, позволяющих приобрести опыт активного освоения содержания будущей деятельности во взаимосвязи с практикой, развить навыки анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, сформировать новый

опыт взаимодействия с практиками, а также образовать мотивационную готовность к межличностному взаимодействию не только в учебных группах, но и в профессиональных ситуациях.

Ключевые слова: ИКТ, кейс-технология, сетевые технологии.

ПРИНЦИПИ ВІДБОРУ ТА ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН ІНСТРУМЕНТІВ ВЧИТЕЛЯМИ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Ірина Іванюк, к.пед.н., с.н.с.
Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Цифрові онлайн інструменти надають вчителям іноземної мови додаткові можливості для викладання навчального предмету, окрім тих, що пропонують паперові підручники. Вчителю важливо розуміти, що представляють собою цифрові онлайн інструменти та як їх можна застосовувати їх під час роботи з учнями.

Для цього варто проводити оцінювання педагогічної цінності цифрових онлайн інструментів, щоб з'ясувати яким чином вони відповідають принципам вивчання іноземної мови та навчальним цілям.

Д. Кідд з команди дослідників з питань мови та педагогіки у видавництві Кембріджського Університету у Великій Британії, пропонує використовувати певний набір принципів вивчення іноземної мови з подальшим типом питань, які можуть дотичні до використання цифрових інструментів для оцінки його відповідності контексту навчання, а саме:

- ***принцип використання різноманітних видів подачі навчального матеріалу***. Чи підходить цей інструмент для насиченого, релевантного, змістовного розуміння мови учнями? Наприклад, представлені інструменти допомагають контекстуалізувати мову, представляючи її мультимедійними засобами (візуалізація, аудіо, відео), роблячи її більш зрозумілою для учнів;
- ***принцип позитивного залучення***. Чи залучає цей інструмент учнів до навчання, мотивує та ставить перед ними виклики? Наприклад, онлайн ігри можуть допомагають залучити зовнішню мотивацію, використовуючи табло з балами, рейтингами та спонукаючи учнів знову повертатися до них, щоб продовжувати навчатись;

- ***принцип індивідуального навчання***. Чи дозволяє інструмент враховувати індивідуальні потреби учня? Наприклад, онлайн робочі зошити можуть забезпечити ступеневий навчальний контент для учнів, який відображає їхні індивідуальні потреби;
- ***принцип наявного зворотного зв'язку***. Чи надає інструмент детальний зворотній зв'язок учням? Наприклад, під час виконання завдань у цифровому форматі, інструмент дозволяє отримати миттєвий зворотній зв'язок, тому учні можуть зразу бачити, коли вони помилилися, мають шанс спробувати виконати завдання ще раз та виправити помилку;
- п***ринцип автономного навчання***. Чи дозволяє інструмент учням брати на себе відповідальність за власне навчання? Наприклад, онлайн платформи можуть забезпечити окреме місце для учнів, щоб вести облік своєї роботи та спостерігати за власним прогресом у часі, тобто створювати власне портфоліо успіху;
- ***принцип змістовного спілкування***. Чи дозволяє інструмент учням використовувати мову або запропонований вчителем контекст змістовно? Наприклад, інструменти співпраці дають учням можливість спілкуватися з однолітками та іншими учнями незалежно від часу та місця знаходження;
- ***принцип активного навчання***. Чи спонукає інструмент учнів до творчого та різноманітного навчання? Наприклад, такі інструменти, як аудіо- та відеопристрої, дозволяють учням виявляти творчість за допомогою різних технічних режимів та засобів (Kidd, 2019).

Слід наголосити, що такий підхід допомагає вчителеві та учням прийняти рішення щодо доцільності та ефективності використання певних онлайн інструментів і навчальних матеріалів під час освітнього процесу. При вивченні мови учневі важливо здійснювати прогрес у таких основних навичках – читання, письмо, аудіювання та говоріння. Тому всі навчальні заходи мають бути організовані таким чином, що допомогти учням виявляти ці навички та навчитись працювати зі словниками, покращувати свою вимову та граматику.

Ключові слова: цифрове освітнє середовище; інформаційно-цифрова компетентність; спілкування іноземними мовами.

Література

Kidd, D. (2019) How to select the right digital materials for your students. Cambridge University Press. URL: https://www.cambridge.org/elt/blog/2019/10/29/how-select-right-digital-materials-your-students/ (In English)

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-424-427

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА: ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ

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

Розвиток України в умовах ринкової економіки, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери життя людини неможливе без знань законів економіки, вміння мислити і діяти. Однією з перспектив розвитку країни є підприємництво, тому нагальною потребою суспільства є підготовка школярів до життя в цифровому світі з розвинутою економікою. У зв'язку з цим важливою стає проблема навчання школярів основам підприємництва та формування у школярів особистих якостей підприємця, таких як комунікабельність, самостійність і відповідальність, уміння бачити можливості і оптимально використовувати їх, дух підприємливості, честолюбство і завзятість, які потрібні як у власному бізнесі, так і при роботі у великій компанії, політиці, соціальній роботі. Метою доповіді є розгляд досвіду використання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища для розвитку підприємницької компетентності учнів.

