

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

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



ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2023:

горизонти інновацій

Матеріали
VII Міжнародної
наукової
конференції
25 травня
2023 року



Київ 2023

Національна академія педагогічних наук України
Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки
Інститут педагогіки НАПН України
Відділ порівняльної педагогіки
Unitatea de Cercetare în Educație,
Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România)
Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska),
Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki,
Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska),
Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska)
Інститут цифровізації освіти НАПН України
Інститут професійної освіти НАПН України
Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Українська асоціація дослідників освіти

За підтримки
Програми ЄС Erasmus + в рамках Модуля Жана Моне
«Європейська якість навчання
для кращої успішності учнів» (620287-EPP-1–2020–1-UA-EPPJMOMODULE)

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2023:
ГОРИЗОНТИ ІННОВАЦІЙ
МАТЕРІАЛИ VII Міжнародної наукової конференції
25 травня 2023 року, м. Київ**

**COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2023:
HORIZONS OF INNOVATIONS
BOOK of ABSTRACTS of the 7th International Conference
25 May, 2023, Kyiv**

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

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



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

Київ 2023

УДК 337.013.74(100+477):005.745(082)

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 26 червня 2023 року)*

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

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

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій : зб. матеріалів VII Міжнародної наукової конференції (Київ, 25 травня 2023 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – Київ–Тернопіль : Крок, 2023. – 336 с. DOI: <https://doi.org/10.32405/978-617-692-804-1>

ISBN 978-617-692-804-1

До видання увійшли матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій» (Київ, 25 травня 2023 р.), що присвячено актуальним проблемам середньої, вищої, професійної освіти та освіти дорослих у компаративній перспективі; методологічним орієнтирам педагогічної компаративістики. Представлено матеріали щодо відповіді міжнародної спільноти на виклики воєнного стану.

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

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

Тези подано в авторській редакції. За зміст публікацій і достовірність результатів досліджень відповідальність несуть автори

The views, information or opinions expressed in this Book of Abstracts are solely those of the Conference participants

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

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

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

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

Валентина Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Директор Інституту професійної освіти НАПН України

Олександр Петровський, кандидат історичних наук, доцент, Директор Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

Оксана Овчарук, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту цифровізації НАПН України

Марина Бойченко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Оксана Заболотна, доктор педагогічних наук, професор, професор Уманського державного університету імені Павла Тичини, Президент Української асоціації дослідників освіти, координатор модуля проєкту ЄС Жан Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+

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

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

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

наукові співробітники відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України:

Оксана Глушко, кандидат педагогічних наук (голова)

Аліна Джурило, кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник

Світлана Кравченко, кандидат історичних наук

Оксана Максименко, кандидат педагогічних наук, доцент

Ірина Мельник, старший лаборант

Ніна Нікольська, кандидат педагогічних наук

Оксана Шпарик, кандидат педагогічних наук, старший дослідник

Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР 2021–2023 «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північно-американському регіонах» (Державний реєстраційний номер 0121U100246) та відповідно до плану роботи НАПН України на 2023 р., затвердженого Постановою Президії НАПН України від 22 грудня 2022 р., № 1-2/14-240

ЗМІСТ

Вітання учасникам конференції

Олег Топузов	9
Олена Локшина	17
Наші партнери	25
Резолюція	32
Anna Voiko. Development of students' soft-skills in non-formal education: study of international experience	34
Alina Dzhurylo. Network of advanced training providers in Sweden	36
Iryna Hudym. Social expectations of youth with special educational needs: international experience	39
Nina Nikolska. Strong and weak forms of learning in two languages	42
Valentyna Popova, Viacheslav Popov. STEM technologies in vocational education – the key to reorienting the economic development model (Thailand's experience)	44
Kateryna Shykhnenko. Research culture at universities: a foreign context	48
Світлана Алексєєва. Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану	51
Катерина Білоногіна. Українські народні традиції як засіб виховання	54
Марія Бойко. Естетичне виховання, як спосіб позитивного впливу на розвиток школяра	56
Михайло Бурда. Метапредметний підхід у навчанні математики як засіб набуття ключових компетентностей	59
Дарина Васильєва. Формування математичної грамотності учнів 5–9 класів	60
Даря Вороніна-Пригодій. Становлення законодавчої бази державно-приватного партнерства країн центральної Європи та України	62
Ольга Гайдук. Професійна освіта для сталого розвитку: європейський досвід	66
Оксана Глушко. Трансверсальні компетентності в освіті: теорія та практика в європейському регіоні	70
Аліна Годорожа, Марина Нетреба. Патріотичне виховання школярів у позакласній роботі	73
Микола Головко. Інструменти діагностики та компенсації освітніх втрат здобувачів загальної середньої і вищої освіти	76
Світлана Головко. Зарубіжний досвід забезпечення якості освіти в умовах непрогнозованих викликів	78

Михайло Гончар. <i>Колабораціонізм серед українських освітян: проблемні питання дослідження</i>	81
Інна Гриценюк. <i>Проектний підхід до консультування з питань молодіжного підприємництва учнівської молоді ЗП(ПТ)О</i>	85
Олександр Гуменний. <i>Особливості формування інформаційного освітнього середовища навчального закладу</i>	89
Аліна Джурило. <i>Концепція оцінювання навчальних результатів учнів початкової школи на прикладі досвіду «Європейських шкіл»</i>	93
Неоніла Дорошенко. <i>Освіта воєнної України: проблеми та можливості якісної роботи вчителя</i>	97
Ірина Драч, Ольга Петрось, Олександра Бородієнко, Ірина Регейло, Олена Слободянюк, Наталія Базелюк. <i>Публікаційна активність вчених університетів в умовах відкритої науки</i>	100
Анастасія Дядечко, Марина Нетреба. <i>Інтегрований підхід на уроках математики та образотворчого мистецтва у початковій школі</i>	105
Ольга Жердева, Ірина Хаджинова. <i>Методична робота як важливий елемент організації освітнього процесу в школі</i>	108
Ольга Жердева, Марина Нетреба. <i>Формування емоційного інтелекту у молодших школярів як важливого компонента життєвих компетентностей</i>	111
Оксана Жизномірска. <i>Особливості навчання учнів у часи війни: різновекторність спілкування</i>	114
Дмитро Закактнов. <i>Дисертаційні дослідження з проблем військово-професійної орієнтації</i>	118
Ірина Іванюк. <i>Діяльність консультантів з кризового втручання у закладах загальної середньої освіти: досвід Польщі</i>	121
Альона Ігнатова. <i>Стан зарубіжної освіти: основні риси та перспективи запозичення для освіти України</i>	124
Віктор Кавецький. <i>Урахування соціально-професійних орієнтирів оптантів у профорієнтаційній роботі ЗЗСО в умовах нових суспільних викликів</i>	128
Алла Коломієць, Юрій Музика. <i>Художньо-хореографічна освіта у позашкільних закладах для дітей та юнацтва</i>	131
Каріна Комісаренко, Марина Нетреба. <i>Педагогічні проблеми шкільного булінгу</i>	133
Світлана Кравець. <i>Досвід організації проектної діяльності у сфері професійної освіти і навчання Німеччини</i>	137
Світлана Кравченко. <i>Імерсивні технології як індикатор освітніх інновацій</i>	142
Оксана Кравчина. <i>Використання інструментів інформаційно-цифрового середовища в шкільній освіті Латвії</i>	144

Олена Локшина, Аліна Джурило, Оксана Шпарик. <i>Європейський дослідницький простір та перспективи інтеграції для України</i>	148
Олена Локшина. <i>Термінологічне бачення концепту справедливості в освіті</i>	151
Олена Локшина, Оксана Заболотна. <i>Формування читацької грамотності учнів: орієнтири PISA</i>	152
Тетяна Лукіна. <i>Вагомість очікуваних змін від запровадження самооцінювання закладу освіти очима керівників шкіл: віковий аспект</i>	154
Оксана Максименко. <i>Децентралізація освіти Канади в умовах багатокультурної спільноти</i>	159
Ірина Малицька. <i>Цифрові освітні стратегії країн Європейського Союзу</i>	161
Юлія Малієнко. <i>SOFT SKILLS: виклики Нової української школи</i>	164
Єлизавета Манушина, Марина Нетреба. <i>Особливості національного виховання сучасних школярів</i>	167
Ірина Мороз. <i>Особливості формування медіаграмотності на уроках історії</i>	170
Петро Мороз. <i>Освітні втрати в Україні: аналіз викликів та шляхи їх компенсації</i>	174
Ірина Мося. <i>Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: особливості зарубіжних освітніх практик</i>	178
Олександра Назаренко. <i>Проблеми модернізації змісту вищої освіти у Південній Кореї</i>	182
Юлія Настаченко. <i>Ігровий метод виховання як засіб формування суспільної поведінки й організації діяльності школярів</i>	184
Світлана Науменко. <i>Проблема освітніх втрат здобувачів загальної середньої освіти та зарубіжний досвід її розв'язання</i>	186
Марина Нетреба, Яна Костіва. <i>Формування екологічної компетентності молодших школярів з особливими освітніми потребами засобами ігрової діяльності в початковій школі</i>	191
Ніна Нікольська. <i>Інноваційні тренди навчання іноземних мов у загальній середній освіті</i>	194
Валентина Новосьолова. <i>Метод роботи з підручником в компетентнісному вимірі практики шкільної мовної освіти</i>	196
Оксана Овчарук. <i>Застосування інструменту самооцінювання цифрової компетентності вчителя у країнах зарубіжжя</i>	199
Олена Онаць. <i>Особливості державно-громадської партнерської взаємодії в освіті в Україні та країнах зарубіжжя</i>	202
Оксана Онопрієнко. <i>Фінська платформа Eduten як інструмент вимірювання навчальних втрат</i>	208

Анна Остапенко. Аналіз стратегічних документів фахових коледжів з підвищення освітніх компетентностей викладачів Литовської Республіки.....	211
Галина Пятакова. Досвід підготовки вчителя в країнах Вишеградської групи.....	215
Тетяна Павлова. Ціннісно-діяльнісний вимір екологічної освіти в початковій школі.....	220
Тетяна Пащенко. Сучасні інтерактивні технології як засіб розвитку професійної компетентності педагога у системі безперервної освіти.....	223
Лариса Петренко. Трансформація вищої освіти: використання цифрового потенціалу.....	227
Олена Пометун. Формування цінностей учнів – виклик сучасної освіти.....	229
Микола Пригодій. Викладання цифрової педагогіки: світовий досвід.....	233
Валентина Радкевич. Провідні тенденції розвитку публічно-приватного партнерства у сфері професійної освіти в країнах Європейського Союзу.....	238
Олександр Радкевич. Застосування електронних засобів оцінювання якості освіти в країнах Європейського Союзу.....	242
Юрій Рашкевич, Тетяна Семигіна, Юрій Баланюк. Порівняння Європейської та Національної рамок кваліфікації: досвід України.....	245
Тетяна Ремех. Актуальність європейської моделі громадянської освіти для України.....	249
Валентин Рогоза. Розвиток природничо-наукової компетентності учнів у ракурсі європейської якості навчання й вимог PISA.....	253
Марія Саюк. Підготовка освітніх лідерів в умовах магістратури в Нідерландах: основні підходи.....	254
Олексій Сисоєв. Розширення кола суб'єктів професійної підготовки фахівців із циркулярної економіки: досвід Республіки Польща.....	258
Світлана Сисоєва. Освіта на пограниччі. Полікультурна школа.....	260
Анастасія Ситнік, Марина Нетреба. Організаційно-педагогічні умови формування медіаграмотності учнів початкової школи.....	262
Віктор Сіткар, Степан Сіткар. Сучасний досвід Європи щодо покарання за прогули школи: компаративістичний аналіз.....	265
Наталія Січкарчук. Актуальні питання освіти дітей зі складними порушеннями розвитку.....	272
Валентина Снегірьова. Аудіювання як вид навчальної діяльності на уроках мовно-літературної галузі.....	276
Олеся Стойка. Деякі організаційні форми підвищення цифрової компетентності вчителя в Україні.....	279

Ольга Стребна. Педагогіка дитиноцентризму: діахронічний аспект (виховна й навчальна теорія Джона Локка).....	282
Олексій Ступак. Цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей як однієї з ключових компетентностей для навчання.....	286
Марія Тишковець. Навчання українських учнів у Європі та в Україні: як уникнути подвійного навантаження?.....	289
Олена Тітова. Аналіз принципів професійного розвитку педагогів у зарубіжній теорії.....	292
Катерина Товстоног, Марина Нетребя. Використання ігрових технологій для формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів.....	296
Олег Топузов, Людмила Калініна. Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у вимогах PISA, що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України.....	300
Лариса Фамілярська. Вплив війни на підвищення кваліфікації вчителів: виклики та рішення.....	304
Олена Фідкевич. Педагогічні умови використання переключення мовних кодів у процесі інтегрованого навчання мов.....	308
Анастасія Цуканова. Співпрацюючий метод (або кооперативний) виховання.....	311
Світлана Шевченко. Український пророк – як дотик до вічності, до глибокої віри в перемогу справедливості і національної правди.....	314
Оксана Шпарик. Інноваційні цифрові технології навчання: досвід Великої Британії.....	317
Олександра Юшкова. Творчий метод виховання як прийом активізації прихованих почуттів.....	320
Софія Ялі. Роль естетичного виховання у формуванні підростаючої особистості молодшого школяра.....	322
Людмила Пуховська. Навчання для всіх: розгляд політики ЄС щодо відкритої освіти.....	325
Snizhana Leu-Severynenko. Work-based learning and dual training for rebuilding Ukraine.....	330

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ
FELICITĂRI PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚĂ
POZDROWIENIA DLA UCZESTNIKÓW
KONFERENCJI
WELCOMING ADRESSES TO THE
CONFERENCE PARTICIPANTS

Шановний читачу!

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

В умовах повномасштабної війни рф проти України, що розпочалася 24 лютого 2022 року, Інститут педагогіки у складі Національної академії педагогічних наук України цілеспрямовано працює на підтримку національної освіти і педагогічної науки. Науковці Інституту розробляють методичні рекомендації щодо організації навчального процесу в умовах воєнного стану на засадах орієнтирів міжнародних організацій. Тому, міжнародна конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій» є важливою в аспекті осмислення перспектив післявоєнної відбудови української освіти.

Конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023: горизонти інновацій» проводиться за підтримки Модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Еразмус+, який реалізується Інститутом педагогіки. Це є ще одним внеском Інституту в інтеграцію європейських студій в освітній процес. Тому для нас особливо значущою є співпраця з європейськими партнерами – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska),

Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), які є співorganizаторами конференції.

Переконаний, що співпраця в рамках конференції з Українською асоціацією дослідників освіти є запорукою інтеграції українських науковців в європейський дослідницький простір.

З приємністю відзначаю внесок академічних інститутів НАПН України – Інституту цифровізації освіти та Інституту професійної освіти, а також Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка і Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти – у розбудову дискусійного майданчика конференції.

Упевнений, що матеріали конференції сприятимуть віднаходженню спільних орієнтирів модернізації педагогічної науки та освіти країн-учасниць в умовах турбулентності сучасного світу.

Слава Україні!

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

Dragă cititorule!

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

În contextul războiului pe scară largă al Federației Ruse împotriva Ucrainei, care a început la 24 februarie 2022, Institutul de Pedagogie, ca parte a Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina, lucrează în mod sistematic pentru a sprijini educația națională și științele pedagogice. Cercetătorii Institutului elaborează recomandări metodologice privind organizarea procesului educațional în condițiile legii marțiale, pe baza orientărilor organizațiilor internaționale. Conferința internațională “Educație comparativă și internațională 2023” are o contribuție importantă la înțelegerea perspectivelor de reconstrucție postbelică a învățământului ucrainean.

Conferința “Comparative and International Education 2023” este susținută de Modulul Jean Monnet “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” 2020–2023 al Programului Erasmus+ al UE, implementat de Institutul de Pedagogie. Acest eveniment este o altă contribuție a Institutului la integrarea studiilor europene în procesul educațional. Dlatego też współpraca z europejskimi partnerami – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), które są współorganizatorami konferencji.

Sunt convins că perspectiva de cooperare în cadrul conferinței cu Asociația ucraineană de cercetare educațională reprezintă o cale de integrare a cercetătorilor ucraineni în spațiul european de cercetare.

Mă bucur să remarc contribuția institutelor academice ale Academiei Naționale de Științe ale Educației din Ucraina: Institutul de Digitalizare a Educației și Institutul de Educație și Formare Profesională, precum și

Universitatea Pedagogică de Stat Pavlo Tychyna Uman, Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy, care poartă numele lui A.S. Makarenko și Institutul Comunal Regional Ternopil de Educație Pedagogică Postuniversitară la dezvoltarea platformei de discuții a conferinței.

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

Glorie Ucrainei!

Oleg Topuzov,

Doctor în științe pedagogice, profesor,
Membru cu drepturi depline (academician) al Academiei
Naționale de Științe ale Educației din Ucraina,
Vicepreședinte al Academiei Naționale de
Științe ale Educației din Ucraina,
Director al Institutului de Pedagogie al Academiei
Naționale de Științe ale Educației din Ucraina
Ucraina

Дрого чителнику!

Інститут Педагогіки Народої Академії Наук Педагогічних України є однією з вівідючих інститутів бадючих на Україні. Діятельність Інституту провідюна є згоднією з пріоритетовими областями бадючих наукових в дієдині наук психологічних і педагогічних, з увазлїднюенієм країючих осіагнїє і трендів в розвоїу едукюції на швієті.

В контектсіє воїны на пїлнїу скалї Федерюції Росыїської протівюко Україні, котра розпочїла сїє 24 лютого 2022 р., Інститут Педагогіки якю чїлїє Народої Академії Наук Педагогічних України целово діятля на речє вшперяня едукюції народої і наук педагогічних. Науковцю Інституту опрацююлїу зялєченя методологічне дотычюче органіюції процесу едукюційного в стані воїнюнім в опарію о вытчычне органіюції мїєдзюнародовых. Длїєго мїєдзюнародовя конференця “Педагогічне студя порівнювчє і едукюція мїєдзюнародовя 2023: Горизонты інновюції” є вюажня длїа зрозумїеня перспектыв повоїнюней одбудовы україньської едукюції.

Конференця “Педагогічне студя порівнювчє і едукюція мїєдзюнародовя 2023: горизонты інновюції” є вшперяня протів модулю Jean Monnet “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” уніюного програму Erasmus+, реаліюваного протів Інститут Педагогіки. Єст то келїєнй вкїлад Інституту в інтеграцїє студїїв європейських з процесем едукюційным. Длїєго теж вшпїтчыра з європейськими партнерями – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), котріє сїє вшпїтчырїюгаторями конференції.

Єстем протівюконяны, же вшпїтчыра в рамях конференції з Україньським Стотарышєнієм Бадючы Едукюції єст гваранцїю інтеграції україньських науковцюв з європейськю протівєстрєнїю бадючю.

З протівюємнїю однотовюює вкїлад інститутів академічєх Народої Академії Наук Педагогічних України – Інституту Цыфрызюції Едукюції і Інституту Кшталєння Заводоїого, а тачже Паїстєвоїо Уніюверытету

Pedagogicznego im. Pavlo Tychyna Umana, Sumskiego Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. A.S. Makarenki i Tarnopolskiego Regionalnego Komunalnego Instytutu Podyplomowego Kształcenia Pedagogicznego w rozwój platformy dyskusyjnej konferencji.

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

Chwała Ukrainie!

Oleg Topuzov,

Doktor nauk pedagogicznych, prof.,
Członek zwyczajny (akademik) Narodowej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,
Wiceprezes Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy,
Dyrektor Instytutu Pedagogiki Narodowej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Ukraina

Dear reader!

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

In the context of the full-scale war of the Russian Federation against Ukraine, which began on February 24, 2022, the Institute of Pedagogy as part of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine is purposefully working to support national education and pedagogical science. Scholars of the Institute develop methodological recommendations on the organization of the educational process under martial law based on the guidelines of international organizations. Therefore, the international conference “Comparative and International Education 2023” is important in terms of understanding the prospects of post-war reconstruction of the Ukrainian education.

The conference “Comparative and International Education 2023” is supported by the Jean Monnet Module “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” 2020–2023 of the EU Erasmus+ Programme, implemented by the Institute of Pedagogy. This is another contribution of the Institute to the integration of European studies into the educational process. Therefore, it is particularly important for us to cooperate with our European partners – Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România), Wydział Studiów Pedagogicznych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Rzeczpospolita Polska), Wydział Sztuki i Nauk o Edukacji w Cieszynie, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Rzeczpospolita Polska), Katedra Pedagogiki Społecznej, Uniwersytet Szczeciński (Rzeczpospolita Polska), who are co-organisers of the conference.

I am convinced that cooperation within the framework of the conference with the Ukrainian Educational Research Association is the key to the integration of Ukrainian scholars into the European research area.

I am pleased to note the contribution of the academic institutes of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine: the Institute

of Digitalization of Education and the Institute of Vocational Education and Training, as well as Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko and Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education to the development of the discussion platform of the conference.

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

Glory to Ukraine!

Oleg Topuzov,

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

Ad astra per aspera!

Конференція «Педагогічна компаративістика» є науковим брендом відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України чотирнадцятий рік поспіль. За роки проведення конференція «Педагогічна компаративістика» як професійний захід дослідників-компаративістів здобула широке визнання в Україні, у різні роки організаторами та учасниками конференції були наші зарубіжні партнери. У цьому році ми вдячні нашим партнерам з Румунії і Польщі, які є співорганізаторами конференції. Це партнерство є особливо цінним на шляху інтеграції освіти України в європейський освітній простір, особливо після надання статусу кандидата на членство в ЄС у червні 2022 року.

Конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2023» проводиться в умовах повномасштабної війни РФ проти України, що розпочалася у 2022 році. У результаті безпрецедентного нападу Росії на Україну всі 7 мільйонів дітей в Україні стали дітьми війни – у них було забрано право на освіту, а у педагогів – можливість навчати в умовах безпеки та гідності. За інформацією Офісу Генерального прокурора України, починаючи з 24 лютого 2022 року (без повного врахування з місць активних військових дій) загинуло 502 та поранено 1098 дітей¹. За даними МОН України 3570 закладів освіти постраждали від бомбардувань та обстрілів. 341 з них зруйновано повністю².

Війна має жахливі наслідки. Освітні втрати в Україні можуть становити понад один рік через поєднання тривалого закриття шкіл у зв'язку з пандемією COVID-19 та повномасштабною війною. Значним може бути і довгостроковий ефект, оскільки майбутні втрати доходів цих учнів у дорослому віці можуть становити понад 10% на рік у розрахунку на одного учня³.

Педагогічна компаративістика в цих умовах набуває особливої значущості. Саме на компаративістів покладається місія обміну досвідом крос-культурних досліджень, вироблення спільного бачення процесів, що відбуваються в освіті з урахуванням орієнтирів міжнародної спільноти.

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

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

3 https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf

Дякуємо за підтримку Модулю Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» Програми ЄС Erasmus +, який Інститут педагогіки НАПН України імплементує впродовж 2020–2023 рр. Власне ключова ідея Модуля щодо європейської якості навчання є особливо актуальною сьогодні.

Висловлюємо вдячність незмінним партнерам конференції: Інституту цифровізації освіти, Інституту професійної освіти, Сумському державному педагогічному університету імені А.С.Макаренка та Уманському державному педагогічному університету імені Павла Тичини.

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти є співорганізатором конференції багато років поспіль.

Гуртуючись ми є сила, яка разом рухається до інновацій, долаючи виклики, *ad astra per aspera*. Віримо в нашу Перемогу!

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

Ad astra per aspera!

Conferința “Educație comparată și internațională” a fost o marcă științifică a Departamentului de Pedagogie Comparată al Institutului de Pedagogie al Academiei Naționale de Științe Pedagogice din Ucraina timp de paisprezece ani la rând. De-a lungul anilor, conferința “Educație comparată și internațională”, ca eveniment profesional al cercetătorilor comparatiști, a dobândit o largă recunoaștere în Ucraina, iar în diferiți ani, partenerii noștri străini au fost organizatorii și participanții la conferință. În acest an, suntem recunoscători partenerilor noștri din România și Polonia, care co-organizează conferința. Acest parteneriat este deosebit de valoros pe calea integrării Ucrainei în spațiul educațional european, în special după ce Ucrainei i se va acorda statutul de candidat la UE în iunie 2022.

Conferința “Educație comparată și internațională 2023” se desfășoară în contextul războiului pe scară largă al Federației Ruse împotriva Ucrainei, care a început în 2022. Ca urmare a atacului fără precedent al Rusiei asupra Ucrainei, toți cei 7 milioane de copii din Ucraina au devenit copii de război – dreptul lor la educație a fost luat, iar profesorii au fost privați de posibilitatea de a preda în siguranță și demnitate. Potrivit Biroului Procurorului General al Ucrainei, începând cu 24 februarie 2022 (excluzând ostilitățile active), 502 de copii au fost uciși și 1.098 au fost răniți¹. Potrivit Ministerului Educației și Științei din Ucraina, 3.570 de instituții de învățământ au fost afectate de bombardamente și obuze. 341 dintre acestea au fost complet distruse².

Războiul are consecințe teribile. Pierderile educaționale din Ucraina ar putea fi mai mari de un an din cauza combinației dintre închiderea prelungită a școlilor din cauza pandemiei COVID-19 și a războiului la scară largă. Impactul pe termen lung ar putea fi, de asemenea, semnificativ, deoarece pierderile viitoare de venituri ale acestor elevi la vârsta adultă ar putea fi de peste 10% pe an per student³.

În acest context, educația comparativă are o importanță deosebită. Comparatiștii sunt cei cărora li se încredințează misiunea de a împărtăși

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

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

3 https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf

experiența cercetării interculturale, de a dezvolta o viziune comună asupra proceselor care au loc în educație, ținând cont de orientările comunității internaționale.

Vă mulțumim pentru sprijinul acordat Modulului Jean Monnet “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” (Modulul Jean Monnet 620287-EPP-1–2020–1-UA-EPPJMO-MODULE) din cadrul Programului UE Erasmus+, pe care Institutul de Pedagogie al ANSE din Ucraina îl implementează în perioada 2020–2023. De fapt, ideea-cheie a Modulului privind calitatea europeană a educației este deosebit de relevantă astăzi.

Dorim să ne exprimăm recunoștința față de partenerii constanți ai conferinței: Institutul de Digitalizare a Educației, Institutul de Educație Profesională, Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy numită după A.S. Makarenko și Universitatea Pedagogică de Stat Pavlo Tychyna Uman.

Institutul comunal regional de învățământ pedagogic postuniversitar din Ternopil este coorganizator al conferinței de mai mulți ani.

Împreună, suntem o forță care se îndreaptă spre inovație, depășind provocările, ad astra per aspera. Credem în victoria noastră!

Olena Lokshyna,

Dr. Sc., Prof.,

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

Ad astra per aspera!

Konferencja “Komparatystyka pedagogiczna” jest marką naukową Wydział Edukacji Porównawczej Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy od czternastu lat z rządu. Z biegiem lat konferencja «Komparatystyka edukacyjna» jako profesjonalne wydarzenie badaczy porównawczych zyskała szerokie uznanie na Ukrainie, a w różnych latach nasi zagraniczni partnerzy byli organizatorami i uczestnikami konferencji. W tym roku jesteśmy wdzięczni naszym partnerom z Rumunii i Polski, którzy współorganizują konferencję. Partnerstwo to jest szczególnie cenne na drodze integracji ukraińskiej edukacji z europejską przestrzenią edukacyjną, zwłaszcza po przyznaniu Ukrainie statusu kandydata do UE w czerwcu 2022 roku.

Konferencja “Komparatystyka pedagogiczna i edukacja międzynarodowa 2023” odbywa się w kontekście wojny na pełną skalę prowadzonej przez Federację Rosyjską przeciwko Ukrainie, która rozpoczęła się w 2022 roku. W wyniku bezprecedensowego ataku Rosji na Ukrainę wszystkie 7 milionów dzieci na Ukrainie stało się dziećmi wojny – odebrano im prawo do edukacji, a nauczyciele zostali pozbawieni możliwości bezpiecznego i godnego nauczania. Według Biura Prokuratora Generalnego Ukrainy, od 24 lutego 2022 r. (z wyłączeniem aktywnych działań wojennych) zginęło 502 dzieci, a 1.098 zostało rannych¹. Według Ministerstwa Edukacji i Nauki Ukrainy, w wyniku bombardowań i ostrzałów ucierpiało 3 570 placówek oświatowych. 341 z nich zostało całkowicie zniszczonych².

Wojna ma straszne konsekwencje. Straty edukacyjne na Ukrainie mogą trwać dłużej niż rok ze względu na połączenie długotrwałego zamknięcia szkół z powodu pandemii COVID-19 i wojny na pełną skalę. Długoterminowy wpływ może być również znaczący, ponieważ przyszła utrata dochodów tych uczniów w wieku dorosłym może wynosić ponad 10 procent rocznie na ucznia³.

Komparatystyka pedagogiczna w tym kontekście ma szczególne znaczenie. To właśnie komparatystom powierzono misję dzielenia się doświadczeniami

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

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

3 https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf

badań międzykulturowych, wypracowywania wspólnej wizji procesów zachodzących w edukacji, z uwzględnieniem wytycznych społeczności międzynarodowej.

Jesteśmy wdzięczni za wsparcie modułu Jean Monnet “European Teaching Excellence for Students’ Better Performance” w ramach programu UE Erasmus +, który Instytut Pedagogiki Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy realizuje w latach 2020–2023.

Wyrażamy wdzięczność stałym partnerom konferencji: Instytutowi Cyfryzacji Edukacji, Instytutowi Kształcenia Zawodowego, Sumskiemu Państwowemu Uniwersytetowi Pedagogicznemu im. A.S. Makarenki oraz Omańskiemu Państwowemu Uniwersytetowi Pedagogicznemu im. Pavlo Tychyna.

Od wielu lat współorganizatorem konferencji jest Tarnopolski Obwodowy Komunalny Instytut Podyplomowego Kształcenia Pedagogicznego.

Razem jesteśmy siłą, która podąża w kierunku innowacji, pokonując wyzwania, ad astra per aspera. Wierzmy w nasze zwycięstwo!

Olena Lokshyna,

Doktor nauk pedagogicznych, prof.,

Członek korespondent Narodowej Akademii

Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Kierownik Department Pedagogiki Porównawczej

Instytutu Pedagogiki Narodowej Akademii

Nauk Pedagogicznych Ukrainy,

Ukraina

Ad astra per aspera!

The conference “Comparative and International Education” has been a scientific brand of the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine for fourteen years in a row. Over the years, the conference “Comparative and International Education” as a professional event of comparative education researchers has gained wide recognition in Ukraine, and in different years our foreign partners have been organizers and participants of the conference. This year, we are grateful to our partners from Romania and Poland, which are co-organizers of the conference.

The conference “Comparative and International Education 2023” is being held in the context of the full-scale war of the Russian Federation against Ukraine, which began in 2022. As a result of Russia’s unprecedented attack on Ukraine, all 7 million children in Ukraine have become children of war – their right to education has been taken away, and teachers have been deprived of the opportunity to teach in safety and dignity. According to the Office of the Prosecutor General of Ukraine, since 24 February 2022 (excluding active hostilities), 502 children have been killed and 1,098 injured¹. According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, 3,570 educational institutions have been affected by bombing and shelling. 341 of them were completely destroyed².

War has terrible consequences. The learning losses in Ukraine could be more than one year due to the combination of prolonged school closures due to the COVID-19 pandemic and full-scale war. The long-term impact could also be significant, as the future income loss of these students as adults could be more than 10 per cent per year per student³.

Comparative education is of particular importance today. It is the comparative education researchers who are entrusted with the mission of sharing the experience of cross-cultural research and developing a common

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

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

3 https://cepr.org/system/files/publication-files/172987-global_economic_consequences_of_the_war_in_ukraine_sanctions_supply_chains_and_sustainability.pdf

vision of the processes taking place in education, taking into account the benchmarks of the international community.

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

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

Ternopil Regional Communal Institute of Postgraduate Pedagogical Education has been a co-organiser of the conference for many years.

Together, we are a force that moves towards innovations, overcoming challenges, *ad astra per aspera*. We believe in our Victory!

Olena Lokshyna,

Dr. Sc., Prof.,

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

Unitatea de Cercetare în Educație, Centrul Național de Politici și Evaluare în Educație (România)

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



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

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

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

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

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

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



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

Universitatea Adam Mickiewicz din Poznań este unul dintre cele mai bune centre academice din Polonia. Misiunea universității este de a efectua cercetări de înaltă calitate, de a educa în cooperare cu mediul socio-economic și de a dezvolta responsabilitatea socială.

The Adam Mickiewicz University in Poznań is one of the best academic centres in Poland. The university's mission is to conduct high-quality research,

educate in cooperation with the socio-economic environment and develop social responsibility.

Uniwersytet Śląski w Katowicach



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH

Сілезький університет у Катовіце — один з найбільших державних університетів Польщі. Університет заснований у 1968

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

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

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

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

Uniwersytet Szczeciński



Щецинський університет — державний вищий навчальний заклад Польщі, розташований у місті Щецині, на північному заході країни. Офіційно заснований в 1984 році. Університет має 13 факультетів, більше 22 тис. студентів та бл. 1200 викладачів. Щецинський університет є академічним центром, орієнтованим на інновації, впровадження сучасних дослідницьких і навчальних рішень, руйнування стереотипів і обмежень у здобутті знань і вирішенні дослідницьких проблем.

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

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

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

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

Інститут професійної освіти НАПН України

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



Institutul de Educație Profesională al Academiei Naționale de Științe a Ucrainei a fost înființat în 2006 pentru a efectua cercetări fundamentale și aplicative menite să rezolve problemele teoretice și metodologice de actualitate ale pedagogiei și psihologiei educației profesionale.

Institut Edukacji Zawodowej Narodowej Akademii Nauk Ukrainy został założony w 2006 roku w celu prowadzenia podstawowych i stosowanych badań

mających na celu rozwiązywanie aktualnych teoretycznych i metodologicznych problemów pedagogiki i psychologii edukacji zawodowej.

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

Інститут цифровізації освіти НАПН України



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

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

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

The Institute of Digitalisation of Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine was established in 1999. The Institute is a scientific institution whose activities are aimed at conducting fundamental and applied research on the development, implementation and application of software and hardware learning tools and information and communication technologies in education.

Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти



Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти створено в 1940 році. Метою діяльності Інституту є методологічне, теоретичне

та науково-методичне забезпечення системи післядипломної педагогічної освіти Тернопільської області.

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

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

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

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

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

Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy numită după A.S. Makarenko este una dintre cele mai vechi instituții de învățământ superior din regiunea Sumy. În 1924, au fost deschise cursurile superioare de trei ani pentru profesori din Sumy, în 1930 instituția de învățământ a fost reorganizată în Institutul de Educație Socială din Sumy, iar în 1933 – în Institutul Pedagogic de Stat din Sumy. În 1999, institutul a fost reorganizat în Universitatea Pedagogică de Stat din Sumy A.S. Makarenko. În prezent, Universitatea pregătește 8.000 de studenți cu normă întreagă, cu jumătate de normă și externi în patru



domenii principale de studiu (Educație pedagogică, Educație fizică și sport, Fizică și Categoriile specifice) și 27 de specializări.

Sumski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny imienia A.S. Makarenki jest jedną z najstarszych instytucji szkolnictwa wyższego w regionie sumskim. W 1924 r. otwarto Sumskie Wyższe Trzyletnie Kursy Nauczycielskie, w 1930 r. instytucja edukacyjna została przekształcona w Sumski Instytut Edukacji Społecznej, a w 1933 r. — w Sumski Państwowy Instytut Pedagogiczny. W 1999 r. instytut został przekształcony w Sumski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. A.S. Makarenki. Obecnie Uniwersytet kształci 8000 studentów w pełnym i niepełnym wymiarze godzin oraz studentów zewnętrznych w czterech głównych obszarach studiów (pedagogika, wychowanie fizyczne i sport, fizyka i określone kategorie) oraz 27 specjalnościach.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини



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

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

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University został założony w 1930 roku jako Instytut Edukacji Społecznej. W 1933 roku został przemianowany na Instytut Pedagogiczny. W 1998 r. Instytut został zreorganizowany w Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. Uczelnia posiada 11 wydziałów. Ponad 10 tysięcy studentów jest zapisanych na studia stacjonarne i niestacjonarne.

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University was founded in 1930 as the Institute of Social Education. In 1933, it was renamed the Pedagogical

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

Українська асоціація дослідників освіти

Українська асоціація дослідників освіти – неурядова, дослідницька організація, створена у 2015 році. Метою є сприяння розвитку наукової компетентності дослідників у галузі освіти, підвищення якості освітніх досліджень, задоволення професійних, наукових, соціальних та культурних інтересів членів Асоціації.



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

Ukraińskie Stowarzyszenie Badaczy Edukacji jest pozarządową organizacją badawczą założoną w 2015 roku. Jego celem jest promowanie rozwoju kompetencji naukowych badaczy w dziedzinie edukacji, poprawa jakości badań edukacyjnych oraz zaspokojenie zawodowych, naukowych, społecznych i kulturalnych interesów członków Stowarzyszenia.

The Ukrainian Association of Educational Researchers is a non-governmental research organisation established in 2015. Its goal is to promote the development of scientific competence of researchers in the field of education, improve the quality of educational research, and meet the professional, scientific, social and cultural interests of the Association's members.

Резолюція

**НАСЛІДКИ ВІЙНИ В УКРАЇНІ І ПОЗИЦІЯ УЧАСНИКІВ
КОНФЕРЕНЦІЇ «ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І
МІЖНАРОДНА ОСВІТА 2023: ГОРИЗОНТИ ІННОВАЦІЙ»
25 травня 2023 року, м. Київ**

Rezoluția

**CONSECINȚELE RĂZBOIULUI DIN UCRAINA ȘI POZIȚIA
PARTICIPANȚILOR LA CONFERINȚA “EDUCAȚIE COMPARATIVĂ
ȘI INTERNAȚIONALĂ 2023: ORIZONTURI DE INOVARE”
25 mai 2023, Kiev**

Resolution

**WAR IN UKRAINE AND THE POSITION OF PARTICIPANTS OF
THE CONFERENCE “COMPARATIVE AND INTERNATIONAL
EDUCATION 2023: HORIZONS OF INNOVATION”
May 25, 2023, Kyiv**

Rezolucja

**WOJNA NA UKRAINIE A STANOWISKO UCZESTNIKÓW
KONFERENCJI “EDUKACJA PORÓWNAWCZA I
MIĘDZYNARODOWA 2023: HORYZONTY INNOWACJI”
25 maja 2023 r., Kijów**

Учасники конференції
Participanții la conferință
The participants of the conference
Uczestnicy konferencji

1. Рішуче засуджують повномасштабну війну рф проти України. Вторгнення російських збройних сил порушує чинні міжнародні норми та загрожує європейській і глобальній безпеці.

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

Zdecydowanie potępiamy agresję Federacji Rosyjskiej na Ukrainę na pełną skalę. Inwazja rosyjskich sił zbrojnych narusza obowiązujące zasady międzynarodowe i zagraża bezpieczeństwu europejskiemu i światowemu.

Strongly condemn the full-scale aggression of the Russian Federation against Ukraine. The invasion of Russian armed forces violates current international rules and threatens European and global security.

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

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

Wyrazić wdzięczność narodom i krajom, które wspierają Ukrainę w jej walce o prawo do istnienia.

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

3. Наголошують на жакливиx наслідках війни для української освіти. Освітні втрати в Україні можуть становити понад один рік. Значним може бути і довгостроковий ефект, оскільки майбутні втрати доходів цих учнів у дорослому віці можуть становити понад 10 % на рік у розрахунку на одного учня.

Acestea subliniază consecințele teribile ale războiului pentru educația ucraineană. Pierderile educaționale din Ucraina pot fi mai mari de un an. Efectul pe termen lung poate fi semnificativ, deoarece pierderile de venituri viitoare ale acestor elevi la vârsta adultă pot fi de peste 10% pe an per elev.

Podkreślają straszliwe konsekwencje wojny dla ukraińskiej edukacji. Straty edukacyjne na Ukrainie mogą trwać dłużej niż rok. Długoterminowy efekt może być znaczący, ponieważ przyszłe straty dochodów tych uczniów w wieku dorosłym mogą wynosić ponad 10 % rocznie na ucznia.

Emphasise the terrible consequences of the war for Ukrainian education. The learning losses in Ukraine can be more than one year. The long-term effect can be significant, as the future income losses of these students in adulthood can be more than 10% per year per student.

4. Закликають до діалогу освітян-компаративістів задля дослідження ефективних технологій і практик компенсації навчальних втрат.

Aceștia fac apel la un dialog între educatorii comparativi pentru a explora tehnologii și practici eficiente de compensare a pierderilor educaționale.

Wzywają do dialogu między edukatorami porównawczymi w celu zbadania skutecznych technologii i praktyk w celu zrekompensowania strat edukacyjnych.

Call for a dialogue between comparative educators to explore effective technologies and practices to compensate for educational losses.

DEVELOPMENT OF STUDENTS' SOFT-SKILLS IN NON-FORMAL EDUCATION: STUDY OF INTERNATIONAL EXPERIENCE

Anna Boiko, PhD

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

Non-formal education quickly responds to modern challenges that Ukrainian society has faced due to the pandemic and a full-scale war. Therefore, it creates effective educational technologies to develop students' soft skills in institutions of out-of-school education.

The purpose of the research is to analyze the international normative-legal documents concerning the development of students' soft skills in the educational process, in particular in non-formal education.

The basic principles of the development of students' soft skills in the educational process are presented in the following international normative-legal acts such as USAID Education Policy "Social and Emotional Learning and Soft Skills" (Agency for International Development, 2019), the report of UNESCO "Skills for a Connected World" (Skills for a connected world, 2020), the report of UNICEF "The Global Framework on Transferable Skills" (The Global Framework on Transferable Skills, 2019), Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4 "Education 2030" (Education 2030, 2016).

The study results have shown that there is debate around the term "non-cognitive skills". Other terms have been used for its definition such as "transversal skill", "transferable skills", "21st century skills", as well as "soft skills". Generally, international documents use more common notions such as non-cognitive skills or soft skills, which include critical and innovative thinking; interpersonal skills; intrapersonal skills; global citizenship skills; media and information literacy.

According to the goals declared by the "Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4", all children should have achieved an array of relevant learning outcomes as defined by and measured against established curricula and official standards, including subject knowledge and cognitive and non-cognitive skills that enable children to develop to their full potential (Education 2030, 2016).

Moreover, the important document “The Global Partnership for Education” emphasizes the structural components of the development of the following students’ soft skills as essential life skills: knowledge of global issues and universal values such as justice, equality, dignity and respect; cognitive skills to think critically, systemically and creatively, including adopting a multi-perspective approach that recognizes different dimensions, perspectives and angles of issues; non-cognitive skills including social skills such as empathy and conflict resolution, and communicative skills and aptitudes for networking and interacting with people of different backgrounds, origins, cultures and perspectives; behavioural capacities to act collaboratively and responsibly, and to strive for collective good (Global Partnership for education, 2020).

The USAID Education Policy explains soft skills as a broad set of skills, behaviours, and personal qualities that enable people to navigate effectively their environment, relate well with others, perform well, and achieve their goals (Education Policy, 2018).

For that reason, organizing the educational process in institutions of out-of-school education based on the successful international experience of countries makes it possible to create an innovative educational environment for the development of soft skills among the younger generation in today’s complex conditions.

Keywords: European experience, international experience, non-formal education, institutions of out-of-school education, soft skills, students, full-scale war, pandemic.

References

Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. (2016). http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

Global Partnership for education. 21st Century Skills: What potential role for the Global Partnership for Education? A Landscape Review. (2020). <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/document/file/2020-01-GPE-21-century-skills-report.pdf>.

- UNESCO. (2018). Skills for a connected world: Concept note. Mobile learning week. Paris. <https://en.unesco.org/sites/default/files/unesco-mlw2018-concept-note-en.pdf>.
- UNICEF. (2019). The Global Framework on Transferable Skills. <https://www.unicef.org/media/64751/file/Global-framework-on-transferable-skills-2019.pdf>.
- USAID. (2018). Education Policy. Washington, DC. Retrieved May 17, 2023, from https://www.usaid.gov/sites/default/files/documents/1865/2018_Education_Policy_FINAL_WEB.pdf.
- USAID. (2019). Agency for International Development. Social and emotional learning and soft skills. Policy brief. Retrieved May 17, 2023, from <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/library/social-and-emotional-learning-and-soft-skills-usaid-policy-brief>

NETWORK OF ADVANCED TRAINING PROVIDERS IN SWEDEN

Alina Dzhurylo, PhD, Senior Researcher

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

Swedish vocational education and training (VET) starts after compulsory education and includes programs at upper secondary, post-secondary and tertiary levels. Upper secondary VET programs are 3-year programs leading to an upper secondary vocational diploma at EQF level 4. Each program can be followed through two pathways: school-based and apprenticeship. Higher 1- or 2-year VET programs are offered at post-secondary and tertiary levels, leading to a diploma (EQF 5) or advanced diploma (EQF 6) in higher vocational education (Cedefop, 2022).

Over the past few years, Sweden made a commitment to an ambitious reform program to enhance involvement of social partners in vocational education and training, to increase provision of work-based learning within VET programs and to promote apprenticeship. The Swedish VET system has many strong points. Sweden has a strong evaluation culture ensuring that policy is based on solid evidence; upper-secondary VET is provided in a flexible way, allowing individuals to build on their previous experience and knowledge, and Higher Vocational Education and Training launched in 2002

has filled a gap in the market for professional post-secondary qualifications and has been expanding (Kuczera & Jeon, 2019).

In the European Skills Agenda, actor cooperation and public and private investments are important factors to support lifelong, accessible up-skilling and re-skilling for all. Partnership is a foundation of VET not only in Sweden. In European Union ministries, state authorities at the sub-national level, VET providers, employer and employee organizations, chambers of commerce and individual enterprises have intensified their cooperation due to the reforms that have promoted learning outcome-driven approaches in VET (ETF, 2020).

Public private partnerships (PPPs) are mechanisms that enable the coordination of actions and the definition of responsibilities between private and public stakeholders. Common elements are skills development, co-financing and the engagement of private or economic cooperators in the various stages of common activity, which includes implementation. PPPs have been implemented in countries at different levels, ranging from a national coordinated policy to the more regional and local level.

A great example of PPPs in Swedish VET is Teknikcollege. It is a network of competence centers where companies collaborate with municipalities and education providers, in order to secure the quality in technology oriented courses at different levels. Courses at Teknikcollege are quality assured on the basis of eight criteria. The companies of a region play a key role in shaping the structure of the courses, as well as designing their actual content.

For students, Teknikcollege offers attractive vocational education and training which can lead directly to a job on the completion of studies, or provide a good basis for further studies (e.g. various engineering courses). For companies, Teknikcollege help secure the needs of skilled workers within industrial companies. For society, the collaboration with other municipalities and different education and training providers, guarantees effective use of resources as far as municipalities are concerned.

The initiative of Teknikcollege was taken by companies and social partners within the Swedish engineering industry in 2003. Since then, the scope of the profiles offered by the institution has expanded and Teknikcollege now belongs to the entire industrial sector and is governed by the Council of Swedish Industry (ETF, 2020).