Багато європейських країн вже мають певний досвід навчання підприємництву, який може бути корисним для України. Існують дві основні тенденції навчання підприємництву. Перша з них – це навчання підприємництву розглядається, як область, яка підпорядкована бізнесу. В даному випадку в університетах та професійних школах пропонують відповідні програми навчання, а приватні організації, які займаються професійною підготовкою стають основними освітніми інституціями, головна мета яких це забезпечення спеціальними знаннями і навичками щодо відкриття та розвитку власного бізнесу.

Другою тенденцією навчання підприємництву є розвиток широкого набору особистих якостей, які притаманні характеру підприємця. При цьому підході особливо важливим стає введення навчання підприємництву в школі, саме в

цьому віці у дітей формуються особисті риси характеру, вони легше сприймають нові ідеї та в них простіше формується підприємницька компетентність.

Саме ця друга тенденція превалює в освіті Німеччини. Так в Німеччині існує велика кількість проектів та програм, спрямованих на формування підприємливості через залучення школярів до розробки власного бізнес-проекту і організації власної фірми та управління нею. Щодо викладання підприємництва у школі, то Федеральне міністерство економіки та енергетики Німеччини вважає що дисципліна «Основи економіки» має входити в навчальні плани кожної загальноосвітньої школи, що сприятиме вихованню креативності, підприємливості, соціальних навичок [1]. У 2017/2018 навчальному році вперше з'явився загальний рамковий навчальний план для 1–10 класів у школах Берліна, в який включено такі предмети як «Економіка-робототехніка» (5–10 класи), «Економіка» (старша школа, коледжі, гімназії), вибірковий курс «Соціальні науки / Економіка» (9–10 класи). Основними цілями економічної освіти в школі є: оволодіння принципами і формами самостійної дослідницької та практичної роботи; самореалізація особистості, розвиток соціальної відповідальності (готовність і здатність висловити свою думку, вести себе свідомо по відношенню до існуючих цінностей; набуття знань з підприємництва, які можуть бути в подальшому використані. Курс «Економіка-робототехніка» в загальноосвітній школі, включає такі тематичні модулі: домашнє господарство, підприємництво, економічний порядок, держава, міжнародні відносини, електротехніка та робототехніка, комп'ютеризація та автоматизація.

Окрім вивчення економіки в школі існують інші проекти та програми щодо розвитку підприємницької компетентності учнів. Так ініціативна група «Підприємництво в школах», засновниками якої є державні та комерційні організації, пропонує загальнодержавні заходи, ініціативи та проекти, що сприяють зміцненню підприємницьких та економічних знань в учнів. На порталі на даний час знаходиться 43 пропозиції щодо конкурсів, проектів, програм навчання, ділових ігор для школярів та шкіл [2]. Використання інформаційно-комунікаційних технологій відіграло свою роль в організації навчання з підприємництва. Розглянемо деякі онлайн ігри з підприємництва.

«Молодіжні стартапи» (Jugend gründet) - загальнодержавна онлайн-бізнес-гра, організована Федеральним міністерством освіти і науки (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF). Симулятор гри імітує

перші вісім років існування новоствореної компанії. В межах онлайн-гри учням/студентам у віці від 16 до 21 року пропонується розробити власний віртуальний високотехнологічний продукт, а також створити бізнес-план зі збуту даного продукту. Гра проходить в умовах приближених до реальності [3]. Під час проходження гри учасники отримують такі переваги: експертне журі оцінює виконаний бізнес-план, а кожна команда отримує індивідуальне оцінювання з конструктивними відгуками журі; реальна підготовка до вирішення ділових та економічних питань, що готує до подальшого професійного життя; м'які навички, які є визначальними для успіху у навчанні та подальшому професійному житті, такі як ініціативність, готовність до змін, відданість, відповідальність та стійкість; нагородження найкращих команд, видача сертифікатів, які можна додати до свого портфоліо.

Вчителі, які допомагають учням в проходженні гри мають можливість знайти матеріал для використання на своїх заняттях, а також інші документи, що супроводжують змагання та закінчені навчальні модулі з економічної освіти.

Наступна віртуальна гра ініційована Федерацією банківської справи Німеччини «Школа / Банкір» (Schul / Banker) – це бізнес-імітаційна гра для учнів 9–13 класів, студентів віком 14–21 років з різних країн (Німеччини, Австрії, Швейцарії та інших країн ЄС). Команда складається з 4–6 студентів, які керують банком та беруть на себе відповідальність за його функціонування та виконання запропонованих завдань. Мета гри – успішно керувати банком та бути кращими серед великої кількості інших команд-учасниць [4].

В грі беруть участь також вчителі які працюють з командами своїх учнів. За останні 22 роки у змаганнях взяли участь близько 7500 вчителів.