At present, there are Teknikcolleges in 25 regions of the country is now in the final stage of certification. As a result, Teknikcollege operates on the basis

of regional cooperation but actually has national coverage. At the same time, it is multi-sectoral and offers qualifications in the following sectors: food, textile and chemical industries, energy and utilities, manufacturing (a wide range of products), metal production and processing, mining, construction, IT and media technology, and more.

The objectives of Teknikcollege are defined as follows (ETF, 2020):

- improve quality and efficiency in vocational and educational training;
- improve the skills and competences of students;
- improve the image of education for industry;
- create education adjusted to the labor market;
- without introducing an apprenticeship system.

The financing of Teknikcollege is multi-source. Public funds come from municipal and regional budgets on the basis of a genuine belief and strong conviction that high-quality education is a driver of regional and national development. The VET colleges also make a financial contribution, while the investments made by private partners differ in amount and form, e.g. direct financing, provision of premises for training, materials or tools, human resources, expertise, etc. The motivation of employers is also clear: they want to secure a new generation of qualified employees in the face of an ageing Swedish society and a high retirement rate. The risks are balanced and shared more or less equally.

Keywords: vocational education and training (VET), public private partnerships (PPPs), Teknikcollege, Sweden.

References

- Cedefop; Swedish National Agency for Education (2022). Vocational education and training in Europe. Sweden: system description.
- Kuczera, M. & Jeon, S. (2019). Vocational Education and Training in Sweden, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.
- ETF. (2020). Public-private partnerships for skills development. A governance perspective. Volume II. Case studies.

SOCIAL EXPECTATIONS OF YOUTH WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: INTERNATIONAL EXPERIENCE

Iryna Hudym, PhD

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

The purpose of the research is to study the international experience of monitoring the social expectations of youth, including those who have special educational needs, in the conditions of martial law.

Active military actions throughout the territory of Ukraine have caused an increase in the number of young citizens with mutilations and disabilities. This actualizes the issue of medical, economic, social, psychological and methodological support for the reintegration and adaptation of youth with disabilities to the new realities of their lives.

The theoretical analysis of the problem made it possible to reveal that the main functions of social expectations are to order the social interactions, to increase the reliability of the system of social relations, to arrange relations between members of society, to adapt to life and social changes. Moreover, the concept of social expectations emphasizes the role of the subject as a factor in the formation of social reality when the human personality not only affects the surrounding world, but also takes an active part in its construction (Popovych, 2019).

According to the results of the last international survey conducted the Deloitte Global during November 2021 – January 2022, today's youth have shown a high level of concern and anxiety related to geopolitical conflicts, extreme climatic phenomena, issues of inequality, discrimination and violence, high inflation and problems of the economy. The survey found that the younger generation is concerned about global issues and struggles to reconcile their desire for change with the demands and constraints of everyday life. Among the problems that cause the greatest concern of young people, the following are identified as cost of living (29%), climate change (24%), unemployment (20%), mental health of my generation (19%), sexual harassment (17%) (The Deloitte Global, 2022).

The research of "Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities" (Wagner et al., 2007) presented self-reported perceptions and expectations of youth with disabilities in the 15- through 19-year-old age. In particular,

the kind of people they are – their feelings about themselves and their lives, and their skills and competencies; their secondary school experiences; their personal relationships; and their expectations for the future. The results of the study confirmed a persistent predominance of positive schooling experiences and interpersonal relationships of youth with special needs.

About 60 percent or more report thinking of themselves as nice, proud, able to cope, useful, and important. Similarly, the majority say they are rarely if ever depressed in a given week, and report enjoying life and feeling it is full of interesting things to do most or all of the time. About half give themselves high scores on a measure of personal autonomy, and a similar proportion feel confident in their ability to express their feelings to their peers. More than 6 in 10 have high scores on self-realization abilities and report being able to get adults to listen to them and to get information they need. More than 8 in 10 score high on psychological empowerment.

The generally positive views of themselves and their lives expressed by the majority of youth with disabilities on multiple dimensions are consistent with the hopeful view of the future expressed by many. The large majority expect to graduate from high school with a regular diploma, and about half expect to continue their education after high school. Almost all expect to find paid employment, two-thirds believe they will be able to earn enough to be financially self-supporting, and three-fourths expect to live independently away from home.

About 1 in 12 youth with disabilities say they feel lonely most or all of the time, and a similar proportion report a pervasive feeling of being disliked. Six percent think it is unlikely that they will be able to live independently without supervision in the future; half of those do not believe even having supervision will enable them to live away from home.

However, in several respects, youth with disabilities express somewhat more views that are negative, experiences, or expectations than their schoolmates.

Nonetheless, compared with youth in the general population, those with disabilities are more likely to say they receive “a lot” of attention from their families and to report enjoying life and feeling hopeful about the future «most or all of the time” (Wagner et al., 2007, p. 77–81).

The results of the above-mentioned study are an important evidence that students with special needs do not have significant differences from their peers with normative development in their own self-esteem and social

expectations if they are in positive social conditions of growth, have the opportunity to receive education and social experience, in particular in conditions of inclusive education.

It should be taken into account that the quarantine restrictions during the COVID-19 pandemic and the modern realities of life in Ukraine have forced to transfer the majority of students to distance learning for their physical safety. Therefore, this negatively affect socialization and the establishment of interaction with the social environment for all children and youth, especially for children with special educational needs who studied in institutions of inclusive education.

According to the UNESCO report, because of the coronavirus pandemic, about 40% of students in countries with low indicators of economic development did not receive any educational support, and this was true for children with special educational needs who needed adapted educational materials. In addition to negative consequences for the education of children with disabilities, the experience of distance learning had for their socialization as a whole. Because peer interaction, social perception, and social experience are important features of the educational process, many children with special needs experience limitations in social development (UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2021).

Studying the own social expectations of youth with special needs and their transformations in the crisis conditions of life caused by a full-scale war are important for the justification and development of effective educational technologies and means of socio-pedagogical support. Social expectations of youth with special educational needs as a vulnerable social group determine social problems and difficulties of their social integration, as well as outline possible strategies for overcoming social disadaptation and stigmatization of this group.

Keywords: social expectations, youth, special needs, disability, monitoring, coronavirus pandemic, full-scale war.

References

- Popovych, I.S. (2019). Psykholohiia sotsialnykh ochikuvan osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka. Vydavnytstvo KhDU. <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/8892>

The Deloitte Global. (2022) Gen Z and Millennial Survey. <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/genzmillennialsurvey.html>

UNESCO Institute for Information Technologies in Education (2021). Understanding the impact of COVID-19 on the education of persons with disabilities: challenges and opportunities of distance education: policy brief. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378404>

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Marder, C. (2007). Perceptions and Expectations of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2007-3006). Menlo Park, CA: SRI International.

STRONG AND WEAK FORMS OF LEARNING IN TWO LANGUAGES

Nina Nikolska, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

State University of Trade and Economics
Kyiv, Ukraine

The process of bilingual education in schools takes place using various forms of organization of students' educational activities, types and models of learning, the effectiveness of which in modern conditions is mostly evaluated from the point of view of promoting the active work of students in classes, the development of thinking, imagination, responsibility, learning cooperation in a team, taking into account level of preparation and interests of students.

A special place today is occupied by the approach in which a foreign language is used as a means of mastering the content of various general education subjects. This approach is not new, its varieties have been used to study non-linguistic subjects for centuries, and today it is considered an effective way of forming bilingualism. Nowadays, students' native language is also used during education, so this approach has different names, such as "immersion education" or "bilingual teaching of subjects". The term "immersion" is borrowed from a chemistry course; it means mixing. In this case – mixed use during learning of two languages – native and foreign. Immersion education is carried out under conditions when several or most subjects are studied in a second language.

Immersion students are usually native speakers of the majority language, so the learning process is structured and subordinated to their needs.

There are so-called strong and weak forms of learning in two languages. Immersion forms, according to experts, are strong forms of bilingual education. They are characterized by the same ratio of two or more languages. The purpose of such forms is to enrich the linguistic knowledge and skills of schoolchildren. There are also weak forms of bilingual education - submersion (learning by the linguistic minority of the majority language only by means of this language) forms with the so-called classes: 1) withdrawal (exit, extraction); 2) structural immersion; 3) sheltered English and 4) transitional bilingual education. The purpose of such schools is to enable minority children to use the language of the country where they live. The result of bilingual education weak forms is often monolingualism, assimilation into the culture of the country and rejection of national values.

Submersion is the learning by a linguistic minority of the majority language only through the means of that language. Children of the minority seem to be immersed in the linguistic environment of the majority.

Immersion education is an established concept, but there are different forms of it. The main principle is that the student should receive approximately 90% of the information on the subject in a foreign language. Experts believe that in this way, students have the opportunity to acquire a high level of foreign language competence, as the content of education is significantly expanded. Today, this approach is used to teach various subjects, mostly in the natural and mathematical cycle, less often social and political, as well as artistic disciplines. Nowadays, the English language is mainly used as a education medium in European countries. In such countries as the Netherlands, Denmark, Slovenia, Poland, Sweden, Norway, Finland, immersion education has been widespread for over 30 years.

The term "immersion" was first used to describe intensive language programs for US troops deployed overseas during World War II. In the 60s of the XX century, the concept of "immersion education" began to be used to characterize a new form of bilingual education. At the beginning of the new millennium, the experience of immersion education in Australia, Singapore, New Zealand, Hong Kong and South Africa is particularly successful. Among European countries, the experience of multinational countries is successful, in particular, Spain, Finland, Hungary and Great Britain.

This type of training is considered as:

1) in-depth study of a foreign language with a significant expansion of the content of the study at the subject material expense; mastering the ability to communicate freely in the studied language within the scope of the subject material;

2) mastery of factual subject material using a foreign language as a means of learning, formation of the ability to present such material by foreign language means.

Each branch of the educational course contributes to the development of language competence in various subjects from music to mathematics, from science to sports – components of a child's speech development. At the same time, the mastery of any aspect of the educational course partly depends on the knowledge of the language of the given region. Acquiring language skills in chemistry, psychology or mathematics is essential in understanding these disciplines.

Keywords: bilingual education, ethnic communities, immersion education, language policy, learning foreign languages.

STEM TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION – THE KEY TO REORIENTING THE ECONOMIC DEVELOPMENT MODEL (THAILAND'S EXPERIENCE)

Valentyna Popova, Dr. Sc., Prof.

Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Kyiv, Ukraine

Viacheslav Popov, PhD, Assoc. Prof.

Kyiv, Ukraine

Already in the first months after the February 24, 2022, barbaric invasion, the hopes spread throughout the world for an early Ukraine defeat were shattered by the Ukrainians' invincible resistance. The Ukrainians began an active search for an answer to questions about the prospects after the victory. This is evidenced by Presidential Decree No. 266/2022 dated April

21, 2022, on the National Council for the Recovery of Ukraine from the War Consequences.

The working group “Education and Science” in the Draft Ukraine Recovery Plan considers vocational education as one of the key areas (The National Council for the Recovery of Ukraine from the Consequences of the War, 2022, p. 2). Thus, the responsibility for finding ways of post-war recovery rests to a large extent on educational scientists. An urgent issue in the implementation of such a mission is the guidelines established for scientific research. The government action plan “...takes into account the experience of European countries, and also proposes to use the European Union principles, approaches, tools and practices” (Government Portal, 2022).

The European countries are territorial and mental proximity is a weighty argument in favor of this proposal. Their current state condition can serve as a target guide for the Ukrainian economic recovery. At the same time, not only similar but also different circumstances should be taken into account in a non-committed scientific search. For example, the EU countries made the transition from agrarian raw material-dependent to a highly industrial economy in the distant past. Modern prerequisites and opportunities for making such a transition are fundamentally different. After all, the very fact of the EU's existence is the latest influential prerequisite, and the world economy globalization opens up new opportunities.

The purpose of this study is to take into account the specified circumstances by expanding the studying foreign experience horizons.

The transformation from an agrarian to a newly industrialized country (NICs) at the 20th-21st century turn is demonstrated by the Thailand example. Territorial and, to a greater extent, mental remoteness of Ukrainians protects them from the temptation of directly aping the Thai experience (which in the case of the European experience is perceived as completely acceptable). This contributes to focusing on those dependencies that are natural and which can be used in Ukrainian realities.

Thailand relied heavily on agriculture in the past. To overcome the middle-income trap and become a developed country, Thailand has developed a step-by-step strategy. Similar to Ukraine today, education here was identified as one of the key factors in the transition from an agrarian model to an economic development type where Thailand must be independent of foreign investors and rely on local wisdom to create innovations and inventions (from Thailand

1.0 to Thailand 4.0). The corresponding step-by-step economic development models Thailand 1.0 – 4.0, Industry 1.0 – 4.0, and Education 1.0 – 4.0 were set up for such a gradual transition. «Consequently, Thai vocational educators must shift their mindset from aiming to groom skilled workers to encouraging students to become innovative, as well as being inventors and entrepreneurs» (Wannapiroon et al., 2021, p. 529).

The choosing experience of the education system that was aimed at solving this strategic task is useful. In the last century's 80s, the U.S. National Science and Technology Council developed a multi-year strategic plan for STEM education devising to improve the U.S. education quality. In Thailand, STEM education has been rethought and raised to the policy relevancy level – to implement its transformation model into a developed country. The STEM curriculum, developed by Thailand's Ministry of Education, was intended to be taught in every school for five years (2016–2021). STEM standards were developed with the conceptual apparatus expansion (STEM literacy means not only knowing the content of science, technology, engineering, or mathematics as such but understanding the logic that will lead to the content assimilation).

In 2012, the Institute for the Promotion of Science and Technology and the Southeast Asian Ministers of Education Organisation officially introduced STEM education in Thailand. Both achievements (with sometimes very specific national characteristics) and unresolved problems are useful for studying. The high complexity Issues here are the changing roles of the teacher (interdisciplinary, creative approach to curriculum) and the learner (creative perception and influence on curriculum materials). It's about the need for strong leadership in teaching and the challenges teachers face during integrated STEM lessons (Teo et al., 2021).

The transition from an agrarian to a highly industrial economy 1983–2013 in Thailand is considered the STEM education introduction consequence. The following sectoral changes in GDP took place: the agriculture share decreased by more than 10 pp. (from 21.4% to 11.3%), and the industry and services shares increased by almost 7 pp. (from 30.1% to 37.0%) and more than 3 pp. (from 48.5% to 51.7%), respectively. The exports structure changed as follows: the agricultural products share, in general, decreased by more than 3 times (from 61.4% to 18.2%), while machinery and transport equipment increased by more than 7 times (from 5.6% to 46,8%) (Asian Development Bank, 2015).

For comparison: according to the World Bank in the period 1983–2013, Thailand's territory was 513.1 sq. km. (Ukraine's – 603.6 sq. km.), Thailand's population increased from 48.7 to 69.6 million (Ukraine's – decreased from 50.6 to 45.5 million).

The foreign experience study in the STEM education implementation has shown the flexibility of its tools with the modification possibility in accordance with certain historical prerequisites and target guidelines. The program documents of the Recovery of Ukraine from the War Consequences contain relevant guidelines for further scientific research. The introduction of public-private partnerships in Ukraine's professional education opens up opportunities for a comprehensive solution to educational and economic problems. Relevant for further research is the successful experience of emphasizing the formation of entrepreneurial potential, which was implemented in STEM education in Thailand.

Keywords: economic development model, post-war recovery, STEM education, Thailand, Ukraine.

References

- Asian Development Bank. (2015). Thailand: Industrialization and Economic Catch-Up. Asian Development Bank. <http://hdl.handle.net/11540/5314>
- Government portal. (2022). Ukraine's recovery plan: education and science as a foundation for the development of human potential. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.kmu.gov.ua/news/plan-vidnovlennia-ukrainy-osvita-ta-nauka-iaak-fundament-rozvytku-liudskoho-potentsialu>
- Teo, T. W., Faikhamta, C., & Lau, S. Y. M. (2022). Investigating the Instructional Leadership of STEM Educators in Thailand. *Research in Integrated STEM Education*, 1(1), 117–146. <https://doi.org/10.1163/27726673-bja00007>
- The National Council for the Recovery of Ukraine from the Consequences of the War. (2022). Draft Ukraine Recovery Plan. Materials of the "Education and science" working group. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/recoveryrada/eng/education-and-science-eng.pdf>
- Wannapiroon, P., Nilsook, P., Techakosit, S., & Kamkhuntod, S. (2021). STEM literacy of students in vocational education. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 5(4), 527–549. <https://doi.org/10.46328/ijtes.253>

RESEARCH CULTURE AT UNIVERSITIES: A FOREIGN CONTEXT

**Kateryna Shykhnenko, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor**

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

The purpose of the work is to define the concept of “research culture”, describe its characteristics and emphasize the importance for the university development.

It was found that research culture at universities influences researchers' career paths and determines the way that research is conducted and communicated.

In the literature, the term “research culture” is usually viewed in the same way as “organisational culture”.

R. Hill summarises the following 6 meanings of the term “institution's research culture” which are introduced in the literature: 1) behavioural patterns, such as the language and rituals, which are used by people engaged in research; 2) norms that develop in research groups or environments; 3) prevailing values associated with the research that the university supports, such as “applied focus” or “leadership in qualitative research”; 4) the philosophy that defines an institution's policy towards research; 5) the rules of the game that researchers must follow in order to become successful; 6) specific feeling or climate about research, and the way in which researchers in the institution interact with others (Hill, 1999). In other words, research culture includes the behaviours, values, expectations, attitudes and norms of the institutions' research communities.

It was revealed that universities provide numerous incentives to create research culture by introducing research grants, promotions based on research and various academic evaluations where research is regularly monitored, rewarded and shared with the concerned communities (Tucker & Tilt, 2019).

The following features of the developed research culture at universities were found (Kashif, at al., 2022): 1) safe and inspiring environment. Research culture at universities is closely linked with an excellent organizational culture. It is described as an environment where all the stakeholders – students, faculty, society, industry and policymakers – feel safe to generate

and share knowledge. Exceptional climate is created where researchers are respected, heard due to constructive feedback and encouraged to move ahead. It will help prepare university employees for higher achievements, which will increase funding, admissions and strengthen reputation for a university; 2) the clarity of all the individuals involved into research process (faculty, leadership, students) about the importance of research and its place in the university vision (Ryan and Goldingay, 2022). This issue is related to the understanding whether university is trying to become “research-oriented” or just “publication-oriented”, if research is “at the top” of the vision, and how this vision for research is established – is it merely communicated or is it shown through open dialogue? It is stated that clarity of thought concerning research can guide the individuals on what they are expected to achieve in an academic year, their goals and rewards; 3) socialization among staff, students, faculty and industry members which helps them feel comfortable with the presence of each other, support and guide each other and establish trust and friendliness by minimizing power distance at the universities. Socialization in the university environment can result in the transfer of ideas, skills and motivation; 4) established values, such as friendliness, mutual trust, openness in sharing ideas, flexibility in choosing a career path for faculty and staff and how they are practiced across the university.

The most burning issue is how to establish and improve research culture at universities. In this regard, the following critical components of the university policy are specified as the basis for the development of university research culture: the institutional mission, which should emphasize research orientation; contextualization, which makes the institution figure out how relevant research in the surrounding environment is; sustainable development strategy, which focuses on the ways to obtain funds for conducting research and sharing research findings; strong leadership to motivate people for research; internal research strategy to control the research function properly; peer-based learning strategy, which brings people closer and help them learn the skills relevant to doing research; healthy academic environment, etc. (Kashif, et al., 2022).

As R. Rizzo states, building research culture in an institution is primarily inventing new and extraordinary ways of thinking about the day-to-day activities of the system. It takes time and requires at least three basic conditions: commitment to be known as a scientific institution, skilled leaders,

which will guide the planning and development of such an initiative and the financial and other resources to support it (Rizzo, 2007).

Foreign findings on building and fostering research culture at universities can be interesting for Ukrainian universities. In Ukraine, university leaders who seek to create and strengthen institution's research culture may consider the above fundamentals and take into account that culture lives not just in the discussions of administrators, but deeply rooted in community values and beliefs.

Research culture at universities remains an area that needs further attention. Relevant topics for further research are stages and development of university research culture, specific challenges in research culture that effect the research community, etc.

Keywords: universities, research community, research culture, characteristics of research culture.

References

- Hill, R. (1999). Revisiting the term "research culture". HERDSA Annual International Conference, Melbourne, 1–13. <https://engineering.unt.edu/sites/default/files/Hill.pdf>
- Kashif, M., Dewasiri, N.J., Rana, S., & Udunuwara, M. (2022). Editorial: Demystifying research culture in universities. *South Asian Journal of Marketing*, 3(1), 1–6. <https://doi.org/10.1108/SAJM-04-2022-118>
- Rizzo, R. (2007). Building a Research Culture. *Nursing Science Quarterly*, 20 (3), 197. <https://doi.org/10.1177/0894318407303096>
- Ryan, J., & Goldingay, S. (2022). University leadership as engaged pedagogy: a call for governance reform. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 19(1), 122–139. <https://doi.org/10.53761/1.19.1.08>
- Tucker, B.P., & Tilt, C. A. (2019). "You know it when you see it": In search of "the ideal" research culture in university accounting faculties. *Critical Perspectives on Accounting*, 64(C). <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2019.01.001>

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Світлана Алексєєва, д.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою статті є обґрунтування дидактичних засад індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

В умовах воєнного стану освітній процес в закладах загальної середньої освіти не зупинився, а трансформувався і перейшов у змішані форми навчання з використанням онлайн технологій (цифрових освітніх програм, платформ та ресурсів), які допомагають вчителям, батькам та школам сприяти підтримці навчального процесу, соціальному обслуговуванню та взаємодії. За таких умов відбувається й переорієнтація інтерпретації змісту навчання в закладах загальної середньої освіти, що орієнтована на формування в учнів критичності, самостійності, конструктивності мислення і ціннісних орієнтацій. За такого підходу доцільно наголосити на необхідність організації учителем освітньої діяльності учня, що дозволяють забезпечити його індивідуальну траєкторію.

Індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану уможлиблює адаптувати процес навчання до особливостей учня; урахувати індивідуальні особливості, завдяки чому вчитель може спиратися на наявні способи пізнання світу і розвивати ті, які недостатньо сформувалися; допомагає учневі самовизначитися у своїх інтересах і схильностях, вибирати ті напрями вдосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими. Індивідуалізації навчання також уможлиблює контролювати вплив війни на дітей, що може спричинити підвищення ризику розвитку посттравматичного стресового розладу, депресії, тривожних станів тощо. Організації учителем освітньої діяльності учня, що дозволяють забезпечити його індивідуальну траєкторію – це є пояснення дітям, що вони – супергерої, адже продовжують навчання та займаються власним саморозвитком у такий скрутний для країни час. Коли проживаємо складний досвід, стрес, травматизацію – змінюється самоо-

цінка. Зараз часто діти живуть в режимі очікування невдачі. Їм потрібен досвід перемог і підтримка.

Індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану має ґрунтуватися на загальних принципах організації навчання: науковість та доступність, наступність, системність, перспективність, принцип єдності теорії та практики, принцип оптимізації обсягу навчальної інформації.

Дидактичними засадами індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану є:

- надання освітньому процесу дослідницької спрямованості шляхом створення навчального середовища активно-пошукового характеру;
- мотивації і цілеспрямованого залучення учнів до самостійного виконання пошукових завдань;
- реалізація потенційних задатків і можливостей учнів шляхом застосування диференційованого підходу;
- свобода вибору елементів освітньої діяльності через створення особистих програм навчання, де будь-який елемент освіти реалізується за допомогою власного пошуку;
- ефективне застосування інноваційних форм і методів навчання;
- створення емоційного підґрунтя, чуттєвого контакту між учителем та учнями з орієнтацією на принципи рівноправних партнерів по спілкуванню, орієнтацію на індивідуальну неповторність дитини.

За таких умов індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти забезпечувати комфортні психолого-педагогічні умови здобуття освіти, загального розвитку і, що особливо актуально, – самовизначення учнів. Ідеться про визначення школярів у сфері свого інтересу та виявлення їхніх здібностей. Необхідно зазначити, що раннє самовизначення, природне, без примусу, уможливорює успішний подальший розвиток особистості.

Для реалізації дидактичних засад індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану потрібно забезпечити рівень розвитку всіх сфер особистості: емоційно-вольової, інтелектуальної та діяльнісної, комунікативної.

Ефективність дидактичних засад індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти зумовлюється ґрунтовним психолого-педагогічним забезпеченням: наявністю в школах доступних діагностичних

методик для вивчення індивідуальних особливостей учнів, різнорівневих програм, навчальних посібників тощо.

Висновок: в умовах воєнного стану потреба індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти має бути проаналізована з позицій набутого практичного досвіду освітян, з метою наповнення цього важливого дидактичного контенту новим змістом та осучасненням концептуальних засад.

Ключові слова: дидактичні засади, індивідуалізації навчання, воєнний стан, посттравматичний стресовий розлад, депресія, тривожний стан, інноваційні форм і методи навчання.

Література

- Алексеева, С. В. (2013). Формування готовності учнівської молоді до вибору і реалізації професійної кар'єри: від теорії до практики. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка (5), 80–85. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11303>
- Алексеева, С. (2021). Технологія формування індивідуальної освітньої траєкторії учнів профільної школи. Перспективи та інновації науки. 5(5), 58–68. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729321>
- Алексеева, С., Арістова, Н., Малихін, О., Попов, Р. (2022). Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. Актуальні питання у сучасній науці. Серія «Педагогіка», № 1(1), 339–348. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733582>
- Ляшенко, О., & Топузov, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. Український педагогічний журнал, 4, 29–36. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/247/199>
- Топузov, О. М., & Засекіна, Т. М. (ред.). (2022). Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року: методичні рекомендації. Видавничий дім «Освіта». <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
- Топузov, О. М., Засекіна, Т. М., Головка, М. В., & Калініна, Л. М. (2022). Освітньо-науковий фронт: діяльність Інституту педагогіки НАПН України в умовах воєнного стану. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4145>

УКРАЇНСЬКІ НАРОДНІ ТРАДИЦІЇ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ

Катерина Білоногіна, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Протягом століть український народ виробив свої неповторні українські традиції. Вклад українських традицій в виховання, є народна педагогіка, яку можна назвати усною традицією, звичаєм, фольклором або материнською школою, за допомогою якої формуються духовні, моральні цінності.

Традиційно українська народна педагогіка включає основні галузі виховання дітей шкільного віку: трудове виховання, розумове виховання, моральне виховання, фізичне виховання та естетичне виховання. Громадськість завжди була зацікавлена, щоб діти росли здоровими фізично, засвоювали закони моралі та етики, ставали духовно багатими, оволодівали національною культурою і вирости палкими патріотами.

Основними завданнями виховання, використовуючи традиції, на сучасному етапі є передача учням соціального досвіду, передача духовних надбань українців, формування рис характеру, духовності, трудової, моральної, духовної та естетичної культури українців, незалежно від національності.

Ідея використання, як засобу виховання – традиції, високо цінувалася також педагогами інших часів, які всебічно вивчали їх і обширно використовували у своїх роботах.

Я. А. Коменський одним із перших обґрунтував теоретично народну педагогіку. Багато його творів присвячені культурно-освітнім традиціям народу. Його принципи та ідеали базувалися на народних педагогічних поглядах.

Народна педагогіка займає особливе місце і в спадщині К. Д. Ушинського, де він писав: «Виховання, створене самим народом і побудоване на засадах народного, має виховну силу, якої не знайти і в кращих системах, заснованих на абстрактних або запозичених ідей іншого народу».

Не забуваємо і Тараса Шевченко, який знав добре звичаї і побут українців, та Івана Нечуй-Левицького, який розглядав етнопедагогіку та питання виховання як одне ціле для формування національної ідентичності та

духовності. «Наші народні пісні, казки, прислів'я, приказки, колядки, козацькі думи – все це невичерпні і багаті скарби для освіти та виховання українців».

Застосовуючи скарби народної педагогіки, педагоги повинні знаходити та включати в програму різноманітні засоби, щоб зацікавити і пробудити допитливість своїх учнів, особливо молодших школярів, виховувати любов, повагу до рідної мови як головного елемента нації, життєрадісної стихії спілкування, основи національного самовираження і єдиної, але великої скарбниці духовних цінностей.

Важливим засобом традиційно-патріотичного виховання є вивчення державної символіки. Ознайомлення з державними та національними знаками відбувається в перших класах і постійно поглиблюється під час виховних годин та ранків, та навіть на шкільних та позашкільних заходах, уроках («Державні символи України», «Наша Батьківщина», «Хліб-символ національного добра», «Український рушник», «Без верби та калини не буває України» тощо).

Книжки дають великі можливості для національного виховання учнів. Стаючи читачами, учні також стають власниками багатой скарбниці інформації, думок, почуттів, моральних понять та уявлень про рідний край та його традиції.

Враховуючи вікові можливості учнів, вчитель надає великого значення грі. Рольові ігри, які показують традиції минулого та традиції наших предків, несуть дуже велике значення для національного виховання та розвитку патріотизму у дітей молодшого віку. Гра вимагає самостійних дій, відображення навколишнього середовища, проява фантазії, знань та емоційних переживань. Особливе значення гри полягає в тому, що вона сприяє вихованню особистісного ставлення дитини до історії, традицій минулого, явищ суспільного життя.

Кожен вчитель має безмежні можливості для створення та використання власної системи роботи та методи концепцій, заснованих на ідеях і засобах фольклору. Справжня педагогічна творчість неможлива без використання скарбів народної творчості та її традицій у повсякденній діяльності учнів та педагогів.

Виховуючи підростаюче покоління на традиціях, головним прагненням є виховання в нього вірності ідеалу, побудови демократичної та правової держави, почуття гордості за приналежність до української нації, збуджен-

ня національного духу та свідомості, провінції, збудження громадянської свідомості та національний дух. Обов'язком предстає продемонструвати глибокий зв'язок між національною та індивідуальною духовністю, інтелектуальною зрілістю та красою.

Національні традиції є храмами певної країни, це неписані закони, якими користуються в найменших щоденних і найбільших всенаціональних справах. Сухомлинський твердо вірить, що вихователь-творець людської душі, який плекає, вловлює і формує уявлення про щастя. «Якщо він не зможе посіяти зерна справжнього людського щастя, то інша святиня може пустити коріння в душі». Він називав фольклор «живим і вічним джерелом педагогічної мудрості, центром духовного життя народу».

Таким чином, можна зробити висновок, що використання українського фольклору у навчально-виховному процесі школярів підвищує значимість спільної діяльності педагогічних колективів школи, сім'ї та громадськості. Сама по собі школа та родина не можуть гарантувати цілісність національної освіти для учнів. Це забезпечить отримання дітьми знань про українську історію, народні та родинні традиції, обряди, звичаї, народну творчість, мови корінних народів та приклади кращих зразків сучасної культури, науки та мистецтва.

Ключові слова: виховання, народна педагогіка, українські традиції.

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ, ЯК СПОСІБ ПОЗИТИВНОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ШКОЛЯРА

Марія Бойко, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Сьогодні все більше вчителів стають перед проблемами виховання школярів онлайн. Дистанційне навчання, війна дозволяють лише навчати дітей предмету, який власне викладає вчитель. Проте через відсутність прямого контакту вчителя з учнем питання виховання особистості зараз стає дуже гостро. Навіть в сьогоденній ситуації вчитель не має забувати про те, що його основна задача не навчити дітей матеріалу, а виховати в них гідну особистість, яка не буде виділятися серед дітей, які навчалися в умовно «нормальному» середовищі. Для того, щоб досягну-

ти цієї мети варто зосередитися на естетичному вихованні, як на одному з найдієвіших способів впливу на особистість.

Естетика у сучасному суспільстві є невід'ємною складовою духовного життя, мистецтва, яке вдосконалює людину, робить її вільною, творчою, духовно багатого. Естетика як наука пройшла тривкий час розвитку – від давніх часів античності до сьогодення (Васянович, 2012). Сьогодні, стикаючись з проблемами падіння моралі серед молоді, її зневіри та певної деградації ми як ніколи повинні приділяти якомога більше уваги розвитку естетичного розуміння в дитини. «Усе прекрасне, що існує в навколишньому світі і створене людиною для інших людей, повинно доторкнутися до серця дитини і облагородити його», – так зазначає у своїх працях В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1977).

На практичному досвіді можна сказати, що в більшості дітей з'являється велика зацікавленість в вивченні культури саме сьогодні. Музика, картини, література, живопис – все це допомагає дитині відволіктися від навколишніх проблем, заглибитися у світ «вічного». В свою чергу вчитель має не тільки підтримувати прагнення дитини розвиватися, а й бути достатньо розвиненим самому, щоб направляти дитину в потрібному напрямку.

Естетичне навчання повністю розвиває особистість, бо поєднує в собі трудове та моральне виховання. Воно проникає у всі галузі життя людини, бо перш за все естетичне навчання розвиває почуття, які зазвичай знаходяться глибоко всередині, допомагає комплексно мислити.

Будь який предмет шкільної програми може вчити дитину естетизму, головними умовами для розвитку школяра будуть:

- створення в школі та сім'ї естетично привабливої обстановки;
- звернення у виховній роботі з учнями до народних традицій та обрядів;
- висока естетична культура виховних заходів;
- широке залучення учнів до гуртків самодіяльності, участі у конкурсах та олімпіадах естетичного спрямування;
- висока естетична культура педагогів і вихованців в їх зовнішньому вигляді та поведінці;
- взаємодія школи, сім'ї, позашкільних закладів, закладів культури, засобів масової інформації тощо (Буряк, 2019).

Також окрім цього дуже важливою умовою буде підлаштовувати та розподіляти матеріал уроку вчителем таким чином, щоб дитина мала

можливість зрозуміти ту культурну складову, яку може запропонувати їм певний предмет. Наприклад: природознавство вчить дитину бачити красу природи, математика – красу стриманості та чіткості ліній, література допомагає їй відповідати на загальноморальні питання, а рідна мова допомагає зрозуміти та сприймати мелодійність та неповторність кожної з мов.

Так, якщо в людини на достатньо високому рівні розвинені й естетичні, й художні якості, які, поєднуючись, взаємодоповнюють і взаємопідсилюють одна одну, то можна говорити про високий (або, мистецький) рівень її художньо-естетичної культури. Цей рівень характеризується високим художньо-естетичним рівнем виконання та результатів художньо-естетичної діяльності, почуттям естетичного задоволення людини від процесу її здійснення, що, у свою чергу, зумовлює в неї прагнення привнести оригінальне, естетичне начало у свою діяльність, здійснювати її за законами краси (Отич, 2012).

Таким чином, навіть сьогодні, викладаючи предмет онлайн «від сирени до сирени», вчитель не має забувати про естетичний розвиток учнів, а навпаки, повинен робити все, щоб навіть за таких умов розвивати в дитині бачення краси та ідеалу повною мірою.

Ключові слова: естетичне виховання, розвиток дитини.

Література

- Буряк, В. С. (2019). Естетичне виховання молодших школярів на уроках читання. Вилучено травень 17, 2023 з <https://naurok.com.ua/estetichne-vihovannya-shkolyariv-95328.html>
- Васянович, Г. П. (2012). Естетичні погляди Г. Гегеля. Вилучено травень 17, 2023 з <https://core.ac.uk/download/pdf/42971035.pdf>
- Отич, О. М. (2012). Сутність та складові художньо-естетичної культури особистості. Вилучено травень 17, 2023 з <https://core.ac.uk/download/pdf/42971035.pdf>
- Сухомлинський, В. О. (1977). Вибрані твори у 5 т. (Т. 4). Радянська школа. Вилучено травень 17, 2023 з bit.ly/3Ma1bdu

МЕТАПРЕДМЕТНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ ЯК ЗАСІБ НАБУТТЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

**Михайло Бурда, д.пед.н. проф.,
дійсний член НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Шкільна освіта розглядається як інтегрований результат навчання, що забезпечує здатність учня успішно діяти в навчальних і життєвих ситуаціях. Принципово тут є ідея єдності, цілісності знань, умінь, ставлень і цінностей. Аналіз освітніх систем багатьох країн (США, Німеччини, Польщі, Канади, Фінляндії) свідчить, що орієнтація навчання на інтегративний підхід та створення методик і технологій його реалізації сприяє узгодженню змісту освіти із сучасними потребами суспільства.

Кожний шкільний предмет має мету, завдання і результати навчання. Застосування набутих предметних знань і способів діяльності в освітньому процесі, в практичних ситуаціях потребує їх узагальнення. Постає проблема – виробити в учнів спільні підходи як до засвоєння змісту навчальних предметів, так і до формування універсальних знань, прийомів і способів діяльності, які стосуються різних навчальних предметів. Один із шляхів її вирішення – реалізація метапредметного (мета-(грец.) – понад) підходу у навчанні математики, як вищого рівня інтеграції, порівняно з внутрішньопредметним і міжпредметним. Математична і інші ключові компетентності взаємозв'язані, оскільки математика є наукою про математичні моделі – математичні співвідношення, які описують розглядувані об'єкти, процеси, явища і застосовуються в різних освітніх галузях. Математичне моделювання є універсальним чинником, здатним реалізувати метапредметну функцію навчання.

Методика метапредметного підходу у навчанні математики передбачає ознайомлення учнів як з поняттям математичної моделі, так із методом математичного моделювання, вироблення вмінь свідомо будувати і застосовувати простіші математичні моделі. Навчальний матеріал має забезпечувати оволодіння учнями етапами застосування математики під час вивчення інших предметів, до розв'язування проблем, які виникають у людській практиці (формалізація; розв'язу-

вання задачі у межах побудованої моделі; інтерпретація одержаного розв'язання до вихідної ситуації). Виокремлення у змісті навчальних предметів, насамперед, що відносяться до природничої освітньої галузі, типових навчальних і практичних ситуацій, для розв'язання яких найчастіше використовуються вивчені математичні моделі. До метапредметного змісту також відносяться: універсальні прийоми розумової діяльності; алгоритмічні приписи і евристичні схеми; зміст і структура понять; умовиводи, необхідні і достатні умови; загальні методи обґрунтування тверджень; евристичні плани (розв'язування проблем, вивчення понять і властивостей, явищ і законів; здійснення спостережень і виконання дослідів тощо), а також метапредметні проблемні ситуації, завдання та проекти.

Ключові слова: математика, метапредметний підхід, зміст, способи діяльності.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ

Дарина Васильєва, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У 2018 році Україна вперше взяла участь в міжнародному моніторингу PISA, що оцінює рівень читацької, математичної та природничо-наукової грамотності учнів. Тестування моніторингу з математики орієнтоване на оцінку вміння 15-річних підлітків застосувати математичні знання до розв'язування проблемних ситуацій. В 2018 році результати були невтішними, рівень математичної грамотності був нижчий, ніж рівень читацької та природничо-наукової грамотностей. Виявилось, що формат завдань не є типовим для України, а попереднє розвантаження програм з математики послабило її прикладну спрямованість.

У 2021 році Інститут педагогіки НАПН України в рамках модуля Жана Моне провів першу літню школу для вчителів України, під час якої вчителі могли дізнатися більше про можливість розвитку математичної грамотності учнів, посилення прикладної спрямованості шкільного курсу математики, специфіку тестування PISA, тематику і формат

завдань, що пропонуються на тестуванні, а також мали змогу попрацювати в парах і групах під час створення власних груп завдань формату PISA. Результатом першої літньої школи групи вчителів математики став «Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA» (Топузов & Васильєва, 2022), що містить 45 груп завдань, створених учасниками. Цей збірник присвячений тематиці Європейського Союзу, тобто фабули задач висвітлювали освіту, науку, архітектуру, економіку Європейського Союзу. Він є у відкритому доступі і вчителі математики можуть легко його завантажити, роздрукувати і використовувати у навчальному процесі.

У 2022 році в такому ж форматі відбулась друга літня школа для вчителів України. Результатом групи вчителів математики став «Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Частина 2» (Топузов & Васильєва, 2023). Цей збірник вже присвячений Україні, містить 35 груп завдань, що розміщені у збірнику у порядку зростання класів, яким вони можуть бути запропоновані.

У 2023 році Інститут педагогіки проведе ще одну літню школу для вчителів, в процесі якої вчителі математики створять ще один збірник задач формату PISA.

Ключові слова: математична грамотність, PISA, збірник задач, якість навчання.

Література

- Топузов, О. М. (Ред.), Васильєва, Д. В. (Укл.). (2022). Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-447-2-2022-120>
- Топузов, О. М. (Ред.), Васильєва, Д. В. (Укл.). (2023). Збірник завдань для розвитку математичної компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-74>

СТАНОВЛЕННЯ ЗАКОНОДАВЧОЇ БАЗИ ДЕРЖАВНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА КРАЇН ЦЕНТРАЛЬНОЇ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНИ

Дар'я Вороніна-Пригодій,

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення особливостей розвитку нормативно-правового поля функціонування державно-приватного партнерства у країнах Центральної Європи та України.

Комісія ООН з права міжнародної торгівлі (ЮНСІТРАЛ) у 2000 р. опублікувала «Законодавчий посібник щодо інфраструктурних проєктів, що фінансуються з приватних джерел», який був спрямований на допомогу у створенні законодавчої бази, сприятливої для приватних інвестицій у державну інфраструктуру. Рекомендації, надані в Посібнику, спрямовані на досягнення балансу між бажанням сприяти та заохочувати участь приватного сектору в інфраструктурних проєктах, з одного боку, та різними проблемами громадського інтересу приймаючої країни, з іншого. У 2003 р. прийняті «Типові законодавчі положення щодо проєктів інфраструктури, що фінансуються з приватних джерел», а у 2019 р. з метою оновлення, розширення та заміни двох попередніх текстів підготовлених ЮНСІТРАЛ затверджено «Типові законодавчі положення ЮНСІТРАЛ про державно-приватне партнерство» та «Посібник ЮНСІТРАЛ для законодавчих органів по державно-приватному партнерству» (PPPLRC, 2023).

Європейський банк реконструкції та розвитку (ЄБРР) визначив набір основних принципів для сучасного закону про концесії як законодавчі вказівки. Група правового переходу ЄБРР підготувала документ «Основні принципи ЄБРР для сучасного закону про концесії – вибір та обґрунтування принципів» (2006), у якому пояснюється кожен із принципів.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) визначила «Принципи ОЕСР для державного управління державно-приватним партнерством» (2012), що містять конкретні вказівки для розробників політики ДПП. Даний документ спрямований на створення надійної інституційної основи для: 1) обґрунтування вибору ДПП з точки зору співвідношення ціни та якості; 2) забезпечення цілісності, прозорості та розумного управління фіскальними ризиками.

У дослідженнях та документації стосовно ДПП відсутня чітка градація країн, що належать до Центральної Європи (Central Europe / Middle Europe / Median Europe), але разом з тим, незалежно від класифікацій обов'язково до складу входять: Німеччина, Швейцарія, Ліхтенштейн, Австрія, Польща, Чехія, Словаччина та Угорщина.

У Німеччині немає спеціального закону, який би забезпечував комплексну основу ДПП. У 2005 р. був прийнятий Федеральний закон про прискорення впровадження державно-приватного партнерства та вдосконалення правової бази державно-приватного партнерства.

Відповідно до даного закону змінювались або вносились додаткові пункти у статті наступних законів: «Про обмеження конкуренції» (2005); «Про державні закупівлі» (2003); «Про приватне фінансування будівництва автомобільних доріг» (2003); «Федеральний бюджетний кодекс» (1969); «Про податок на передачу нерухомого майна» (1997); «Про податок на майно» (1973); «Про інвестиції» (2003).

Абревіатура «PPP» (ДПП) використовується в статті 90(2) Федеральної конституції Німеччини з 2017 р., але цей термін не отримав кінцевого значення, при укладанні договорів. У цей же рік проведена реформа управління автомобільними дорогами, що сприяло активізації ДПП у цій галузі.

Відсутність єдиного закону про ДПП у Німеччині не завадило їй стати лідером у Європі та світі з реалізації державних проєктів із залученням приватного капіталу.

У Європі Швейцарія демонструє один з найнижчих показників ДПП. Так у період з 1994 по 2016 рр. було реалізовано лише два проєкти ДПП. У Швейцарії відсутні спеціальна правова та інституційна бази на федеральному рівні для ДПП, тому базуються на загальних правилах законодавства про контракти та закупівлі.

Отже, правове середовище в Швейцарії є слабшим, ніж в інших країнах, а провідні ринкові рішення через ДПП будуть менш ефективними в цій країні, ніж в інших країнах. Крім того, у той час як деякі країни мають спеціальні установи для підтримки реалізації ДПП, у Швейцарії такі відсутні. Як наслідок, представники місцевої влади, які приймають рішення, не мають навичок і досвіду для впровадження ДПП. Однак за індикатором ефективності державного сектору (Afonso et al., 2005), який вимірює якість управління з точки зору корупції, бюрократизму, якості судової системи і тіньової економіки, Швейцарія посідає одне з ведучих місць у світі.

У Ліхтенштейні органи державного сектору можуть укладати договори про спільну діяльність, і при цьому немає особливих вимог до таких договорів як окремого сегменту ДПП. Проте Закон про державні закупівлі (*Gesetz über das Öffentliche Auftragswesen, ÖAWG, 1998*), у якому Ліхтенштейн імплементував директиви ЄС щодо закупівель, містить положення співвіднесені з ДПП.

Правове поле Австрії з ДПП складається з двох Федеральний законів: «Про державні закупівлі» (2018) – регулює укладення державних контрактів; «Про укладення концесійних контрактів» (2018) – реалізує Директиву про концесійні контракти та регулює закупки концесій.

Федеральний уряд Австрії майже не використовує проєктні моделі, такі як ДПП або інші форми кооперативного впровадження, а швидше повернувся до традиційних генеральних контрактів з підрядниками. Однак, окрім таких проєктів і забезпечення правової бази, федеральний уряд все частіше використовує схеми субсидій і податкові пільги для підтримки необхідної інфраструктури.

Принципи публічно-приватного співробітництва в Польщі були включені в окремий законодавчий акт – Закон про державно-приватне партнерство (2008). Положення носить рамковий характер. Широке визначення ДПП дозволяє реалізовувати на його основі різноманітні проєкти, спільною рисою яких є розподіл завдань і ризиків, а також обслуговування або управління активом на етапі експлуатації інфраструктури. Також, Польське правове поле ДПП містить закони: «Про концесії» (2016); «Про державні закупівлі» (2021).

Міністерство фінансів Чеської Республіки використовує два закони, що регулюють правове поле ДПП країни: «Про концесійні договори та процедури концесії» (2006); «Про державні закупівлі» (2006, нова версія введена з 2016 р.). Закони про ДПП відносно нові і неперевірені, тому існує відсутність відповідної практики з цього приводу.

На веб-сайті Міністерства фінансів Словацької Республіки розміщені положення ДПП. Закон про публічні закупівлі (2015). Звіт про створення умов для реалізації проєктів з приватним партнерством (2005) є першим урядовим документом, який більш комплексно розглядає ДПП та аналізує основні переваги та ризики методу ДПП. Політика реалізації проєктів ДПП (Постанова Уряду 2005 р.) передбачає встановлення принципів та положень проєктів ДПП для обмеження ризиків державного бюджету.

Задля прозорості та громадського контролю за ефективним використанням державних коштів, з метою створення умов чесної конкуренції у державних закупівлях, а також для покращення доступу місцевих малих та середніх підприємств до процедур закупівель – відповідно до міжнародних угод, укладених Угорщиною у сфері державних закупівель та директив Європейського Союзу, Національні збори Угорщини прийняли Закон про державні закупівлі (2015).