Підчас гри учні займають місце у віртуальному кріслі керівника та приймають реальні управлінські рішення: встановлення процентних ставок, надання позик, розміщення пакетів акцій тощо. Учні виконують вправи, на яких вчяться спілкуватися та розвивають навички роботи в команді. Після проходження гри учасники отримують сертифікати (для свого майбутнього портфоліо), а найкращі 20 команд зі своїми викладачами запрошуються на фінал, який проходить у Берліні.

На закінчення слід зазначити, що різні види впровадження навчання підприємливості від навчального курсу з підприємництва до формування певних якостей, притаманних підприємцю сприяє розвитку підприєм-

ницької компетентності не тільки учнів, а й вчителів. Проведений аналіз загальних і особливих підходів до навчання підприємливості показав, що Німеччина має свої підходи до формування підприємницької компетентності учнів, засновані на базовій моделі (викладання предметів «Економіка», «Економіка-робототехніка» та їн), які підкріплюються реальними прикладами, починаючи від реалізації різноманітних практикоорієнтованих проектів і програм та закінчуючи демонстрацією життєздатності своїх власних надбань при проходженні таких ділових ігор як «Школа / Банкір», «Молодіжні стартапи» та ін.

Ключові слова: економіка в школі, підприємливість, підприємницька компетентність.

Література

Sonja Alt, Gabriella Amrhein, Armin Baharian, Juliane Kummer. (2015). Entrepreneurship Education Begeisterung wecken, Talente entdecken. Eschborn. Retrieved from https://www.unternehmergeist-macht-schule.de/SharedDocs/Downloads/materialien-lehrer/Broschuere-Entrepreneurship-Education-Begeisterung-wecken-Talente-entdecken.pdf?__blob=publicationFile Accessed on: 01.05.2020.

Портал. Підприємництво в школах. Retrieved from https://www.unternehmergeist-macht-schule.de/DE/Initiativen/initiativen_node.html Accessed on: 01.05.2020.

Jugend gründet. Retrieved from https://www.jugend-gruendet.de/ Accessed on: 01.05.2020.

Schul / Banker. Retrieved from https://schulbanker.de/ Accessed on: 01.05.2020.

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПИ

Ірина Малицька, с.н.с.
Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є проаналізувати стан цифрової освіти, підходи щодо розвитку цифрової компетентності в країнах Європи і в Україні.

Розкрито, що формування освітньої політики європейських країн спирається на основні пріоритети задекларовані в настановах Європейсько-

го Союзу, перспективних планах розвитку економіки країни, ураховуючи необхідну кількість спеціалістів відповідних професій, які мають зробити країну конкурентоспроможною, вивести її на більш високий соціально-економічний рівень.

Цифрова програма для Європи (***Digital Agenda for Europe***, 2014) є однією із семи головних ініціатив стратегії Європейської Комісії «Європа 2020». Плануючи розвиток країн у цьому напрямі, а також зважаючи на те, що одна з ключових ролей у цьому процесі надається освіті, у 2018 році було розроблено ***План дій з цифрового навчання (The Action plan on Digital Learning, 2018)***. Продовжуючи обраний вектор, у політичних настановах ЄС 2019–2024 було наголошено на ***відповідності Європи сучасному рівню цифрових технологій, зазначаючи роль освіти у цьому процесі (European Commission, 2019)***.

Виявлено, що у більшості європейських країнах розроблені і впроваджуються ***стратегії цифрової освіти (Digital Education at School in Europe, 2019).*** Переважно в країнах Східної та Південно-Східної Європи цифрову освіту включено до більш широкомасштабних державних стратегій, 18 систем освіти (в Західній, Центральній та Північній Європі – Болгарія, Чехія, Данія, Німеччина, Ірландія, Іспанія, Франція, Італія, Люксембург, Угорщина, Австрія, Словенія, Словаччина, Швеція, Велика Британія, Швейцарія та Норвегія) мають свою окрему ***стратегію цифрової освіти***.

Особлива увага приділяється закладам загальної середньої освіти. Більшість європейських країн спрямовані на надання певних інвестицій з метою підтримки розвитку цифрової інфраструктури шкіл, що зазначено в цілях стратегії цифрової освіти більшості країн. Інвестиції в цифрову інфраструктуру шкіл визначено як основний напрям цифрової стратегії в Болгарії, Італії та Угорщині.

Для допомоги школам в оцінюванні реальної ситуації щодо цифровізації, за підтримки Європейської Комісії був створений SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies, https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en) – онлайн-безкоштовний інструмент, заснований на DigCompOrg, який допомагає школам визначити сильні та слабкі сторони у використанні цифрових технологій викладачами й учнями.

Розвиток цифрової освіти, цифрової грамотності, набуття цифрових навичок, подолання цифрової нерівності стають одними із першочергових

завдань уряду України. У січні 2020 р розпочато Національну програму цифрової грамотності, в рамках якої працює онлайн проєкт «Дія. Цифрова освіта».