Законодавство України про державно-приватне партнерство (ДПП) (складається із Закону про ДПП (2010 р. та редагованого у 2019 р.), та Закону про концесію (2019) встановлює законодавчу та інституційну основу для покращення надання державних послуг в інфраструктурі через участь приватного сектору на основі принципів: публічності, прозорості, пропорційності, справедливості та недискримінації (World Bank Group, 2021, с. 2).

Зроблено висновок, що існують різноманітні підходи до формування законодавчого поля державно-приватного партнерства у країнах Європи. Як правило, уряд / парламент країни може прийняти закон про ДПП або закон про концесію, щоб надати пріоритет процесу розробки, закупівлі та перегляду проєктів ДПП, які матимуть пріоритет над галузевими законами. Завдяки формуванню та оприлюдненню документів ЮНСІТРАЛ, ЄБРР та ОЕСР створені нормативні основи для розроблення національного законодавства з ДПП.

Ключові слова: країни Центральної Європи, державно-приватне партнерство, законодавчі акти.

Література

- Afonso, A., Schuknecht, L., & Tanzi, V. (2005). Public sector efficiency: An international comparison. *Public Choice*, 123(3-4), 321–347. <https://doi.org/10.1007/s11127-005-7165-2>
- PPPLRC. (2023). Public-Private Partnership Legal Resource Center. Retrieved May 17, 2023 from <https://ppp.worldbank.org/public-private-partnership/legislation-regulation/laws/ppp-and-concession-laws>
- World Bank Group. (2021). Introduction to the public-private partnership manual. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=en-GB&fileId=0957d9a5-f282-4737-8aa2-956d827b5a01>

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ: ЄВРОПЕСЬКИЙ ДОСВІД

Ольга Гайдук, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування впливу сталого розвитку на професійну освіту Німеччини.

Комісія Брундтланд, також відома як Всесвітня комісія з навколишнього середовища та розвитку, в 1987 році опублікувала звіт «Наше спільне майбутнє», в якому вперше було сформульовано та визначено концепцію сталого розвитку. Цей звіт стимулював всесвітній дискурс з високим рівнем суспільної уваги до теми сталого розвитку, що з кожним днем набуває важливішого значення. Німецьку версію звіту опублікував тодішній міністр науки Фолькер Гауфф (Volker Hauff). Визначення сталого розвитку, сформульоване в ньому, підкреслює, перш за все, значення відповідальності перед майбутніми поколіннями: «розвиток, що забезпечує потреби сьогодення, не ризикуючи, що майбутні покоління не зможуть задовольнити власні потреби» (Hauff, 1987). Йдеться також не лише про захист навколишнього середовища та клімату, але й про врахування економічних та соціальних чинників. Для професійного навчання це означає, що майбутнім робітникам необхідно набути таких компетентностей, що даватимуть їм змогу включати в свою професійну діяльність чинники сталого розвитку і, по можливості, відповідно організовувати свою роботу, навіть після завершення навчання.

Німецькі науковці підкреслюють (Melzig, 2022), що тема «сталого розвитку в професії» стосується не лише так званих «зелених робочих місць (професій)». Залежно від джерела, вона часто належить як до професій у сільському або лісовому господарстві, так і до професій, що зокрема пов'язані з відновлюваними джерелами енергії, або здійснюють роботу з виробництва чи встановлення вітрових турбін і сонячних панелей. Професійна освіта та навчання, однак, йде на один крок далі і надає безліч прикладів того, як кожна професія може відповідати чинникам сталого розвитку. Зокрема, у харчовій промисловості можна зменшувати кількість пластику у пакуванні при виробництві. У роздрібній торгівлі пропонувати більш екологічні продукти та консультувати клієнтів щодо даної

теми. Транспортним компаніям можна обирати маршрути, що зменшують витрати пального, і відповідно, викиди двоокису вуглецю. У туристичній галузі готелі можуть пропонувати гостям харчування, спираючись на ідеї сталого розвитку та використовувати екологічні засоби для прибирання, деякі з них вже створили сади для вирощування власних фруктів і овочів, що сприятиме розвитку біорізноманіття.

Спільне прийняття рішень, справедливі умови праці та інші аспекти «соціальної стабільності» є ще одними прикладами використання принципів сталого розвитку, що також важливі для майбутніх робітників будь-якої професії.

З огляду на свою складність та задля врахування екологічних, соціальних та економічних аспектів, здійснення сталого розвитку потребує міждисциплінарних підходів, які активно залучають науку, політику та практику (Slopinski та ін, 2020). Тому освіта набуває особливого значення для забезпечення та реалізації сталого розвитку. Вона також відіграє ключову роль у Порядку денному Організації Об'єднаних Націй на період до 2030 року і, на загальну думку, має важливе значення для досягнення 17 цілей сталого розвитку (UNESCO, 2020). Федеральне міністерство освіти та наукових досліджень (BMBWF) започаткувало у Німеччині процес в рамках Всесвітньої програми дій ЮНЕСКО «Освіта для сталого розвитку» (ОСР) (Bildung für nachhaltige Entwicklung – BNE) з метою закріпити ОСР у всіх сферах освіти. Для його реалізації у професійному навчанні, федеральний Інститут професійної освіти і навчання (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB) використовує кошти BMBWF для підтримки спільних проєктів у рамках наукового моніторингу пілотних проєктів «Професійне навчання для сталого розвитку» (Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung – BBNE). Фінансування пілотних проєктів та супутніх їм наукових досліджень визначено як завдання федерального Інституту професійної освіти і навчання (BIBB) у Законі про професійне навчання (BBiG).

У професійному навчанні та підвищенні кваліфікації (Weiterbildung) сталий розвиток означає усвідомлення та відповідальність за соціальну справедливість та захист навколишнього середовища з урахуванням економічних інтересів компанії. Усі зацікавлені сторони компанії можуть взяти на себе відповідальність за впровадження сталого розвитку у професійну діяльність – від керівників і співробітників, до учнів. Для

цього є важливими знання щодо можливостей альтернативного використання різних варіантів дій та критеріїв вибору цих дій в контексті сталого розвитку.

Пілотні проекти «Професійного навчання для сталого розвитку» (BBNE) роблять свій внесок, розвиваючи і вдосконалюючи практику професійної освіти у Німеччині. Його мета – розробити та протестувати інновації сталого розвитку для професійного навчання всередині компанії та підготувати до їх поширення такого досвіду. Пілотні проекти BBNE здійснюються – як зазначено вище – у взаємодії політики, науки та практики. Останнє має важливе значення для здійснення керівного принципу сталого розвитку, оскільки таке співробітництво вимагає участі різних зацікавлених сторін. Неодмінним аспектом пілотних проектів BBNE є співпраця з компаніями, які беруть участь як практичні партнери у розробці та випробуванні інновацій, а також зі стратегічними партнерами, такими, як асоціації чи профспілки. Участь стратегічних партнерів від початку пілотних проектів BBNE виявилася вирішальною для подальшого успішного розповсюдження їхніх результатів (Fernández Caruncho et al., 2020).

З 2010 до 2013 року BIBB профінансував шість пілотних проектів у рамках Професійного навчання для сталого розвитку. На підґрунті їхніх результатів з 2015 року було профінансовано ще вісімнадцять спільних пілотних проектів BBNE. Їхнє фінансування було розділено на три напрямки. Перший напрямок був спрямований на розробку навчальних та кваліфікаційних концепцій сталого розвитку у комерційних професіях, у той час як другий напрямок стосувався створення таких міст навчання у професійних навчальних закладах, що відповідають принципам сталого розвитку. Третій напрямок, що тривав з 2018 по 2021 рік, спрямований на розвиток компетентностей сталого розвитку у професіях сфери торгівлі продуктами харчування та харчової промисловості (Кулалаєва, & Гайдук, 2022). Науковий контроль за фінансуванням пілотних проектів BBNE здійснюється на рівні програми. Метою є структурно зафіксувати сталий розвиток у галузі професійної освіти.

Консультативна рада програми підтримує пріоритетне завдання фінансування професійної підготовки для сталого розвитку у BIBB. Членами Консультативної ради є експерти з BBNE – науковці, практики та соціальні партнери. Призначення Консультативної ради програми має на меті посилення якості та впливу пілотних проектів BBNE.

Фундаментальність пілотних проєктів BBNE полягає у співпраці з більш ніж 220 компаніями, професійними школами і міжвиробничими центрами професійного навчання, а також з понад 80 палатами, асоціаціями та профспілками. Було розроблено, випробувано та оцінено на практиці різні курси підвищення кваліфікації, кваліфікаційні програми та навчально-методичні матеріали. До початку 2023 року було профінансовано ще шість пілотних проєктів BBNE, увага яких зосереджувалась на подальшому успішному поширенню їхніх результатів для навчального персоналу. Наразі плануються нові великі ініціативи та фінансування.

Ключові слова: сталий розвиток, освіта для сталого розвитку, професійна освіта.

Література

- Кулалаєва, Н., & Гайдук, О. (2022). Модель формування у майбутніх фахівців професійної компетентності, орієнтованої на сталий розвиток. *Professional Pedagogics*, 2(25), 23–31. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.25.23-31>
- Ferández Caruncho, V., Kastrup, J., & Nölle-Krug, M. (2020). Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung in Berufen des Lebensmittelhandwerks und der Lebensmittelindustrie – Beiträge des BIBB-Modellversuchsschwerpunkts zum nachhaltigen Wirtschaften. http://www.bwpat.de/spezial17/fernandez_kastrup_noelle-krug_spezial17.pdf
- Hauff, Volker. (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp.
- Melzig, Christian (2022). *Berufsbildung für nachhaltige Entwicklung. Was ist das und wie kann sie gelingen?* <https://www.ueberaus.de/www/berufsbildung-fuer-nachhaltige-entwicklung.php>
- Slopinski, A., Panschar, M., Berding, F., Rebmann, K. (2020). *Nachhaltiges Wirtschaften zwischen Gesellschaft, Ökonomie und Bildung – Ergebnisse eines transdisziplinären Projekts*. https://www.bwpat.de/spezial17/slopinski_et_al_spezial17.pdf
- UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: a roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>

ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ОСВІТІ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ РЕГІОНІ

Оксана Глушко, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз термінологічного поля наукової проблеми трансверсальні компетентності в освіті. Дослідження є теоретичним. Ключовими методами обрано аналіз, порівняння, синтез.

Учнівська молодь європейських шкіл – це майбутні громадяни як Європи так і світу в цілому. Таким чином, їм потрібен ряд компетентностей, умінь й навичок якщо вони хочуть долати виклики світу, що швидко змінюється й відповідно успішно адаптуватися до цих викликів і змін.

Трансверсальні компетентності (або навички) – це навички, які зазвичай розглядаються як навички, які конкретно не пов'язані з певною роботою, завданням, академічною дисципліною чи галуззю знань, але як навички, їх можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах. Трансверсальні компетентності складаються з певних навичок, знань, цінностей і ставлень, які важливі для особистісного розвитку й навчання та для ефективного управління життям. Ці навички користуються все більшим попитом в учнів, щоб успішно адаптуватися до змін і вести змістовне та продуктивне життя. У термінології різних країн поняття «трансверсальні компетентності» визначається по-різному і включає набір різних якостей і характеристик (Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021).

Наразі, трансверсальні компетентності включають в себе шість сфер, а саме:

- Критичне та інноваційне мислення.
- Інтер-персональні навички (наприклад, презентаційні та комунікаційні навички, організаторські навички, робота в команді та співпраця тощо).
- Внутрішньо особистісні навички (наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, впевненість у собі, самомотивація тощо).
- Глобальне громадянство (наприклад, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне розуміння, повага до навколишнього середовища тощо).

- Медіа та інформаційна грамотність, така як здатність знаходити інформацію та отримувати доступ до неї за допомогою ІКТ, а також аналізувати й оцінювати медіаконтент, етичне використання ІКТ.
- Інші, включають такі компетентності і навички, як фізичне здоров'я або релігійні цінності, які можуть не входити не в одну із вище зазначених областей (UNESCO Bangkok Office, 2016).

Формування трансверсальних компетентностей та навичок сприяє розвитку предметних компетентностей. Поняття «трансверсальні навички» в контексті шкільної освіти стосується компетентностей, засвоєних і закріплених у ході навчального процесу та легко перенесених в інше середовище (наприклад, робота, школа, особисте життя). Деякі з трансверсальних компетентностей є внутрішніми, тоді як іншим можна навчитися. Відмінності між цими навичками можна проілюструвати, наприклад, емпатією, моральними естетичними аспектами, а також спілкуванням і співробітництвом.

Розвиток власного потенціалу учня, мотивація на самовдосконалення і самореалізацію, є важливими напрямними розвитку освіти на компетентнісних засадах. Трансверсальні навички включають, наприклад, критичне мислення та вирішення проблем, творчість та підприємливість, самонавчання, співпрацю, керування емоціями та гнучкість, громадянську активність та цифрові навички. Трансверсальні компетентності слід розвивати в контексті всіх навчальних предметів у школі. Як впливає з цього виразу, трансверсальні компетентності – це компетентності, які не стосуються конкретно вивчення будь-якого шкільного предмету, проте мають відношення до всього спектру всіх предметів у шкільній програмі (Council of Europe/ECML, 2021).

Загалом, дослідники виявили, що вчителі вважають, що найкращими методами навчання трансверсальним компетентностям є групові презентації, польові дослідження, індивідуальні проекти та презентації та позакласні заходи. Зокрема, визнають, що традиційні методи найменш ефективні, коли мова йде про викладання та навчання трансверсальним компетентностям, і що методи, які забезпечують навчання на досвіді, в даному випадку потрібно використовувати більше, оскільки вони ефективніші за традиційні (UNESCO Bangkok Office, 2016, p. 28). Отже, розвиток трансверсальних компетентностей вимагає різноманітних методів навчання та нової організації навчання.

Встановлено, що трансверсальні компетентності інтегровані в міжпредметний спосіб у багатьох країнах ЄС (наприклад, Бельгія, Італія, Іспанія, Фінляндія, Франція). За останні роки, європейські країни досягли значного прогресу у включенні трансверсальних компетентностей до національних навчальних програм та інших освітніх установчих документів. Однією із важливих проблем, із якою стикаються спеціалісти при запровадженні трансверсальних компетентностей в освіту – це як і в якій мірі трансверсальні компетентності повинні бути представлені в національних і шкільних навчальних програмах.

Зроблено висновок, що трансверсальні компетентності дозволяють розширити можливості, навички та уміння учням й у майбутньому, сприяти стати більш ефективними громадянами своєї країни. Вони мають важливе значення для того, щоб дати людям змогу в повній мірі реалізувати свій потенціал, у тому числі в освіті, особистому та професійному житті, а також як свідомих громадян у все більш непередбачуваному світі.

Ключові слова: країни ЄС, шкільна навчальна програма, трансверсальні компетентності, шкільна освіта.

Література

- Council of Europe/ECML. (2021). Transversal competences in language education. Background paper. <https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/ECML-Transversal-competences-think-tank-background-paper-EN.pdf>
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, (4), 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>
- UNESCO Bangkok Office. (2016). *School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region. Regional Synthesis Report.* <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>

ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Аліна Годорожа, студентка

3 курсу спеціальності 013 «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення ефективних методів та засобів патріотичного виховання школярів у позакласній роботі, яка може включати такі форми роботи, як позашкільні заходи, табори, клуби та інші форми позашкільної діяльності.

В умовах воєнного стану й військової агресії по відношенню до нашої держави національно-патріотичне виховання молодого покоління набуває особливого значення. Про виховання особистості в душі любові до Батьківщини й усвідомлення свого громадянського обов'язку на основі національних духовних цінностей в поєднанні із загальнолюдськими йдеться в законах України «Про освіту» (Law of Ukraine on Higher Education, 2002) та «Про загальну середню освіту» (Law of Ukraine on general secondary education, 1999) Проєкт «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи» (Воуко, 2002) також виділяє формування особистісних якостей громадянина-патріота України серед пріоритетів змісту освіти.

У зв'язку із цим основним завданням нової української школи є не тільки формування ключових компетенцій, а й виховання всебічно розвиненої особистості, здатної до самовизначення та самореалізації, до самостійного вибору, прийняття відповідальних рішень у різноманітних життєвих ситуаціях; усвідомлення особистої відповідальності за свою долю та долю народу України й людства в цілому. Починати формувати таку особистість треба на ранніх етапах її розвитку. І тут особливого значення набуває громадянське або національно-патріотичне виховання школярів (Reform of the Ministry of Education and Science).

Громадянське виховання дітей молодшого шкільного віку – складний і довготривалий процес, спрямований на формування базових громадян-

ських якостей, а саме патріотизму, правосвідомості, толерантності, любові до Батьківщини. У свою чергу, кожна громадянська якість – це складна динамічна система, що поєднана з іншими якостями особистості. Цим обумовлена багатоаспектність процесу формування громадянськості особистості, що полягає в поєднанні громадянського, морального та правового виховання (Stayenna, 2017).

Виховання школярів здійснюють у процесі навчання і виховної роботи у школі та за її межами. Воно є цілісним процесом, у якому органічно поєднані змістова (сукупність виховних цілей) і процесуальна (самокерований процес педагогічної взаємодії вчителя й учня, що передбачає організацію і функціонування системи виховної діяльності та самовиховання учнів) сторони. Цей процес є двостороннім (обов'язкова взаємодія вихователя і вихованця), цілеспрямованим (наявність конкретної мети), багатограним за завданнями і змістом, складним щодо формування і розкриття внутрішнього світу дитини, різноманітним за формами, методами і прийомами, безперервним (у вихованні канікул бути не може), тривалим у часі (людина виховується все життя). (Characteristics of the main principles of education, n. d.).

При роботі з молодшими школярами варто використовувати такі засоби: рідну мову, родовід, рідну історію, краєзнавство, природу рідного краю, народну міфологію, фольклор, національне мистецтво, народний календар, національну символіку, народні прикмети і вірування, національні традиції, звичаї та обряди. Пропонується практикувати проведення виховних годин і бесід, як-от:

«Козацькому роду нема переводу», «Славетні українці», «Україна – моя слава Батьківщина», а також практикувати зустрічі з волонтерами, учасниками бойових дій, майстер-класи за участю дітей та батьків із виготовлення сувенірів до державних свят, проводити конкурси малюнків на патріотичну тематику тощо (Methods of education according to folk pedagogy, 2021).

Принцип національної свідомості й українського патріотизму вимагає утвердження в учнів громадянських почуттів, української національної гордості й людської гідності громадянина України, державницької ідеї, вболівання за долю самостійної Української держави, готовності у майбутньому стати на захист її незалежності, виявляти шанобливе ставлення до українських державних символів – тризуба, прапора, гімну (Basic principles of education, n.d.).

Сьогодні нашій державі потрібні громадяни національно свідомі, горді її історією, культурою, мовою українського народу, – справжні патріоти незалежної України. Саме таких людей і покликана виховувати початкова школа.

Ключові слова: виховання, національна свідомість, патріотизм, Україна.

Література

- Basic principles of learning. (n. d.). https://pidru4niki.com/1228032434982/pedagogika/osnovni_printsiipi_navchannya
- Boyko, O. D. (2002). Project “Concepts of 12-year secondary comprehensive school”. In Guide to the history of Ukraine. Academy.
- Characteristics of the main principles of education. (n. d.). Retrieved May 17, 2023 from <https://pidru4niki.com/>
- Law of Ukraine on general secondary education. (1999). Parliamentary Publishing House. Retrieved May 17, 2023 from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
- Law of Ukraine on higher education. (2002). Retrieved May 17, 2023 from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Methods of education according to folk pedagogy. (2021, May 9). <https://rcpp19.ru/metodi-vihovannya-za-narodnoyu-pedagogikoyu/>
- Reform of the Ministry of Education and Science, Law “On Education” (n. d.). Retrieved May 17, 2023 from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Stayenna, O. (2017). Preparation of future teachers for civic education of preschool children. *Young Scientist*, 43.2(3.2). Retrieved from <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/3.2/9.pdf>

ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ

Микола Головка, д.пед.н., ст.н.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення механізмів діагностики та компенсації освітніх втрат здобувачів загальної середньої і вищої освіти. Освітні втрати традиційно асоціюються зі зниженням рівня навчальних досягнень здобувачів, пов'язаним із тривалими перервами в навчанні (наприклад, літні канікули, після завершення яких зазвичай знижується рівень успішності учнів та зростає розрив між їхніми академічними результатами; вимушені перерви у навчанні через особисті причини; надзвичайні ситуації (пандемії, воєнний стан, техногенні явища). У міжнародній освітній практиці освітні втрати розглядаються у широкому контексті: від втрат у навчанні (знаннях, уміннях, навичках у порівнянні з обов'язковими результатами навчання, визначеними стандартами та програмами) до втрат в особистісному розвитку здобувачів освіти (зниження темпів інтелектуального, емоційного, соціального розвитку особистості). Проблема освітніх втрат активізувалася в умовах широкого запровадження дистанційного навчання на тлі карантинних обмежень, викликаних коронавірусною інфекцією. Під час пандемії COVID-19 освітні системи практично всіх країн були змушені змінити традиційні форми організації освітнього процесу, що призвело до суттєвих освітніх втрат та мало помітний вплив на глобальні процеси соціального й економічного розвитку. Адже тривале призупинення офлайн навчання (наприклад, впродовж третини навчального року) призводить до втрат упродовж кількох наступних десятиліть валового внутрішнього продукту на рівні близько 1,5% (Топузов, Головка, Локшина, 2023).

На рівень навчальних втрат впливають доходи родини (діти з більш заможних родин мають більш сучасні засоби та кращий доступ до інтернету), а також освіта батьків та їхня активна участь в освітньому процесі, зацікавленість навчанням дитини та її підтримка, готовність і спроможність створити вдома відповідний освітній простір, забезпечити дидактичними матеріалами для дистанційного навчання. Освітні втрати мають

накопичувальний ефект та негативно впливають на особистісний розвиток здобувачів освіти, поглиблюють нерівності в освіті через зростання навчальних розривів, а також у майбутньому суттєво вплинуть на добробут конкретної особи та держави в цілому.

В умовах воєнного стану зростання освітніх втрат зумовлене руйнуванням освітньої інфраструктури, порушенням традиційних комунікацій суб'єктів освітнього процесу, їхнім вимушеним переміщенням в межах країни та за кордон. При цьому дистанційне навчання є почасти чи не єдиним способом організації навчання. Хоча освітні втрати наявні й під час очного навчання, вони стрімко зростають в умовах переходу на дистанційну форму організації освітнього процесу, зокрема, коли навчання переважно здійснюється в асинхронному режимі. Вони зростають пропорційно тривалості дистанційного навчання та накопичуються і ця тенденція характерна для різних країн світу. Основними чинниками, що зумовлюють накопичення освітніх втрат в онлайн-навчанні, є недосконалість технологій організації дистанційного навчання; відсутність у здобувачів освіти та педагогів цифрових засобів для навчання з відповідними технічними характеристиками, а також доступу до безперебійного та швидкісного інтернету; недостатній рівень сформованості в здобувачів освіти цифрової грамотності та компетентності самоосвітньої навчально-пізнавальної діяльності, а відтак постійна потреба активного зворотного зв'язку з педагогами; недостатній рівень розвитку цифрової компетентності в педагогів, їхньої готовності до застосування на практиці технологій дистанційного навчання; неготовність батьків забезпечувати підтримку онлайн навчання дітей тощо.

Особливо відчутними вони є для природничої освітньої галузі загальної середньої освіти та дисциплін фундаментальної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю, адже опановуючи їх дистанційно, учні та студенти не мають можливості працювати з реальними приладами в лабораторіях, що негативно впливає на формування експериментальних умінь (Головка, Мацюк, Рудницька, 2023).