Зроблено висновок, що цифрова компетентність стає необхідною умовою для успішного навчання і викладання. Рівень цифрової компетентності має відповідати відповідному рівню інформаційних технологій. Вивчення та узагальнення досвіду європейських країн є важливою ланкою для подальшого реформування системи освіти і процесу євроінтеграції України.

Ключові слова: зарубіжний досвід, європейські країни, цифрова компетентність, цифрова освіта.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-429-432

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК СУЧАСНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Інна Маринченко, к. пед. н.
Глухівський національний педагогічний університет
імені О. Довженка
м. Глухів, Україна

Мета дослідження. Висвітлення стратегічної ролі цифрових технологій під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Методологія. Під час дослідження нами використано такі методи: анкетування, тестування, бесіда, діалог, спостереження, опитування.

Отримані результати. Реалізація стратегічних завдань до професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання вимагає нових підходів щодо переходу кількісних показників її рівня в якісні. Виняткова важливого значення набуває використання цифрових технологій у підготовці кваліфікованих робітників професійного навчання конкурентоспроможних на ринку праці.

Сьогодні увага науковців спрямована на пошук нових напрямів цілісного дослідження сфери освіти, виділення ціннісних основ її модернізації, визначення умов ефективності інноваційних процесів в освіті, забезпечення її неперервності (В. Андрущенко, Л. Ващенко, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, В.І. Луговий, В. Огнев'юк, В. Паламарчук, М. Поташник, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А.

Хуторський, Н. Юсуфбекова та ін.). Дослідники намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [3].

Сучасний стан розвитку освітніх технологій, який ґрунтується на розвиненій комп'ютерній базі, а також Інтернет-технологіях, дозволяє ставити питання про повне забезпечення навчальних дисциплін, напрямів і спеціальностей електронними навчальними посібниками. Для цього у багатьох навчальних закладах створюються центри, відділи, які здійснюють розробку електронних видань, необхідних для підготовки фахівців, і впроваджують їх у навчальний процес. Відсутність сучасної, постійно обновлюваної матеріально-технічної бази закладів освіти гальмує процес використання новітніх цифрових технологій у навчальних цілях [1].

Сьогодні розвиток цифрового середовища та глобальної мережі охоплює практично всі сфери життя. Орієнтиром, зокрема, у прийнятті на роботу є володіння людиною цифровими навичками, які дають можливість швидко та ефективно виконувати поставлені завдання, бути успішною та використовувати потенційні можливості. Тому особливого значення в системі освіти набуває питання, як забезпечити освітній процес відповідними навчально-методичними засобами та навчальними програмами, щоб заклади професійної (професійно-технічної) освіти та викладачі відповідали сучасним глобальним і національним викликам й надавала сучасну підтримку у сфері цифрових технологій, розвивали та формували сучасні цифрові компетенції [4].

Проблема формування цифрової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання залишається актуальною. На нашу думку, шляхи її розв`язання через активне використання у освітньому процесі цифрових технологій [2].

Робота з цифровими технологіями вимагає рефлексивного та критичного, і водночас допитливого, відкритого та перспективного ставлення до їх розвитку. Вона також вимагає етичного, безпечного та відповідального підходу до використання цих інструментів.

Для перевірки обізнаності та використання студентами, майбутніми педагогами професійного навчання, цифрових технологій в освітньому процесі нами проведено опитування. Респонденти відповідей опрацьовані нами та зведені у вигляді діаграми наступним чином адаптивне навчання (10%), віртуальний клас (11%), МООС (8%), синхронне та асинхронне нав-

чання (14%), змішане навчання (10%), «перевернутий» клас (перевернуте навчання) (2%), самостійно спрямоване навчання (5%), система управління навчальним процесом (8%), «Хмарне» навчання» (11%), мобільне навчання (9%), система управління курсом (CMS)(3%), e-Learning (4%), технологія 1:1 (3%), гейміфікація (2%) (рис.1).

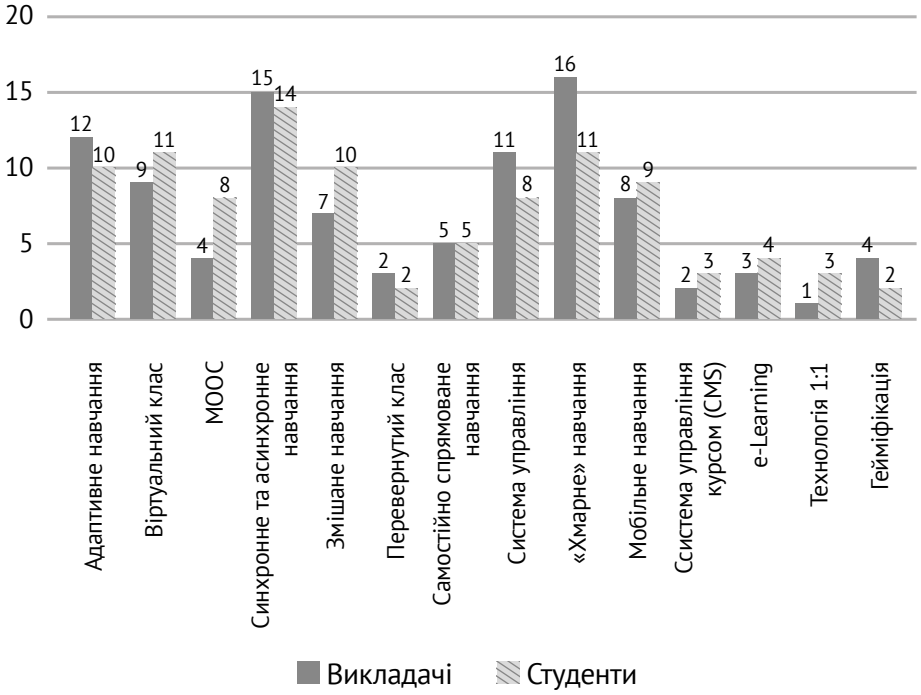

Рис. 1. Гістограма розподілу відповідей студентів щодо знання та використання цифрових технологій за результатами опитування

Отримані результати дослідження продемонстрували необхідність розвитку цифрової компетентності студентів у плані використання сучасних стратегій розвитку професійної освіти. Синхронне та асинхронне навчання, мобільне навчання, «хмарне» навчання» та змішане навчання – є дуже зручним засобом для організації освітнього процесу. Важливу роль у вивченні дисциплін професійного циклу відіграє проектна діяльність, яка дає

змогу розвинути комплекс умінь до використання цифрових технологій: пошук інформації, комунікація, синхронне та асинхронне спілкування, організація спільної діяльності, обмін інформацією та матеріалами, проведення онлайн опитування, створення веб-портфоліо результатів проекту, мультимедійної презентації результатів проекту, створення електронного освітнього ресурсу як продукту проектної діяльності.

У цілому дані проведеного опитування показують, що студенти позитивно оцінюють можливості використання цифрових технологій в освіті.

Висновок. Отримані результати нашого дослідження дозволяють окреслити три кола проблем, що відносяться до можливостей використання цифрових технологій в освіті. Перше пов'язане з недостатньою розробленістю методик щодо використання цифрових технологій в конкретних освітніх галузях. Друге зачіпає проблеми використання цифрових технологій в позааудиторній роботі і дистанційній освіті. Третє пов'язане з досить стійкою серед викладачів думкою про негативні наслідки впливу цифрових технологій на здоров'я і культурний розвиток молоді.

Ключові слова: заклади професійної (професійно-технічної) освіти, цифрові технології.

Література

Маринченко І.В. Педагогічні умови використання інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання швейного профілю. Матеріали другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці. 2019. С. 65–67.

Пінчук О.П. «Підвищення ефективності процесу опанування учнями понятійного апарату фізики засобами мультимедійних технологій», Інформаційні технології і засоби навчання, 2010. №3 (17). [Електронний ресурс]. Доступно: http://www.ime.edu-ua.net/em.html. Дата звертання: квітень, 10, 2019.

Шелудько І.В. Фахова підготовка педагогів професійного навчання художнього профілю в умовах інноваційних технологій як педагогічна проблема. Молодь і ринок, 2017. №6 (149). с 124–130.

Цифрові компетенції як умова формування якості людського капіталу : аналіт. зап. / [В. С. Куйбіда, О. М. Петроє, Л. І. Федулова, Г. О. Андрощук]. – Київ : НАДУ, 2019. – 28 с.

DOI https://doi.org/10.32405/978-966-97763-9-6-2020-433-435

ОСВІТА З ЦИФРОВОГО ГРОМАДЯНСТВА: ЗАГАЛЬНІ ПІДХОДИ

Оксана Овчарук, к.пед.н.
Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ. Україна

Мета дослідження: висвітлення питання освіти з цифрового громадянства та її концептуальних підходів у контексті сучасного європейського бачення; надати характеристику основних складових та сфер її застосування.

Починаючи з 2016 року країни – члени Ради Європи запроваджують у школах «Цифрову громадянську освіту» для заохочення молоді до розвитку цифрових навичок, що передбачає особисте залучення та творчість, а також усвідомлення юридичних наслідків власної онлайн діяльності. Радою Європи апропоновано Концептуальну модель цифрового громадянства. Дана модель базується на визначенні цифрового громадянства, поданою групою дослідників (М. Рібле, Д. Бейлі, Т. Росс, 2004) для визначення норм відповідальної поведінки у використанні технологій (M. Ribble et al, 2019). Освіта з цифрового громадянства – *це розширення можливостей молоді через освіту або набуття компетентностей для навчання та активної участі в цифровому суспільстві. Це - знання, вміння та розуміння, необхідні користувачам для здійснення та відстоювання своїх демократичних прав та обов'язків в інтернеті, а також для просування та захисту прав людини, демократії та верховенства права в кіберпросторі* (Council of Europe, 2019).