Основними механізмами компенсації освітніх є: збільшення тривалості навчання за рахунок скорочення канікул; запровадження шестиденного навчального тижня; реалізація програм прискореної освіти, що передбачають ущільнення навчального матеріалу та зосередження уваги на ключових питаннях програми; корекційні освітні програми у фор-

мі індивідуальних занять для окремого учня або групи учнів; технології адаптивного навчання, під час якого клас поділяється на окремі групи, які працюють поза основним навчальним часом над усуненням конкретних прогалин у знаннях і навичках відповідно до освітніх потреб здобувачів; короточасні програми надолуження освітніх втрат, спрямовані на додаткове опрацювання окремих питань в позаурочний час або під час вихідних тощо. Такі програми передбачають індивідуалізацію освітнього процесу та високу мотиваційну, фізичну та психоемоційну активність здобувачів освіти. Тому надзвичайно важливим етапом є попередня діагностика. Механізмом її реалізації має стати система освітніх вимірювань, що базується на стандартизованих інструментах (стандартизоване тестування на завершальних етапах початкової і базової освіти, загальнодержавний моніторинг якості освіти, локальні моніторинги окремих категорій здобувачів освіти, цифрові платформи для вимірювання освітніх втрат тощо).

Ключові слова: освітні втрати, діагностика та компенсація освітніх втрат, дистанційне навчання.

Література

- Головко, М. В., Мацюк, В. М., Рудницька, Ж. О. (2023). Організаційно-методичні особливості реалізації дистанційного навчання фізики в закладах вищої освіти. Наукові записки Серія: Педагогічні науки. Т.1, № 208. 23–31.
- Топузов, О., Головко, М., Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал. № 1. 5–13.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕПРОГНОЗОВАНИХ ВИКЛИКІВ

Світлана Головко, к.іст.н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду забезпечення якості загальної середньої освіти в умовах непрогнозованих викликів, зокрема, на тлі пандемії COVID-19.

Проблема забезпечення якості загальної середньої освіти, якій традиційно приділяється значна увага в європейській освітній практиці, набула особливої актуальності в умовах запровадження карантинних обмежень, викликаних поширенням коронавірусної інфекції. Як виявилось, це було потужним викликом для освітніх систем усіх без винятку країн. Масовий перехід на дистанційну форму навчання зумовив необхідність пошуку механізмів його організаційно-правової та методичної підтримки.

Цікавим у цьому контексті є досвід Республіки Польща щодо реалізації методів і технологій дистанційного навчання здобувачів загальної середньої освіти. На основі набутого досвіду реалізації дистанційного навчання та з урахуванням труднощів, з якими зіткнулася загальна середня освіта країни на початку запровадження карантинних обмежень, було розроблено достатньо дієві інструменти забезпечення якості освітнього процесу в дистанційному форматі. Згідно з нормативними документами, дистанційне навчання має бути організоване з урахуванням рівномірності навантаження учнів в окремі дні тижня, різноманітності освітніх заходів, психофізичних здібностей учнів щодо інтенсивних розумових навантажень упродовж навчального дня, поєднання почергового навчання з використанням традиційних та цифрових засобів, обмежень, що зумовлені специфікою конкретного навчального предмета, створення безпечних умов навчання (Ministra edukacji i nauki, 2022).

Враховуючи особливості умов, в яких реалізується дистанційне навчання, передбачено можливість його реалізації як в окремих класах, так і в міжкласних навчальних групах.

Нормативний обсяг навчальних занять у закладах загальної середньої освіти із застосуванням методів і прийомів дистанційного навчання становить 45 хвилин. За обґрунтованої необхідності тривалість навчального заняття може бути зменшений до 30 хвилин або збільшений до 60 хвилин.

Якщо через об'єктивні обставини дистанційне навчання триватиме понад 30 днів, керівник має забезпечити для учнів відповідно до їхніх освітніх потреб можливість додаткових консультацій із викладачами, які проводять навчальні заняття, виходячи з організаційних можливостей конкретного закладу освіти.

Консультації проводяться в індивідуальній або груповій формах із пріоритетом безпосередньої (синхронної) взаємодії учнів і педагогів.

За відсутності безпечних умов навчання в закладі освіти, його керівник за погодженням з органом управління може організувати освітній процес в інших закладах.

У період проведення навчання в дистанційному форматі, директор закладу освіти за погодженням з педагогічним колективом, може тимчасово змінювати, якщо це дидактично обґрунтовано, обсяг навчального змісту, визначеного навчальними програмами рамкових навчальних планів для реалізації в окремих класах (семестрах); тижневий обсяг змісту позакласної роботи; тижневий або семестровий розклад занять із використанням методів прийомів дистанційного навчання.

Якщо в учнів немає можливості через скрутне матеріальне становище не може працювати дистанційно за місцем проживання, директор за заявою батьків організовує заняття в закладі освіти з використанням методів прийомів дистанційного навчання, якщо наявні безпечні та гігієнічні умови навчання, а заклад розташований на території, де немає подій, що можуть загрожувати безпеці чи здоров'ю учнів.

Важливим аспектом організації дистанційного навчання визначено системну координацію співпраці вчителів, учнів і батьків з урахуванням освітніх потреб та психофізичних можливостей здобувачів освіти.

Одним із інструментів забезпечення якості загальної середньої освіти в Польщі є система педагогічного нагляду, який координує Міністерство освіти. Вона передбачає заходи щодо забезпечення ефективності та результативності педагогічного контролю, розроблення та модифікацію інструментів педагогічного нагляду, розроблення та реалізацію програм навчання осіб, які виконують функції педагогічного контролю, аналіз даних про педагогічний нагляд, щорічна підготовка та оприлюднення інформації про результати нагляду на веб-сайті закладу. Цей процес підтримується електронною платформою для педагогічного супроводу, доступ до якої мають особи, які виконують функції у сфері педагогічного контролю, а також вчителі, учні, батьки та представники органів управління закладами освіти (Prawo oświatowe, 2016).

В умовах дистанційного навчання цифрова підтримка педагогічного нагляду стала одним із ключових інструментів забезпечення якості загальної середньої освіти та ефективних комунікацій між її суб'єктами.

Зарубіжний досвід масового дистанційного навчання актуалізує необхідність подальшого вдосконалення організаційно-правових та педагогічних механізмів його реалізації в Україні.

Ключові слова: дистанційне навчання, непрогнозовані впливи, якість освіти.

Література

Ministra edukacji i nauki. (2022, 2 września). W sprawie organizowania i prowadzenia zajęć z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość: Rozporządzenie. <https://legislacja.rcl.gov.pl/projekt/12362250>.

Prawo oświatowe. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. (2016). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=wdu20170000059>.

КОЛАБОРАЦІОНІЗМ СЕРЕД УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТЯН: ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ¹

Михайло Гончар, к.пед.н.

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
м. Херсон, Україна

Мета даної статті охарактеризувати проблемні питання дослідження явища колабораціонізму серед українських освітян на тимчасово окупованих територіях.

Питання колабораціонізму, як прояву добровільної або вимушеної співпраці громадян з окупаційною владою в умовах війни, знайшло широке відображення у зарубіжних та вітчизняних історичних, правознавчих, політологічних і соціологічних студіях, чого не скажеш про дослідження з історії освіти. В основному ці праці визначалися подіями Другої світової війни. Та навіть в них, питанню колабораціонізму серед освітян відводиться другорядне значення, відносячи такі прояви до форм культурної (культурно-освітньої) або ідеологічної колаборації.

Для нашої країни колабораціонізм не є новим явищем. Його паростки проростали з 2014 р. у Криму, на Донеччині та Луганщині, тільки голос суспільства щодо цього було нечутно, а держава обмежувалась засудженням топ-посадовців за статтею «Державна зрада». Однак історична глибинність явища колабораціонізму говорить про те, що в умовах воєнної агресії до співпраці з окупантами зголошуються різні категорії грома-

¹ Цей матеріал було створено за підтримки програми Documenting Ukraine в Інституті гуманітарних наук у Відні (Institut für die Wissenschaften vom Menschen, IWM).

дян, за різних обставин та мотивів. В цьому контексті грецький дослідник С. Калівас (2008, с. 109) висловив думку, що колабораціонізм є невід'ємною рисою процесів як імперії, так і державотворення, в процесі колонізації територій.

Повномасштабне вторгнення детонувало визнання колабораціонізму як суспільної проблеми. 3 березні 2022 р. у «турборежимі» були ухвалені зміни до Кримінального кодексу України щодо притягнення до відповідальності за колабораційну діяльності. Окрему увагу законодавець приділив проявам колабораціонізму в освіті, а саме:

- пропаганда громадянами України у закладах освіти, незалежно від типів та форм власності, з метою сприяння здійсненню збройної агресії проти України, встановленню та утвердженню тимчасової окупації частини території України, уникненню відповідальності за здійснення державою-агресором збройної агресії проти України;
- дії громадян України, спрямовані на впровадження стандартів освіти держави-агресора у закладах освіти (Верховна Рада України, 2022).

Як бачимо, з точки зору законодавця, пропагандою в закладах освіти може займатися будь-яка особа, незалежно, чи є вона педагогом, чи ні, а от впроваджувати освітні стандарти, то коло звужується до фахівців. Хоча практика херсонської школи № 32 показала, що із-за браку українських вчителів, бажаючих очолити зросійщені школи, директором міг стати навіть завгосп (Honchar, 2022).

Нові правові новели та судова практика викликали зацікавленість та серйозну дискусію серед вітчизняних правників (Є. Письменський, Р. Мовчан, О. Рябчинська, О. Зайцев, В. Бодейко, М. Хавронюк та ін.) щодо юридичної складової колабораціонізму серед освітян. Навіть побутує думка щодо виокремлення освітнього колабораціонізму в окрему форму зради (Актуальні..., 2022, с. 19, с. 120), що не може не мати під собою підґрунтя, враховуючи нові виклики у веденні сучасних війн.

У цьому контексті можемо провести паралелі з Другою світовою війною. За німецької окупації колабораціонізм серед освітян не був чимось особливим і зводився до стратегій виживання в умовах війни та окупації. Саме ж вчительство не викликало значного інтересу для окупаційної адміністрації, оскільки остання не дуже переймалася освіченістю підкореного народу (Шайкан, 2005, с. 308). В умовах російсько-української війни маємо зовсім іншу стратегію загарбників, де

українським освітянам і освітній політиці відводиться важливе місце як інструменту окупації.

Екстраполюючи власні спостережень за ситуацією в освіті окупованої Херсонської області, можемо виділити три важливих маркери зацікавленості окупаційної адміністрації в освітній сфері:

- відновлення діяльності закладі освіти за російськими освітніми стандартами як фактори утвердження окупаційної влади у свідомості населення та інституалізації російської освітньої моделі на захоплених територіях;
- освітяни-колаборанти, як провайдери формування позитивного та лояльного ставлення населення до «нової влади»;
- освіта та виховання як інструмент знищення української та формування російської ідентичності («русского міра») на окупованих територіях.

Ситуація на окупованій Херсонщині квітня-жовтня 2022 р. показала, що лише приблизно 10% довоєнної кількості українських вчителів зголосилися працювати за російськими освітніми стандартами, чого загарбники скоріш за все не очікували (Honchar, 2022).

Дослідження феномену колабораціонізму в умовах російсько-української війни, а зокрема явища співпраці українських освітян з окупаційною владою ставить перед дослідником ряд проблемних питань:

Чи можна розглядати колабораціонізм серед українських освітян як феномен лише у проекції юридичного дискурсу та букви закону? Скажімо в довоєнній і післявоєнній радянській юридичній практиці взагалі не було визначення поняття «колабораціонізм», а переважна більшість вчителів, які під час окупації працювали в німецьких школах, після фільтрації, продовжили працювати у радянських школах.

Чи можна вважати колаборацію освітян якоюсь особливою по відношенню до інших колаборацій в екзистенціальних умовах війни, коли виживання є домінуючим фактором соціально-психологічної поведінки людини? Водночас існує суспільне усвідомлення, що тільки освітяни мають ексклюзивне право на навчання і виховання, на чому ґрунтується суспільна довіра до цієї соціальної групи та професії, та як бачимо, зацікавленість окупаційної влади.

Які джерела дослідження колабораціонізму серед освітян є прийнятними з точки зору історико-педагогічних студій, якщо освітяни-колаборанти не надто готові розкривати реальні мотиви своєї колаборації, матеріали

судово-слідчих справ, переважно, носять формальний характер доведення злочину, а інтерв'ю свідків – мають суб'єктивний характер?

Ці та інші проблемні питання дослідження колабораційної діяльності українських освітян під час окупації потребують рефлексії та інтерпретацій і можуть стати підґрунтям для подальшого осмислення у дискурсі налагодження післявоєнного мирного життя на деокупованих територіях України.

Ключові слова: колабораціонізм, українська освіта, тимчасово окуповані території України, російсько-українська війна.

Література

- Актуальні питання кримінально-правової кваліфікації, документування та розслідування колабораціонізму: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. (2022, Липень 21). http://dspace.oduvs.edu.ua/bitstream/123456789/3837/1/ОДУВС_Конференція_по_розслідуванню_колабораціонізму_15_09.pdf
- Верховна Рада України. (2022, Березень 3). Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо встановлення кримінальної відповідальності за колабораційну діяльність:
- Закон України. (№ 2108-IX). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2108-20#n12>
- Шайкан, В. О. (2005). Колабораціонізм на території рейхскомісаріату «Україна» та військової зони роки Другої світової війни. Мінерал АГН України.
- Honchar, M. (2022). Education policy of the Russian Administration in Occupied Kherson region (the end of February – October 2022). *Studies in Comparative Education*, (2). <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270951>
- Kalyvas, S. N. (2008). Collaboration in comparative perspective. *European Review of History: Revue européenne d'histoire*, 15(2), 109–111. <https://doi.org/10.1080/13507480801931036>

ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД ДО КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПИТАНЬ МОЛОДІЖНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗП(ПТ)О

Інна Гриценок, к.пед.н., доцент

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення ефективності проєктного підходу до консультування з питань молодіжного підприємництва серед учнівської молоді закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О).

Дослідження має на меті з'ясувати, як проєктне консультування може підвищити підприємницькі компетенції учнівської молоді ЗП(ПТ)О і чи може воно призвести до зростання їхніх підприємницьких намірів та прагнень. Дослідження також має на меті вивчити фактори, які сприяють успіху проєктних консалтингових ініціатив у просуванні молодіжного підприємництва.

Завдяки поєднанню кількісних та якісних методів дослідження будуть зібрані дані від учнівської молоді ЗП(ПТ)О, викладачів та інших зацікавлених сторін, залучених до процесу проєктного консультування. Результати дослідження сприятимуть розробці ефективних стратегій сприяння молодіжному підприємництву через професійно-технічну освіту, що в кінцевому підсумку може призвести до створення нових підприємств та можливостей працевлаштування для молоді.

Підприємництво набуває все більшого значення в сучасній глобальній економіці, яка швидко змінюється і є конкурентною. Щоб підготувати наступне покоління підприємців, заклади професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) повинні забезпечити учнів необхідними підприємницькими компетенціями, знаннями та навичками. Однак традиційні методи навчання в класі можуть бути недостатніми для розвитку цих компетенцій, а проєктний підхід до консультування з питань молодіжного підприємництва може бути більш ефективним.

У дослідженні було використано змішаний підхід, що поєднує кількісні та якісні методи дослідження. Дані були зібрані від учнівської молоді ЗП(ПТ)О, викладачів та інших зацікавлених сторін, залучених до процесу проєктного консультування. Кількісні дані були проаналізовані за допо-

могою статистичних методів, таких як регресійний аналіз, для вивчення взаємозв'язку між проєктним консультуванням та підприємницькими компетенціями, намірами та прагненнями. Якісні дані були проаналізовані за допомогою тематичного аналізу, щоб дослідити фактори, які сприяють успіху ініціатив проєктного консультування.

Результати дослідження сприятимуть розробці ефективних стратегій сприяння молодіжному підприємництву через професійну освіту. Результати дослідження допоможуть виявити кращі практики проєктного консультування та фактори, що сприяють успіху таких ініціатив. Результати дослідження будуть цінними для закладів ПТО, викладачів, політиків та інших зацікавлених сторін у сприянні молодіжному підприємництву, що призведе до створення нових підприємств та можливостей працевлаштування для молоді. Зрештою, дослідження має на меті підвищити якість професійної освіти і навчання та покращити конкурентоспроможність економіки.

Проєктний підхід – це метод навчання, який акцентує увагу на практичному вирішенні проблем та співпраці між учнями. Він передбачає використання реальних проблем як відправної точки для навчання і заохочує учнів до спільної роботи для пошуку інноваційних рішень. Проєктний підхід широко використовується у професійно-технічній освіті для підготовки учнівської молоді до кар'єри в різних галузях. Це ефективний спосіб навчання навичкам і знанням, необхідним для досягнення успіху на ринку праці, в тому числі й у підприємництві.

Проєктний підхід може бути використаний для консультування молодих учнів-підприємців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти кількома способами. По-перше, він забезпечує практичний підхід до вивчення підприємництва. Замість того, щоб покладатися виключно на теоретичні знання, учні можуть працювати над реальними проєктами, які дозволяють їм застосувати отримані знання на практиці. Такий підхід є особливо ефективним для учнівської молоді, які можуть мати труднощі з навчанням у традиційному класі. Він дозволяє їм навчатися у власному темпі, у спосіб, який є цікавим і відповідає їхнім інтересам.

По-друге, проєктний підхід заохочує співпрацю та спілкування між учнями. Це важливий компонент успішного підприємництва. Підприємці повинні вміти ефективно працювати з іншими, включаючи партнерів, співробітників та клієнтів. Проєктний підхід допомагає учням розвинути

ці навички, вимагаючи від них спільної роботи над груповими проектами. Це не тільки дозволяє їм вчитися один в одного, але й готує їх до роботи в команді в майбутньому.

По-третє, проєктний підхід сприяє розвитку креативності та інновацій. У підприємництві часто необхідно мислити нестандартно і знаходити нові та інноваційні рішення проблем. Проєктний підхід заохочує учнівську молодь мислити творчо і знаходити унікальні рішення проблем, з якими вони стикаються. Це може допомогти їм розвинути навички, необхідні для того, щоб стати успішними підприємцями.

Одним із прикладів використання проєктного підходу для консультування молодих учнів-підприємців є конкурс бізнес-планів. Цей конкурс вимагає від учнівської молоді працювати в командах над створенням бізнес-плану для гіпотетичного бізнесу. Конкурс оцінює група галузевих експертів, які оцінюють плани на основі таких критеріїв, як реалістичність, креативність та потенціал для успіху. Конкурс бізнес-планів надає учням можливість застосувати те, що вони дізналися про підприємництво, на практиці. Він також дозволяє їм співпрацювати зі своїми однолітками та отримувати зворотній зв'язок від професіоналів галузі.

Ще одним прикладом проєктного підходу, який використовується для консультування молодих учнів-підприємців, є «Підприємницький буткемп» (Entrepreneurial Bootcamp). Цей буткемп надає учням можливість працювати над реальними проєктами, пов'язаними з підприємництвом. Вони працюють у командах над розробкою бізнес-планів, створенням маркетингових стратегій та визначенням джерел фінансування. Тренінги проводяться під керівництвом професіоналів галузі, які надають учням рекомендації та підтримку. Підприємницький буткемп – це ефективний спосіб допомогти учнівській молоді розвинути навички та знання, необхідні для того, щоб стати успішними підприємцями.

На додаток до цих прикладів, існує багато інших способів використання проєктного підходу для консультування молодих учнів-підприємців. Наприклад, можна запропонувати учням розробити продукт або послугу, яка задовольнить конкретну потребу в їхній громаді. Їх також можна попросити створити маркетингову кампанію для існуючого бізнесу або розробити нову лінійку продуктів для компанії. Ці проєкти дають учням можливість застосувати отримані знання на практиці та розвинути навички, необхідні для успішного підприємництва.

Отже, проєктний підхід є ефективним способом консультування молодих учнів-підприємців у закладах професійної (професійно-технічної) освіти. Він забезпечує практичний підхід до вивчення підприємництва, заохочує до співпраці та спілкування між учнями, а також сприяє розвитку креативності та інноваційності. Використовуючи проєктний підхід, викладачі можуть допомогти підготувати учнів до успішної кар'єри в підприємстві та на ринку праці.

Ключові слова: проєктний підхід, консалтинг, молодіжне підприємництво, професійна освіта і навчання (ПОН), підприємницькі компетенції, підприємницькі наміри, підприємницькі прагнення, фактори успіху, залучення зацікавлених сторін, створення бізнесу, можливості працевлаштування, навчання та розвиток.

Література

- Алексеева, С. В., Базиль, Л. О., Гриценко, І. А., Єршова, Л. М., Закатнов, Д. О., Орлов, В. Ф. & Сохацька, Г. В. (2020). Підготовка майбутніх кваліфікованих кадрів до підприємницької діяльності в умовах розвитку малого бізнесу: теорія і практика: монографія. Житомир: «Полісся». <http://lib.iitta.gov.ua/724963/>
- Алексеева, С.В., Базиль, Л.О., Байдулін, В.Б., Гриценко, І.А., Закатнов, Д.О., Єршова, Л.М., Орлов, В.Ф., & Сохацька, Г.М., Теловата М.Т. (Ред.). (2021). Підприємницька компетентність майбутніх фахівців: методичний посібник. Житомир: «Полісся». <http://lib.iitta.gov.ua/728893/>
- Алексеева, С.В., Гриценко, І.А., Закатнов, Д.О., Кузьмінська, Л.Д. & Орлов, В.Ф. Закатнов, Д.О. (Ред.). (2019). Психолого-педагогічні тренінги у системі консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів: навчальний посібник. Житомир: «Полісся». <https://lib.iitta.gov.ua/717525>
- Алексеева, С.В., Базиль, Л.О., Байдулін, В.Б., Гриценко, І.А., Єршова, Л.М., Орлов, В.Ф., & Сохацька, Г.М. (2021). Основи економічної грамотності та підприємництва: навчальний посібник. Житомир: «Полісся». <http://lib.iitta.gov.ua/729005/>
- Гриценко, І.А., Байдулін, В.Б., & Савченко, М.О. (2021). Від бізнес-ідеї до підприємницького успіху: методичні рекомендації. Житомир: «Полісся». <http://lib.iitta.gov.ua/728126/>

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Олександр Гуменний, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Одним із фундаментальних компонентів порядку денного стало розвинуто ООН до 2030 року є якісна освіта. Вона спрямована на забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти для всіх. Цифрові технології стали важливим інструментом для досягнення цієї мети. Перебування України у військовому стані ще більше інституціоналізувало застосування цифрових технологій в освіті. Ці цифрові технології змінили парадигму всієї системи освіти. Це не лише постачальник знань, але й співавтор інформації, наставник і оцінювач. Технологічні вдосконалення в освіті створюють передумови для більш ефективнішої підготовки здобувачів освіти. Замість використання ручки та паперу вони використовують різноманітне програмне забезпечення та інструменти для створення презентацій та проєктів. Тому на часі постає вибудова інформаційного освітнього простору навчальних закладів.

Над питанням про створення та розбудову інформаційного освітнього простору працює чимало науковців. Для прикладу варто розглянути декілька з них та гіперпосилання на напрацювання:

У своєму дослідженні “Creating an Information Educational Space in Universities and Colleges: Models and Strategies” David Jones акцентує увагу на таких питаннях:

Створення інформаційного освітнього простору в університетах та коледжах є важливим завданням, яке потребує використання моделей та стратегій для ефективної організації навчального процесу.

Один із ключових елементів створення інформаційного освітнього простору – це забезпечення доступу до новітніх технологій та програмного забезпечення, що дозволяє студентам та викладачам ефективно взаємодіяти та співпрацювати.

Успішне створення інформаційного освітнього простору потребує залучення висококваліфікованих фахівців з області інформаційних техноло-

гій та педагогіки, які зможуть впроваджувати новітні підходи до навчання та організації роботи з інформацією.