Цифрове громадянство експерти Ради Європи визначають, як *грамотне та позитивне залучення до цифрових технологій та баз даних (створення, публікування, опрацювання, обмін, пошук, гра, спілкування та навчання); активну та відповідальну участь (цінності, навички, ставлення, знання та критичне розуміння) у громадах (місцевому, національному, глобальному) на всіх рівнях (політичному, економічному, соціальному, культурному та міжкультурному); залучення до процесу навчання протягом життя (у формальних, неофіційних, неформальних умовах) та постійному*

відстоюванні людської гідності та прав людини (Council of Europe, 2019). Цифрове громадянство включає три ключові елементи: ***цифрова взаємодія, цифрова відповідальність та цифрова участь*** (Рис.1).

В основі моделі цифрового громадянства лежать 20 компетентностей для культури демократії, що укладені у чотири ключових галузі: цінності, ставлення, вміння, знання та критичне розуміння (Council of Europe, 2019). Елементи, зображені у вигляді колон, представляють основні чинники, які підтримують цифрове громадянство та водночас висвітлюють суб'єкти цифрового громадянства.

Важливе місце серед них займає елемент «діючі особи» або «актори», що охоплюють групи, починаючи від вчителів та тих, хто навчається, до розробників змісту освіти та освітньої політики. Ядром моделі є елемент «ефективні стратегії», що дозволяють тим, хто навчається, розвивати потенціал активних громадян сучасної та майбутньої демократії, й разом з «ресурсами та інфраструктурою» відіграють головну роль у досягненні успіху. Діючими особами є вчителі, керівники навчальних закладів, освітні експерти, що створюють та впроваджують навчальні програми та інтегрують цифрове громадянство як освітній напрям.

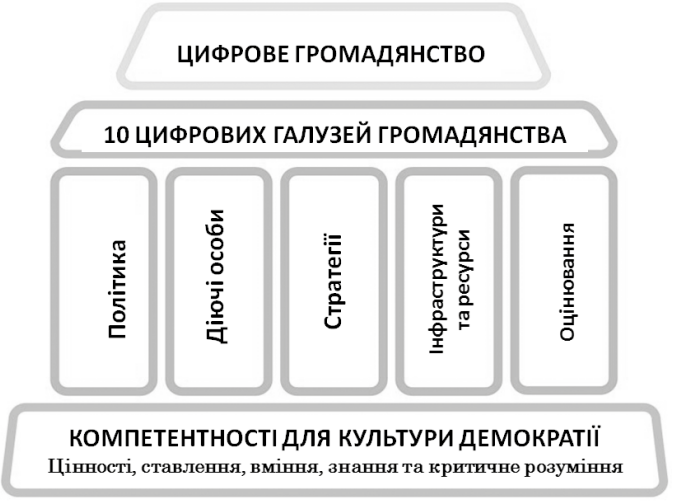

Рис 1. Концептуальна модель освіти з цифрового громадянства та основні сфери її застосування (Рада Європи)

до змісту ↑

Модель цифрового громадянства включає 10 галузей, до яких відносяться: 1) ***Доступ та включення***.: доступ до цифрового середовища та компетентності щодо подолання різних форм цифрової ізоляції, навички участі в цифровому просторі. 2) ***Навчання та творчість***: готовність та ставлення до навчання у цифрових середовищах протягом всього життя, готовність розвивати творчість у різних контекстах. 3) ***ЗМІ та інформаційна грамотність***: здатність розуміти та виявляти творчість через цифрові ЗМІ, медійна та інформаційна грамотність. 4) ***Етика та емпатія***: етична поведінка, взаємодія в інтернеті з іншими, емпатія. 5) ***Здоров'я та добробут***: усвідомлення проблем, можливостей, що можуть впливати на оздоровчий процес, зокрема, Інтернет-залежність, ергономіка користування пристроями, надмірне використання цифрових пристроїв. 6) ***Присутність та комунікації***: онлайн спілкування, взаємодія з іншими у віртуальних соціальних просторах, управління даними. 7) ***Активна участь***: здатність усвідомлювати те, яким чином взаємодіяти у цифровому форматі демократичної культури середовища. 8) ***Права та обов'язки***: обов'язки та поведінка: етика та співчуття, обов'язки щодо забезпечення безпечності та відповідальної поведінки у цифровому середовищі. 9) ***Конфіденційність та безпека***: конфіденційність, особистий захист інформації, обізнаність поведінки у мережі. 10) ***Поінформованість споживачів***. Розуміння наслідків комерційної реальності в інтернеті (Council of Europe, 2019).

Ключові слова: цифрове громадянство, освіта з цифрового громадянства, інтернет.

Література

Council of Europe. (2019). Digital Education. A Conceptual Model. [Електронний ресурс] Retrieved from https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/a-conceptual-model. Accessed on: Nov. 09, 2019.

M. Ribble, G. Bailey, T. Ross. (2019). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ695788. Accessed on: Nov. 09, 2019.

ПРОЕКТУВАННЯ МАСОВИХ ВІДКРИТИХ ОНЛАЙН-КУРСІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (ДОСВІД ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АКАДЕМІЇ ШКІЛЬНИХ МЕРЕЖ)

Наталія Сороко, к.пед.н.
Інститут інформаційних технологій
і засобі навчання НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз підходів щодо проектування масових відкритих онлайн-курсів для безперервного розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів у межах діяльності Європейської академії шкільних мереж (англ. European Schoolnet Academy) для виокремлення позитивного досвіду і надання пропозицій вітчизняним фахівцям щодо створення таких курсів.

Розкрито, що при проектуванні масових відкритих онлайн-курсів (англ. Massive open online courses, MOOC) Європейської академії шкільних мереж тьютори, перш за все, проводять аналіз глобалізаційних процесів щодо модернізації освіти відповідно до розвитку суспільства знань (Сороко, 2019). Наскрізним завданням цих курсів є розвиток інформаційно-цифрової компетентності вчителів, зокрема, допомогти їм засвоїти нові інформаційно-комунікаційні технології для підвищення якості своєї педагогічної діяльності.

Виявлено, що для створення таких курсів тьюторам необхідно враховувати п'ять основних стратегій (https://www.europeanschoolnetacademy.eu/five-strategies):

- стратегія 1: поміркуйте над тим, як вам зручно навчатися через мережу Інтернет та які ключові характеристики навчання в Інтернеті є важливими для навчання ваших учнів;
- стратегія 2: плануйте навчання, що має охоплювати встановлення часу працювання над курсом та складання розкладу;
- стратегія 3: використовуйте щоденник навчання, що повинен представляти сукупність усіх елементів курсу та відповідати вашому власному контексту навчання;
- стратегія 4: побудуйте мережу особистого навчання в Інтернеті, що може бути представлена електронною бібліотекою необхідних ресурсів (документів, презентацій, тестів та ін.);

- стратегія 5: знайдіть підтримку серед своїх колег, які погодяться допомагати вам проводити навчання, консультувати учасників курсу з питань тем курсу.

Для проєктування курсу пропонують використовувати такі програми: Depit Trial (https://infofactory.it/media/trial/files.html) та Learning Designer (https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/).

Відзначають основні типи навчання, що мають бути враховані при створенні курсу:

- навчання через засвоєння та розвиток навичок (англ. Acquisition), що охоплює прослуховування презентації чи подкасту, читання книг чи веб-сайтів, перегляд відеозаписів;
- навчання через дослідження (англ. Inquiry) та аналітичний підхід, що передбачає сприяння мотивації того, хто навчається, вивчати та аналізувати матеріали за темою курсу, порівнювати їх та критично ставитися до них;
- обговорення чи/та дискусія, що вимагає від учасників курсу висловити свої ідеї і питання, запропонувати ідеї;
- практика (англ. Practice), що дає можливість учасникам курсу адаптувати свої дії до мети, завдання навчання та набути досвіду;
- спілкування (англ. Collaboration), що базується на навчанні через співпрацю та охоплює переважно дискусії, обговорення і сумісне дослідження;
- отримання продукції (англ. Production), що є результатом навчання студентів у курсі та свідчить про те, як вони його застосовували на практиці.

Зроблено висновок, що важливим стає безперервне підвищення кваліфікації вчителів для їхнього постійного оновлення вмінь і навичок щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення якості їхньої педагогічної діяльності.

Одним із шляхів рішення цього завдання є створення масових відкритих онлайн курсів, що мають сприяти постійному саморозвитку, підвищенню кваліфікації та розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителів без перерви їхньої професійної діяльності.

Ключові слова: масові відкриті онлайн-курси, проектування масових відкритих онлайн-курсів, інформаційно-цифрова компетентність вчителя.

Література

Сороко Н. В. (2019). Актуальні теми міжнародних масових відкритих он-лайн курсів для розвитку інформаційно-цифрової компетентності вчителя. Інформаційний бюлетень № 3 [Електронний ресурс] Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717865

GENERAL APPROACHES TO HEALTH-SAVING USAGE OF SOFTWARE AND HARDWARE IN DIFFERENT COUNTRIES OF THE WORLD

Alisa Sukhikh, Ph.D, Senior Researcher
Institute of Information Technologies and Learning Tools
of NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The purpose of the study is to determine foreign approaches to the health-saving usage of software and hardware (SHT) in the educational process.

The development of information and communication tools (ICT) is an integral part of social development in various countries around the world. Widespread introduction of ICT simplifies the acquisition of new knowledge, promotes transnational exchange of promising experience, raising the level of education of various segments of the population, regardless of their location.