Моделі і стратегії створення інформаційного освітнього простору повинні враховувати потреби студентів та викладачів, а також відповідати вимогам сучасного ринку праці.

Ефективне використання інформаційного освітнього простору може допомогти підвищити якість навчання та сприяти успішній кар'єрі студентів після закінчення вищого навчального закладу.

Розглянемо кілька тез із праці Maria Honcharenko “Information Educational Space as a Tool for Ensuring Quality Education”:

Інформаційно-освітній простір є важливим інструментом для забезпечення якісної освіти, який забезпечує доступ до потрібної інформації та технологій.

Успішна реалізація інформаційно-освітнього простору потребує впровадження новітніх технологій та методик, які дозволять ефективно взаємодіяти між студентами та викладачами.

Інформаційно-освітній простір може забезпечити високу якість освіти та сприяти успішному кар'єрному розвитку студентів.

Розвиток інформаційно-освітнього простору повинен базуватися на співпраці між вищими навчальними закладами, державними органами та приватним сектором.

Успішне впровадження інформаційно-освітнього простору потребує підготовки висококваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно впроваджувати новітні технології та методики навчання.

Richard Andriyukhiv у статті “Creating an Effective Information Educational Space in Schools: Practical Aspects and Recommendations” приділяє увагу створення інформаційного освітнього простору шкіл. Створення ефективного інформаційно-освітнього простору в школах є важливим етапом у забезпеченні якісної освіти та підготовки учнів до життя у сучасному світі.

Використання сучасних інформаційних технологій та засобів комунікації дозволяє створювати умови для активного навчання та залучення учнів до пізнавальної діяльності.

Для ефективного створення інформаційно-освітнього простору необхідно впроваджувати інноваційні методики та засоби навчання, які забезпечать ефективну комунікацію між вчителем та учнем.

Важливо створювати зручні умови для доступу до інформації, яка забезпечить широкі можливості для самостійного навчання та розвитку учнів.

Впровадження інформаційно-освітнього простору в школах повинно здійснюватися з урахуванням потреб та можливостей кожної школи, а також з підтримкою відповідних державних та громадських організацій.

Marina Korol у праці “Information Educational Space of Educational Institution as a Factor for Ensuring the Quality of Training Future Professionals” звертає увагу на такі аспекти при створенні інформаційного освітнього простору навчального закладу:

Інформаційно-освітній простір повинен бути орієнтований на потреби та інтереси студентів, а також відповідати вимогам сучасних технологій та підходів до навчання.

Розвиток інформаційно-освітнього простору дозволяє створити умови для інноваційного та активного навчання, забезпечити інтерактивність та співпрацю між викладачами та студентами.

Ефективне використання інформаційно-освітнього простору сприяє розвитку професійних навичок, критичного мислення та самостійної роботи студентів.

Забезпечення якості підготовки майбутніх професіоналів залежить від розвитку інформаційно-освітнього простору та його відповідності сучасним вимогам та стандартам.

У праці “Creating an Information Educational Space in the Conditions of a Modern University” Svitlana Sologub зазначає наступне: Створення інформаційно-освітнього простору є важливим елементом сучасної університетської освіти.

Успішне створення та впровадження інформаційно-освітнього простору передбачає співпрацю між викладачами та студентами, використання сучасних технологій та підходів до навчання.

Створення інформаційно-освітнього простору дозволяє студентам активно взаємодіяти з інформацією, розвивати критичне мислення та самостійність у навчанні.

Відповідальність за створення та підтримку інформаційно-освітнього простору лежить на всіх учасниках освітнього процесу: викладачах, студентах, адміністрації тощо.

Інформаційно-освітній простір повинен бути орієнтований на потреби студентів та відповідати сучасним вимогам ринку праці.

Уточнимо дефініцію «Інформаційний освітній простір навчального закладу». Це сукупність матеріальних та нематеріальних ресурсів, які забезпечують доступ до інформації та знань, що необхідні для навчання, досліджень та розвитку студентів та викладачів. Це можуть бути бібліотеки, комп'ютерні класи, цифрові бібліотеки та бази даних, віртуальні навчальні середовища, технічна та інформаційна інфраструктура, методичні матеріали та інші ресурси. Інформаційний освітній простір повинен забезпечувати не тільки доступ до інформації, а й допомагати студентам та викладачам знаходити, відбирати та опрацьовувати інформацію для досягнення своїх навчальних та наукових цілей.

Розглянемо етапи створення інформаційного освітнього простору навчального закладу (рис. 1).



Рис. 1. Створення віртуального освітнього простору навчального закладу

[1] – встановити мету віртуального освітнього простору та визначити перспективи даного проєкту.

[2] – вибрати платформу, що задовольняє потреби навчального закладу, і врахувати такі фактори, як: доступність, масштабованість, легкість використання та безпеку.

[3] – розробити план контенту, що буде надаватись у віртуальному освітньому просторі. Розглянути включення медіа: відео, аудіо та інтерактивні елементи для активізації розумової діяльності здобувачів освіти.

[4] – розробити контент для віртуального освітнього простору. Це включає створення власного контенту, такого як лекції та навчальні матеріали, або редагування наявного контенту, такого як статті та відео.

[5] – перевірити віртуальний освітній простір з невеликою групою здобувачів освіти та організувати їхні відгуки на розглянений ними матеріал. Використовуйте ці відгуки, щоб удосконалити віртуальний освітній простір перед запуском його на більшу аудиторію.

[6] – Завантажити віртуальний освітній простір для цільової аудиторії та оприлюднити його різними каналами, як: соціальні медіа, електронна пошта та реклама.

Варто зауважити, особливо важливе значення набуває створення і використання інформаційного освітнього простору в Україні, коли здобувачі освіти навчаються в умовах військового стану. Інформаційно-освітній простір навчального закладу потрібний для забезпечення якісної освіти, розвитку інформаційної культури та підготовки студентів до життя в інформаційному суспільстві. Він дає можливість студентам активно взаємодіяти з інформацією, розвивати критичне мислення та самостійність у навчанні. Крім того, інформаційно-освітній простір дозволяє викладачам створювати нові та ефективні форми та методи навчання, використовуючи сучасні технології та ресурси. Також він допомагає забезпечити доступ до актуальної та достовірної інформації, що є важливим для підготовки студентів до роботи в різних сферах діяльності. В цілому, інформаційно-освітній простір є ключовим чинником, що забезпечує високий рівень освіти та конкурентоздатність випускників навчального закладу на ринку праці.

Ключові слова: інформаційно-освітній простір, віртуальний освітній простір, інтерактивні елементи активізації, контент.

КОНЦЕПЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ «ЄВРОПЕЙСЬКИХ ШКІЛ»

Аліна Джурило, к. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Оцінювання навчальних результатів учнів, а також оцінювання як навчання (оцінювальне навчання) – як процесів, так і результатів – тривалий час перебувають у центрі уваги освітньої спільноти не лише в країнах ЄС, а й в усьому світі, та вимагають системного підходу для розробки та впровадження нових інструментів оцінювання. Період пандемії

COVID-19 приніс нові виклики, особливо у питаннях забезпечення безперервного та прозорого формувального оцінювання навчальних результатів в умовах дистанційного навчання, інформування батьків про прогрес їхніх дітей та зв'язку планування навчання з оцінюванням навчальних результатів учнів та оцінювальним навчання. Дослідження європейського досвіду може забезпечити освітян України ефективними інструментами оцінювання навчальних результатів учнів початкової школи.

«Європейські школи» (the European Schools) – це міжурядова організація, яка заснувала, фінансує та керує невеликою групою багатомовних міжнародних шкіл під назвою «Європейська школа», що існують, в першу чергу, для надання освіти дітям співробітників Європейського Союзу (ЄС). Окрім цього організація надає підтримку закладам початкової освіти в країнах ЄС, свої навчальні програми тощо.

Чинна система поточного оцінювання та самооцінювання, а також проміжного/кінцевого формувального та підсумкового оцінювання процесів і результатів навчання у початковій школі в країнах ЄС діє з вересня 2014 року і відповідає офіційній Політиці оцінювання «Європейських шкіл» (European Schools, 2014).

Навчальні програми для початкового циклу узгоджені зі Структурою для всіх навчальних програм в системі «Європейських шкіл» (European Schools, 2019). Вони окреслюють і описують навчальний континуум (перехід від одного року до іншого), містять навчальні цілі та компетентності, критерії оцінювання та дескриптори досягнень. Навчальні програми є основою для оцінювання.

Сутність оцінювання полягає в безперервності цього складного процесу, до якого залучені різні зацікавлені сторони: вчителі, учні та батьки, в якому відображено прогрес учнів у часі. Разом зацікавлені сторони використовують широкий спектр інструментів. Ці інструменти є важливими, оскільки вони надають широкий спектр різного роду інформації та даних, а також забезпечують конкретне вимірювання навчальних результатів учнів у всіх аспектах її/його розвитку. Поточне оцінювання (on-going assessment) складається з таких основних блоків, як: вступний профіль учня, оцінювання на початок року, спостереження, оцінювальне навчання, самооцінювання, колегіальне оцінювання, портфоліо, зустрічі (European Schools, 2021).

Першим кроком є вступна анкета, яка заповнюється батьками разом з дитиною при вступі до Європейської школи. Анкета надає шкільній адмі-

ністрації інформацію для прогнозування процесу навчання майбутнього першокласника та слугує першим орієнтиром для моніторингу навчального прогресу. Анкета містить низку пунктів, які заповнюють батьки (персональні дані учня та батьків, мовні навички, попередній освітній досвід, позашкільна активність, карта здоров'я), а також блок з питаннями для дитини (Що мені подобається і що мене цікавить? Що мені не подобається і що мене лякає? Що у мене добре виходить? Чого я хочу навчитися в школі?).

Оцінювання на початок року допомагає вчителям познайомитися з новоприбулими учнями (якщо такі є) та визначити рівні досягнень і здібностей учнів на рівнях: володіння мовою, з математики, за навчальною програмою загалом.

Спостереження є невід'ємною частиною ефективного викладання та навчання. Інструменти оцінювання та професійні судження допомагають вчителям спостерігати за прогресом своїх учнів. У деяких конкретних випадках вчителям може знадобитися цілеспрямоване спостереження за навчанням учня, тому в системі Європейських шкіл розроблено посібник зі спостереження, щоб допомогти вчителям здійснювати цей процес гармонізовано в рамках усієї системи освіти.

Окрім оцінювання навчальних результатів учнів та оцінювання для навчання, політика оцінювання в Європейській школі робить акцент на оцінюванні як навчанні. Спільне використання результатів оцінювання з учнями робить навчання зрозумілим для дітей, тим самим підвищуючи їхню здатність розуміти своє навчання та застосовувати поточні знання для подальшого навчання. Таке постійне обговорення результатів оцінювання з учнями також розвиває здатність учнів до самооцінювання власних навчальних результатів. Обмін результатами оцінювання з учнями та розвиток їхньої здатності до самооцінювання розвиває в них уявлення про себе як про ефективних учнів. Це відчуття власної ефективності стане їм у пригоді, коли вони продовжуватимуть свій навчальний шлях.

Самооцінювання учнів є фундаментальною частиною формувального оцінювання, що допомагає учням зрозуміти себе та оцінити свої навчальні результати. Самооцінювання передбачає рефлексію та застосування учнями критеріїв успіху для розуміння свого навчання та свого прогресу в навчанні. Самооцінювання також допомагає учням планувати своє майбутнє навчання; таким чином учні стають суб'єктами власного навчання і

розвивають уміння вчитися, щоб здобувати компетенції (learning to learn competences) (European Schools, 2021).

Колегіальне оцінювання/оцінювання однолітками – це особливий вимір самооцінювання, який працює з природною схильністю учнів отримувати задоволення від роботи з однолітками та навчання один в одного. Як і у випадку з самооцінюванням, учні повинні розуміти критерії успіху і потребують вказівок щодо того, як вести конструктивний діалог з однокласниками.

Портфоліо, у тому числі в цифровому форматі, є систематизованою збіркою робіт учня та ключовим інструмент для поточного формувального оцінювання та самооцінювання процесу і результатів навчання. Воно використовується, починаючи з першого рівня дошкільної освіти N1 (nursery cycle 1) до останнього рівня початкової освіти P5 (primary cycle 5), і може продовжуватися до першого рівня середньої освіти S1 (secondary cycle 1). Наразі тривають дискусії щодо оцінювання впродовж всього середнього циклу для розробки формувального оцінювання та забезпечення його безперервності від початкової до середньої ланки (European Schools, 2021).

Систематичне спілкування з батьками та офіційні зустрічі є важливими аспектами процесу оцінювання. Обмін інформацією про розвиток учня на батьківських зборах є дуже потужним засобом. Настійно рекомендується присутність учня на прохання вчителя. На цих зустрічах використовується весь спектр інструментів оцінювання.

Цикл завершується підсумковим оцінюванням (end assessment) у формі шкільного звіту, який є обов'язковим інструментом, де зафіксовано рівень досягнення цілей в усіх навчальних галузях, предметах і міжпредметних темах. Для забезпечення наступності між поточним і підсумковим оцінюванням використовуються такі інструменти як: загальні критерії досягнення навчальних цілей з предметів, загальні критерії оцінювання міжпредметних навчальних галузей та дескриптори досягнень з кожного предмета. Шкільний звіт надається учням і батькам двічі на рік (наприкінці кожного семестру). Цифровий шкільний звіт інтегрований у систему управління школою.

Підхід до оцінювання, який застосовується в Європейських школах базується на загальноєвропейських рекомендація оцінювання якості знань учнів на рівні початкової школи. Оцінювання являє собою цілісний концепт, в якому учень є не об'єктом, а безпосереднім учасником проце-

су оцінювання. Безпосередня залученість учнів є невід'ємним елементом та ефективним інструментом формувального оцінювання, що допомагає дітям не лише вчитися оцінювати себе, але формує у них усвідомлення того, як треба вчитися, та що саме потрібно вчити, щоб здобувати необхідні компетенції.

Ключові слова: початкова освіта, Європейські школи, поточне оцінювання, підсумкове оцінювання, самооцінювання, портфоліо.

Література

- European Schools. Office of the Secretary-General (2014). Assessment tools for the Primary Cycle of the European Schools including the final version of the School Report. https://irp-cdn.multiscreensite.com/965ab15c/files/uploaded/Assessment_Tools_Primary_Cycle_2013-09-d-38-en-5-4.pdf
- European Schools. Office of the Secretary-General (2019). Structure for all syllabuses in the system of the European Schools. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2019-09-D-27-en-5.pdf>
- European Schools. Office of the Secretary-General (2021). Assessment tools for the Primary Cycle of the European Schools: Immediate entry into force. <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2013-09-D-38-en-9.pdf>

ОСВІТА ВОЄННОЇ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА МОЖЛИВОСТІ ЯКІСНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ

**Неоніла Дорошенко, вчитель математики,
вчитель вищої категорії**

Білоцерківська гімназія – початкова школа №6 «Перспектива»
м. Біла Церква, Київська область, Україна

Війна. Слово, яке руйнує все, але без мотивації неможливо продовжувати жити. Освіта. Школа. Як продовжувати працювати в цій сфері під час війни, не наражаючи дітей на небезпеку з боку ворога.

Олена Вишнякова зазначає «Навіть якщо діти мають можливість продовжувати навчання, вони можуть втратити мотивацію або не мати достатніх моральних ресурсів для навчання. Це може мати довгострокові наслідки для їхнього майбутнього, які охоплюють недостатню кваліфіка-

цію та недостатній рівень освіти для здобуття кар'єри та отримання кращої заробітної плати. Також може мати місце погіршення ментального і фізичного здоров'я, зниження соціальної адаптації» (Вишнякова, 2023).

Заголовки всіх ресурсів говорять лише за дітей та їхніх батьків: як їм лячно, важко і небезпечно під час війни. А як же вчитель? Скільки покладено різної роботи на плечі людей, які працюють у цій сфері. Чому не проведено моніторингу з цього питання? Всі шукають виходу, але перекладають найскладнішу роботу на вчителя. Зверху спускають лише директиви та виконувати їх має людина, котра починає цей ланцюжок.

Потрібно прикласти зусилля для подолання в недосконалої в цій системі, де вчитель – це ключова особа не тільки для виконання наказів, а й людина, котра працює при всіх викликах долі: COVID-19, війна.

Вчителі теж потребують уваги, допомоги, безпеки, адаптації в складних ситуаціях, гідної оцінки їхньої роботи.

«Розробка інноваційних та дистанційних методів навчання, які можуть бути застосовані в екстремальних ситуаціях, також може бути корисним рішенням для поліпшення доступу до освіти під час війни. Важливо пам'ятати, що діти, які живуть у військовій зоні, не тільки змушені справлятися з небезпекою та нестабільністю, але також з психологічними та емоційними навантаженнями» (Вишнякова, 2023). І знову робота з психологічним та емоційним розвантаженням учнів є обов'язком вчителя.

Зважаючи на сьогоднішній день в Україні – то освіта є важливим питанням під час війни, яке потребує взаємодії між державними органами (Міністерство освіти та науки), міжнародними товариствами (ЮНЕСКО, British Council, Erasmus+ UA), що можуть забезпечити освітні можливості як для дітей, так і для вчителів. Саме зараз час задачам практичного характеру. Тому фахова література з питань воєнної та повоєнної освіти має бути пріоритетом. МОН України, інститути всіх педагогічних напрямів, методисти повинні розробити цю методичну літературу, скласти збірники і впровадити їх в освітній процес.

Ми говоримо про відбудову – це ще один виклик долі. І коли школа розпочне активну профорієнтацію, що базуватиметься на практичній стороні вивчення математики, фізики, хімії, то лише тоді зацікавленість стане реальністю.

Дослідницька і проєктна робота буде цікавою тоді, коли учні на практиці бачитимуть результати своєї роботи. Це не збір теоретичних матеріалів,

а реальна допомога тим, хто її потребує. Це ще одна сторона доступності освітніх можливостей, що включають в себе соціальну та емоційну підтримку. У Законі України про освіту вказується, що «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Закон України про освіту, 2017).

Висновки. Як би ми довго не говорили про освіту під час війни, її труднощі та шляхи їх подолання, але основне залишається незмінним: війна закінчиться, Почнеться мирне життя, де буде однією з важливих справ – навчання. Отже, починаємо серйозно думати про те, що:

Повернути престижність професії вчителя, використовуючи медіа;

Надавати можливість використовувати психологічної підтримки на рівні держави (послуги психологи, санаторії). За словами нового міністра МОН Оксена Лісового проблемою є емоційне виснаження вчителів;

Методична література має бути представлена як мінімум у шкільних бібліотеках безкоштовно;

Гідна заробітна плата.

Ключові слова: освіта, війна, проблеми, можливості.

Література

Вишнякова, О. (2023, Січень). Освіта під час війни: що змінилося і як це вплине на майбутнє дітей. Вилучено травень 17, 2023 з https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/543064_osvita_pid_chas_viyni_shcho_zminilosya_i_yak.html

Волошин, М. (2023, Квітень). Треба вирішувати негайно: Лісовий назвав найбільші «травми» української освіти. Вилучено травень 17, 2023 з <https://24tv.ua/education/navchannya-pid-chas-viyni-lisoviy-nazvav-naybilshi-travmi-ukrayinskoyi-n2301278>

Закон України про освіту. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

ПУБЛІКАЦІЙНА АКТИВНІСТЬ ВЧЕНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ВІДКРИТОЇ НАУКИ

Ірина Драч, д. пед. н., проф.

Ольга Петроє, д. н. держ. упр., проф.

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

Ірина Регейло, д. пед. н., с. наук. с.

Олена Слободянюк, к. пед. н.

Наталія Базелюк, к. пед. н., ст. досл.

Інститут вищої освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення поінформованості дослідників університетів про імплементацію ініціативи відкритої науки в публікаційній діяльності та встановлення труднощів для їх подолання.

Надання Україні статусу кандидата для вступу до Європейського Союзу передбачає приведення у відповідність сфери освіти та науки до стандартів і рекомендацій ЄС. Стратегічним напрямом такої гармонізації є провадження у вітчизняні освітні та наукові простори ініціативи відкритої науки на основі оприлюднення результатів наукового дослідження від етапу пошуку необхідної інформації до кінцевого представлення здобутків (European Commission, 2023).

Зазначений дослідницький процес здійснюється передусім шляхом публікаційної активності, яка є вагомою в оцінюванні наукової діяльності вчених (Луговий та ін., 2019), передусім для присвоєння вчених звань професора, доцента або старшого дослідника, присудження премій, стипендій видатним діячам науки та освіти і молодим ученим; наданні університету статусу національного; атестації наукової установи чи закладу вищої освіти, в частині провадження ним наукової (науково-технічної) діяльності, та обґрунтованою підставою для внесення наукової періодики до Переліку наукових фахових видань України, наукометричних баз даних Scopus, Web of Science Core Collection тощо.

Крім того, відкритий доступ до публікацій визначено однією з трьох фундаментальних характеристик для успішного розвитку університетів

до 2030 р. відповідно до політики ЄС у сфері досліджень та інновацій. До ключових показників віднесено: публікації у відкритому доступі; пре-принти; альтернативні видавничі платформи; політику фінансування щодо відкритого доступу; політику журналу щодо відкритого доступу; ставлення дослідника до відкритого доступу (CSES et al., 2020).

Ураховуючи актуальність наведених проблем та для з'ясування стану готовності вітчизняних ЗВО з провадження відкритої науки, вченими Інституту вищої освіти НАПН України з 21 березня по 3 квітня 2023 року проведено всеукраїнське опитування «Відкрита наука в закладах вищої освіти України», в якому взяли участь понад 1,5 тис. респондентів (керівники закладів та структурних підрозділів, науково-педагогічні і наукові працівники, працівники бібліотек, ІТ-працівники ЗВО) із 110 ЗВО (без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини тимчасово окупованих територій у Донецькій та Луганській областях) (Драч & Петроє, 2023).

Стосовно публікаційної активності в умовах відкритої науки заслуговують на увагу представлення результатів відповідей про ранжування характеристик, на які респонденти зважають під час вибору наукового журналу для публікації результатів досліджень від 1 (найбільш вагома) до 8 (найменш вагома), а саме (рис.1):

- політики наукового видання, процес рецензування;
- склад редакційної колегії, рецензентів (наявність провідних вчених з галузі знань);
- показники наукового видання (квартиль, імпакт фактор, CiteScore тощо);
- індексування видання у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection;
- можливість публікації різних результатів досліджень (наукові статті, дані, коди, протоколи, негативні результати або їх відсутність, короткі звіти тощо);
- відкритий доступ до опублікованої праці (Open Access);
- вартість публікації;
- термін публікації (швидкість публікації).

Встановлено, що найбільш вагомими характеристиками за оцінкою респондентів опитування визначено (рис. 2): індексування видання у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection

(1); показники наукового видання (квартиль, імпакт фактор, CiteScore тощо) (2); політики наукового видання, процес рецензування (3); склад редакційної колегії, рецензентів (наявність провідних вчених з галузі знань) (4); вартість публікації (5).