Today, governments in developed countries are making significant efforts to modernize education systems, update the content of education, implement modern SHT programs and network technologies in education. Currently, the use of SHT is considered a necessary component to improve the quality of education by making changes in subjects, developing new practical skills, expanding, and enriching educational programs. PAZ are used to improve access to education for various social groups, to support self-study, lifelong self-education.

Regardless of what opportunities for the use of SHT are planned to be implemented in the educational process in a given state, for their successful involvement in the education system, in general, it is necessary:

- take into account the socio-economic and cultural conditions of the country;

- take into account the experience of other countries (in particular, similar in socio-economic characteristics);
- to correlate the degree of ICT development with the capabilities of technical, financial and human resources;
- develop a detailed action plan for employees at different levels of the education system;
- take into account the consequences of the involvement of ICT in the education system and their use by different categories of students, teachers, and the rest of society [3].

European researchers note that the introduction and use of SHT is one of the priority areas of education development over the past decade. The research shows a correlation between the use of SHT during training and students' results in exams, in particular: SHT has a positive effect on success in primary school, especially in language lessons; the use of SHT improves the achievement of students (7–16 years) in language, research, design, and technology; found a positive relationship between the duration of use of SHT and student performance in PISA tests; schools with a higher level of SHT provision show faster growth of grades than those with worse equipment; the presence of broadband Internet access in classrooms leads to a significant improvement in student performance in state exams, etc. [2].

In addition to the positive results obtained from the use of SHT, foreign experts in various fields of science, in particular Hainsworth A., Zlamanski R., Mukhametzyanov I., Robert I., Hakala P., Ciccarelli M., etc., note the presence of risks of negative impact on the physical and mental health of children and adolescents, which is associated with mental overload, ergonomically unbalanced use of equipment and furniture, violation of time norms of work with SHT, etc.

Many countries have accumulated significant experience in the safe and health-friendly use of SHT [1, 4], including in the educational process. Despite some differences, we can distinguish general approaches specific to foreign practice:

- introduction of programs, projects, initiatives for the development of ICT competence of the subjects of the educational process (administration, teachers, students, parents), their awareness of ergonomic, health-saving usage of SHT;
- creation of web resources to support health education, dissemination of information about the rules of safe use of SHT;

- conducting research aimed at determining the awareness of the subjects of the educational process on the safe and healthy use of SHT;
- development of scientifically substantiated standards, recommendations, ergonomic requirements to the workplace of SHT users, the definition of features, and rules of health-saving usage of different types of SHT.

The outlined approaches can be considered expedient for introduction into the domestic practice of health-saving usage of SHT, as in educational, industrial, household, etc. activities.

Key words: foreign experience of using ICT, health-saving usage, software and hardware.

References

Finland, a land of solutions. Strategic Programme of the Finnish Government (2015). URL: http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Hallitusohjelma_27052015_final_EN.pdf/f1071fae-a933–4871-bb38–97bdfd324ee6

The ICT Impact Report: A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe (2007). URL: http://www.comminit.com/?q=ict-4-development/node/72344

Usage of information and communication technologies in general secondary education (2005). URL: https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214639.pdf

Zlamanski R., Ciccarelli M. Do teachers believe they are competent to promote healthy ICT use among their students? (2012). URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22316831

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження ***уточнення хронологічних меж*** (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, ***хронологічні межі дослідження*** є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує дослідникові можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання ***територіальних меж***, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. ***Актуальність дослідження*** важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. ***Мета дослідження*** має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. ***Завдання дослідження*** слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської — 8-ми.

6. ***Новизна дослідження*** має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні ***рекомендацій/пропозицій*** слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. ***Рекомендації/пропозиції*** мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку ***досліджуваного феномену в Україні***, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф ***«Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці»*** (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. ***Структура*** роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів — для докторської. Вона має відображати:

- ***теоретичні аспекти досліджуваної проблеми*** (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської — Розділ 1);
- ***практичні шляхи її педагогічного розв'язання***: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської — Розділ 2);

- ***перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні*** (для кандидатської — Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути ***висновки*** (2–3 сторінки), а дисертації — ***загальні висновки*** (5–7 сторінок).

12. ***Джерельна база дослідження*** — це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. ***Список використаних джерел*** має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 — для докторської, переважна їх кількість (дві третини) — іноземними мовами.

14. ***Додатки*** в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. ***«Словник іншомовних понять і термінів»*** слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

Наукове видання

IV МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА– 2020: ГЛОБАЛІЗОВАНИЙ ПРОСТІР ІННОВАЦІЙ

28 травня 2020 року, м. Київ

Збірник матеріалів конференції

Підписано до друку 23.06.2020 р. Формат 60х84 1/16
Гарнітура PT Sans. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 25,81
Наклад 300 пр.

Видавництво «Авторитет» ФОП Курбанова Ю. В.
м. Біла Церква, Ярослава Мудрого 17, оф. 218
+38 098 998 1001
+38 093 998 1001
rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК 5987 від 31.01.2018 р.