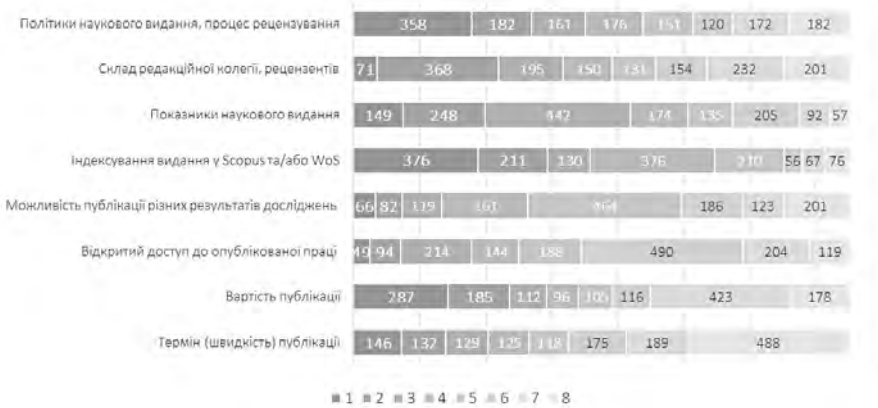


Рис. 1. Ранжування характеристик, на які зважають респонденти опитування під час вибору наукового журналу для публікації результатів досліджень від 1 до 8, де 1 – найбільш вагома, 8 – найменш вагома (кількість осіб)



Рис. 2. Розподіл характеристик наукового журналу за вагомістю для респондентів опитування

Найменш вагомими характеристиками за оцінкою респондентів опитування виокремлено (рис. 2): термін публікації (швидкість публікації) (8);

відкритий доступ до опублікованої праці (Open Access) (7); можливість публікації різних результатів досліджень (наукові статті, дані, коди, протоколи, негативні результати або їх відсутність, короткі звіти тощо) (6).

Характеристику «Індексування видання у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection» найвагомішою визначили респонденти з відповідним досвідом публікаційної активності (рис.3).

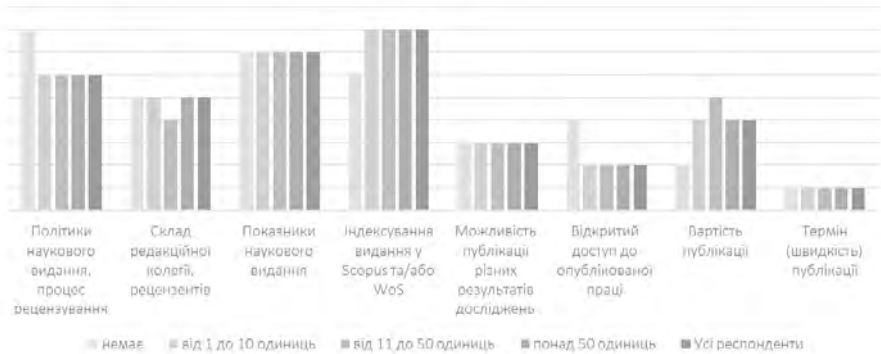


Рис. 3. Розподіл вагомості характеристик наукового журналу, враховуючи кількість опублікованих рецензованих наукових праць респондентів

Респонденти, які не мають опублікованих рецензованих наукових праць порівняно зі своїми колегами, надали перевагу характеристикам «Політики наукового видання, процес рецензування» та «Відкритий доступ до опублікованої праці (Open Access)».

Найбільша кількість осіб (32,6 % або 490 ос.) розмістила характеристику «Відкритий доступ до опублікованої праці» на сьомому місці, перше місце такій характеристиці надали лише 49 осіб (3,3 %).

Усі учасники опитування віднесли характеристику «Термін публікації (швидкість публікації)» на останнє місце.

Отже, як свідчать результати проведеного опитування ініціатива відкритого доступу до опублікованої праці у ЗВО практично не є актуальною. Натомість пріоритетним є індексування видання у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection, що в сучасних умовах є ключовим показником успішної діяльності вченого. Другорядність для дослідників університетів щодо відкритого доступу до опублікованої праці частково пояснюється тим, що, по-перше, в Україні більшість науко-

вих періодичних видань розміщують статті у відкритому доступі. Зокрема, 76 % наукових періодичних видань НАПН України оприлюднюють повні тексти у відкритому доступі на вебсайті або вебсторінці видання на вебсайті засновника (співзасновника), підтримуючи ініціативу Відкритої науки (Кремень, 2023). Однак під час реєстрації DOI лише 13 видань передають серед метаданих анотації (Initiative for Open Abstracts, I4OA) та 4 видання («Вісник НАПН України», «Актуальні проблеми психології», «Університети і лідерство» та «Психологічні перспективи») – списки використаних джерел (Initiative for Open Citations, I4OC).

По-друге, серед видань, що індексуються у наукометричних базах даних Scopus та/або Web of Science Core Collection, все більше практикується випуск видань у відкритому доступі з відсутністю оплати зі сторони автора. Такі видання фінансуються за інституційної або грантової підтримки.

Попри це наведені міркування дають підстави для з'ясування таких викликів:

- недостатня поінформованість ЗВО про значення ініціативи відкритої науки та її ключові складники;
- невизначений стан обізнаності про відкриту науку учасників видавничого процесу;
- розгорнутого провадження вченими ЗВО відкритого рецензування: поширення практик відкритого рецензування, оприлюднення імен рецензентів, публікація рецензій, коментарів тощо, у т. ч. негативних;
- важливість оприлюднення різноманітних результатів дослідницького процесу (наукові статті, дані, коди, протоколи, негативні результати або їх відсутність, короткі звіти тощо);
- невизначений рівень реалізації охорони прав інтелектуальної власності, зокрема ліцензій відкритого доступу під час розміщення наукових результатів досліджень у відкритому доступі, особливо монографій;
- визначення критерію для оцінювання публікаційної активності ЗВО наявності публікацій у виданнях з відкритим доступом;
- моніторинг впровадження принципів відкритого доступу ЗВО, який має здійснювати Національна електронна науково-інформаційна система (URIS).

Ключові слова: Відкрита наука, університети, Україна, опитування, публікації.

Література

- Драч, І. І., & Петроє, О. М. (2023). Готовність українських ЗВО до ефективного функціонування в умовах відкритої науки: соціологічні виміри. У Міжнародний історичний досвід повоєнної реконструкції економіки: уроки для України: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 27 квітня 2023 р.). ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». Інститут вищої освіти НАПН України. <http://ief.org.ua/wp-content/uploads/2023/05/Mizhnar-istor-dosvid-povojen-rekonstrukcii-uroky-dla-Ukrainy.pdf>
- Кремень, В. Г. (ред.). (2023). Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2022 р. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.37472/zvit2022>
- Луговий, В. І., Регейло, І. Ю., Базелюк, Н. В., & Базелюк, О. В. (2019). Глобальна цифровізація освітньої та наукової сфери та проблеми модернізації наукової періодики НАН України. Інформаційні технології та засоби навчання, 73(5), 264–283. <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3366>
- Centre for Strategy & Evaluation Services LLP (CSES), Directorate-General for Research and Innovation (European Commission), Whittle, M., & Rampton, J. (2020). Towards a 2030 vision on the future of universities in the field of R&I in Europe. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2777/510530>
- European Commission. (2023). Open Science. <https://bit.ly/41Bef0B>

ІНТЕГРОВАНІЙ ПІДХІД НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ТА ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анастасія Дядечко, здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

У наш час актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя до проведення інтегрованих уроків у сучасній початковій школі. Це пов'язується з основними положеннями Концепції нової української школи, яка вимагає будувати освітній процес на засадах реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси. Потреба об'єднати в єдине

ціле інформацію про оточуючий світ, створити, таким чином, цілісну картину подій і явищ, сформувані в учнів дійсно науковий світогляд завжди було пріоритетним завданням освіти (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2016).

Інтеграція – це процес взаємодії, об'єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більшої кількості систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, що набуває нових властивостей та взаємозв'язків між оновленими елементами системи. Інтегроване навчання – це навчання, яке ґрунтується на комплексному підході, освіту розглядають крізь призму загальної картини світу, а не поділяють на окремі дисципліни. Тому введення інтегрованого підходу як базового робить процес навчання оптимальним, оскільки інтеграція математики з іншими предметами дозволяє полегшити засвоєння матеріалу з математики, а також дає можливість паралельно набути знань з інших предметів (Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy, 2018).

Математика та образотворче мистецтво. Здавалося б, зовсім різні, віддалені один від одного дисципліни, перша – аналітична, точна наука, друга – емоційна, творча.

Своєрідність геометрії, що виділяє її з інших розділів математики, та й усіх галузей науки взагалі, полягає в нерозривному, органічному поєднанні живої уяви із логікою. Геометрія поєднує у собі ці протилежності, вони у ній взаємно проникають, організують і спрямовують один одного. Образотворче мистецтво є розділом пластичних мистецтв, видом художньої творчості, метою якого є відтворення навколишнього світу. Поняття поєднує різні види живопису, графіки та скульптури (Brezovnik, 2015).

Математичні поняття, що застосовуються в образотворчому мистецтві: лінія, форма, геометричні фігури, перспектива, симетрія, пропорція, золотий перетин.

Розглянемо кожне з цих понять:

1. У геометрії: лінія – пряма, ламана (наприклад, трикутник), крива (наприклад, коло). У образотворчому мистецтві: лінія – основа в малюванні, це засіб виразності. Лінією можна намалювати простий малюнок та тривимірний простір. Вона може робити із простору глибину, показати обсяг.

2. Форма – це єдність внутрішньої конструкції та зовнішньої поверхні об'єкта. Усі творіння навколишньої природи і весь предметний світ можна побудувати на основі простих геометричних фігур.

3. Саме на геометричних фігурах учні досліджують ознаки об'єктів: форму, розмір та можливо й колір, здійснюючи аналіз об'єкта. Для визначення ознак використовується прийом порівняння – встановлення схожості або відмінності об'єктів.

4. Перспектива – математичне поняття, що використовується в образотворчому мистецтві. Перспектива – точна наука, яка вчить зображати об'ємні тіла на площині, передаючи їхнє розташування у просторі та віддаленість від спостерігача.

5. Принцип «симетрії» широко використовується в мистецтві. Така побудова дозволяє досягти враження спокою, величності, особливої урочистості і значущості подій. У симетричній композиції люди або предмети розташовані майже дзеркально по відношенню до центральної осі картини. Наприклад, симетрично влаштовані фігура людини, метелик, сніжинка і багато іншого.

6. Пропорція – це співвідношення частин обличчя за їх величиною. Пропорція і симетрія – основи малювання портрета людини, що дають красу об'єкту, що зображується.

7. Золотий перетин в математиці – це такий розподіл відрізка на частини, коли весь відрізок відноситься до більшої частини так, як більша відноситься до меншої частини. Золотий перетин вважається співвідношенням, що найбільш відповідає естетичному сприйняттю зображення. Він є і в архітектурі, і в музиці, поезії, економіці, в будові рослин, в пропорціях людського тіла і тіл тварин, в спіралі равлика, в макро- і мікросвіті, у Всесвіті тощо (Onopriyenko & Skvortsova, 2017).

Отже, інтегроване навчання на уроках математики в початкових класах вносить різноманітність в освітній процес, дозволяє поєднати вивчення різних дисциплін, цим, знижуючи навантаження учнів, та дозволяє їм усвідомити значимість практичної діяльності в новому інформаційному середовищі.

Ключові слова: інтегрований підхід, математика, образотворче мистецтво.

Література

Brezovnik, A. (2015). The Benefits of Fine Art Integration into Mathematics in Primary School. Center for Educational Policy Studies Journal. <http://bitly.ws/GCmN>

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). Nova Ukrainaska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannya serednoyi shkoly. <http://bitly.ws/rzZQ>

Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2018). Nova ukrayinska shkola: poradnyk dlya vchytelya (navchalno-metodychnyy posibnyk). <http://bitly.ws/GCmu>

Onopriyenko, O., Skvortsova, S. (2017). Intehratsiya u navchanni molodshykh shkolyariv matematyky. Pochatkova shkola. <http://bitly.ws/GCnf>

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ШКОЛІ

Ольга Жердева, здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Ірина Хаджинова, старший викладач

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Методична робота в школі є дуже важливим елементом педагогічного процесу, оскільки вона спрямована на забезпечення якісної освіти та розвитку педагогічних знань та вмінь вчителів.

Методична робота – це робота, яка сприяє поліпшенню фахової підготовки педагогічних кадрів у школах, спонукає кожного вчителя до підвищення свого фахового рівня; сприяє взаємному збагаченню членів педагогічного колективу педагогічними знахідками, дає змогу молодим учителям вчитися педагогічній майстерності у старших і досвідченіших колег, забезпечує підтримання в педагогічному колективі духу творчості, прагнення до пошуку (Методична робота в школі, n.d.).

Для успішної методичної роботи в школі необхідні такі компоненти як організаційна підтримка, наявність методичного кабінету, обладнаного необхідними засобами, активна участь педагогів у методичному процесі та розвиток методичної культури.

Організаційна підтримка полягає у створенні сприятливих умов для проведення методичної роботи. Зокрема, вона включає забезпечення фінансування, встановлення нормативно-правової бази, розробку різ-

номанітних програм та планів, які допоможуть вчителям розкрити свій потенціал та покращити якість навчання учнів.

Основним керівним документом із питань організації методичної роботи є «Рекомендації щодо організації методичної роботи з педагогічними працівниками в дошкільних, загальноосвітніх середніх та позашкільних закладах освіти».

Відповідно до цього документу основними завданнями та змістом методичної роботи є:

- керівництво роботою методичних об'єднань закладу освіти та координація їхньої діяльності;
- вивчення рівня освітньо-кваліфікаційного забезпечення навчально-виховного процесу кадрами з відповідною педагогічною освітою;
- створення організаційних умов для безперервного вдосконалення фахової освіти і кваліфікації педагогічних працівників;
- проведення системи методичних заходів, спрямованих на розвиток творчих можливостей педагогів, виявлення перспективного педагогічного досвіду та участь у його вивченні, узагальненні та впровадженні;
- залучення педагогів до навчально-методичної та дослідницької роботи;
- апробація та впровадження освітніх технологій та систем;
- аналіз умов забезпечення психофізичного здоров'я дітей;
- аналіз стану викладання предметів та навчальних курсів;
- координація індивідуального змісту методичної роботи навчального закладу (Про затвердження Положення..., n.d.).

Орієнтовний перелік найбільш актуальних тем для роботи методичного об'єднання учителів початкової школи:

1. Робота з Державними стандартами початкової, середньої освіти.
2. Особистісно орієнтоване навчання в початковій школі.
3. Диференційований підхід до навчання – передумова успішного розвитку та підвищення якості знань, умінь, навичок учнів.
4. Організація методичної роботи на діагностичній основі для інтенсивного розвитку творчості вчителів.
5. Інтерактивне навчання.
6. Інформаційні технології викладання предметів.
7. Педагогічні технології розвитку дітей, спрямовані на збереження здоров'я.

8. Розвиток ключових компетентностей молодших школярів у різних освітніх системах.

9. Технологія розвивального навчання в початковій школі.

10. Технологія розвитку критичного мислення в початковій школі.

11. Вивчення та реалізація основних положень нормативних і директивних документів про освіту.

12. Ознайомлення, вивчення та аналіз підручників, вироблення рекомендацій щодо їх впровадження.

13. Теорія і методика вивчення предмета (План роботи..., n.d.).

Загальний контроль за роботою МО вчителів здійснює заступник директора з навчально-виховної роботи школи. Заступник директора розглядає план шкільного МО вчителів й подає на узгодження директорові школи.

Активна участь педагогів у методичному процесі є однією з найважливіших умов успішної методичної роботи. Педагоги повинні брати участь у методичних семінарах, тренінгах, конференціях, обмінюватися досвідом та знаннями з колегами, вивчати сучасні методики.

Ключові слова: вчитель, методична робота, організація методичної роботи в школі, початкова школа.

Література

Методична робота в школі. (n.d.). Фаховий коледж «Універсум». Вилучено травень 17, 2023, з <https://fku.kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/uk/PDF/shkolznv4.pdf>

Про затвердження Положення про районний (міський) методичний кабінет. (n.d.). Степанівська ЗОШ I-III ст. Вилучено травень 17, 2023 з http://stepanivka-school1.edukit.sumy.ua/metodichna_robota/normativno-pravova_baza_metodichnoi_roboti/

План роботи методичного об'єднання вчителів початкових класів. (n.d.). «На Урок» Освітній Проект. Вилучено травень 17, 2023, з <https://naurok.com.ua/plan-roboti-metodichnogo-ob-ednannya-vчителiv-pochatkovih-klasiv-260372.html>

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЯК ВАЖЛИВОГО КОМПОНЕНТУ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

Ольга Жердева, здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Відповідно до Концепції Нової української школи і Державного стандарту для початкової школи з'являються нові освітянські завдання, що відповідають загальносвітовим тенденціям розвитку демократичного громадянського суспільства і потребують нових підходів для їх реалізації у шкільному середовищі.

Однією з особливостей нової парадигми є вимога будувати освітній процес у початковій школі на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного, комунікативного, діяльнісного підходів та реалізовувати зміст освіти на інтегрованій основі. У межах здійснення компетентнісного навчання передбачено велику увагу приділяти розвитку саме емоційного інтелекту як важливого компонента життєвих компетентностей (Міністерство освіти і науки України, 2018).

Успіх в особистому та професійному житті залежить не тільки від інтелекту та технічних навичок, але й від здатності до емоційного інтелекту. Людина з високим рівнем емоційного інтелекту здатна легше пристосуватися до змін, вирішувати конфлікти та досягати своїх цілей. Також вона здатна краще розуміти та взаємодіяти з оточуючими людьми, що забезпечує успіх у комунікації та співпраці з іншими.

Науковці Джон Майєр і Пітер Саловеї, які ще з початку 1990-х років досліджували вплив емоцій на якість життя, стверджують, що емоційний інтелект – це здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями, щоб позитивно впливати на емоції інших людей (Mayer & Salovey, 1993).

Формування емоційного інтелекту у молодших школярів є важливою складовою їх життєвих компетентностей. Він допомагає їм вирішувати проблеми, покращувати стосунки з оточуючими людьми та досягати успіху.

Навчання розуміння та управління власними емоціями є ключовим елементом формування емоційного інтелекту молодших школярів. Діти повинні навчитися розпізнавати свої емоції, визначати, що викликає певні емоції, та вміти впливати на свої дії та рішення.

Для дітей молодшого шкільного віку оптимальний рівень емоційного інтелекту характерний такими показниками:

- самостійно ідентифікує власний емоційний стан у знайомих та незнайомих ситуаціях;
- намагається зрозуміти емоційний стан інших близьких людей;
- має розвинуті рефлексивні здібності;
- уміє аналізувати мотиви вчинків інших людей;
- самостійно контролює власний емоційний стан;
- використовує різні способи досягнення мети відповідно до ситуації;
- виявляє наполегливість у досягненні мети;
- застосовує отриману інформацію про емоції інших людей у спілкуванні з ними;
- має стабільний позитивний настрій незалежно від того, є труднощі чи їх немає;
- має стійку внутрішню настанову на комунікацію;
- виявляє стійке емпатійне ставлення до людей довкола себе (Шпак, 2017).

Розвиток емпатії та здатності розуміти емоції інших людей є важливим елементом формування емоційного інтелекту молодших школярів. Вони повинні навчитися сприймати погляди та почуття інших людей, розуміти їхні потреби та бути в змозі знаходити компромісні рішення. Також важливо навчитись правильно та конструктивно виражати свої емоції. Необхідно навчити дітей використовувати правильну мову та поведінку при вираженні своїх емоцій, що допоможе покращити комунікацію з оточуючими людьми.

Дослідниця проблеми розвитку емоційного інтелекту Ю. Савченко зазначає, що «розвивати емоційний інтелект у молодшому шкільному віці необхідно починати з основних емоцій і поступово переходити:

- на їхні відтінки;
- у читання книг з аналізом настрою і почуттів персонажів;
- у різні види театрів;
- у ігрові вправи «Вгадай настрій»;

- у ситуації з життя дітей;
- у демонстрацію фотографій, малюнків осіб з основними емоціями, й пізніше з відтінками емоцій;
- у малювання «власного настрою», а також близьких, друзів та аналіз причин настрою;
- у естетичне сприйняття світу.

Особливість психології дитини молодшого шкільного віку полягає в тому, що вона ще мало усвідомлює власні переживання і не завжди здатна зрозуміти причини, що їх викликають. На труднощі в навчальному закладі дитина частіше відповідає емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою. Багато дітей у цей час потребують підтримки й допомоги дорослих, тому важливо, щоб батьки й учителі разом із психологом розуміли її проблеми та переживання. Тільки тоді вони зможуть надати дитині ефективну допомогу (Савченко, 2014).

Для молодших школярів формування емоційного інтелекту є особливо важливим, оскільки саме в цьому віці вони формують свої поведінкові та соціальні навички. Вміння розпізнавати та управляти своїми емоціями допоможе їм вирішувати конфлікти, підтримувати гарні стосунки з оточуючими та досягати успіху в навчанні та інших сферах життя.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, молодші школярі, дитина.

Література

- Міністерство освіти і науки України. (2018). Державний стандарт початкової загальної освіти. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/derzhavni-standarti>
- Савченко, Ю. (2014). Розвиток емоційного інтелекту в учнів молодшого шкільного віку. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 12, 12–16.
- Шпак, М. М. (2017). Емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. *Психологічні перспективи*, 29, 234–244.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993). The Intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433–442.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ У ЧАСИ ВІЙНИ: РІЗНОВЕКТОРНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ

Оксана Жизномірська, к.психол.н.

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

Метою дослідження є з'ясування тенденцій змін у навчанні сучасних учнів у період війни та мирний час, організація освітнього процесу в безпечних психологічних умовах.

Цьогорічна ситуація війни доволі складна, кризова, вона слугує певним випробуванням для усіх громадян України та світової спільноти. Незважаючи на те, що із початком війни (24 лютого 2022 року) розпочався хаос, метушіння, дезорієнтація, невпевненість людей у завтрашньому дні, та згодом сучасні учні почали пристосовуватися до нових умов життя, свого навчання у кризовий період; учителі шукали ефективні інструменти для організації конструктивного навчання та викладання; батьки шукали зустрічей із учителями. Освітній процес не припинив свого існування, а навпаки «ожив», урізноманітнівся, ніби отримав «друге дихання», вірніше педагогічні працівники розпочали активний, жвавий рух до інноваційних підходів у навчанні та спілкуванні із дітьми. У мирний час навчання було спокійне, структуроване, планове без будь-яких форс-мажорів, однак ситуація війни внесла певні корективи: сучасні учні мають уміти швидко адаптовуватися, вчасно реагувати на різні соціальні виклики, надавати психолого-педагогічну допомогу, приймати правильні рішення тощо. Спільнота педагогів у час війни організувала цікаві зустрічі для батьків (опікунів), де останні мали змогу висловитися, поділитися своїм досвідом (позитивним, негативним), проявити різні емоції, що турбують їх на даний момент стресового життя.

З'ясовано, що навчання у період війни зазнало певних труднощів, а саме учні мають прогалини з деяких предметів (математика, фізика, астрономія, географія, біологія), оскільки нові знання, навички не завжди можна здобути в домашніх умовах; втрата комунікативних зв'язків із ровесниками, однолітками, друзями; нестача мотиваційних аспектів

дистанційного формату; знижується авторитет учителя серед учнів, іноді педагогу складно було дібрати ефективні підходи до розуміння із сучасною молоддю тощо.

Як було зазначено міністром освіти і науки України О. Лісового, на Всеукраїнській нараді «Освіта України: цілі та пріоритетні напрями», «...ми маємо формувати освітні тренди, а не постійно їх наздоганяти...». Серед пріоритетів: оборонна галузь; освітня сфера; підготовка кваліфікованих фахівців; психолого-педагогічна допомога; виховання громадян-патріотів своєї країни; безпечне повернення до офлайн-навчання; зміна культури освітнього середовища (гідна оплата праці, морально-етичні принципи педагога); якісне онлайн- навчання. Саме навчання в онлайн форматі передбачає для учнів мати у своєму розпорядку сучасний гаджет, а для вчителів – використання результативних методів, технологій щодо застосування їх у дистанційній формі спілкування; якісний адаптований контент (актуальна тематика; академічна, творча свобода педагога; виклад матеріалу згідно реалізації Концепції Нової української школи; власна розробка вчителя); навчання діджиталізації вчителів (швидке оволодіння цими навичками); створення нової цифрової екосистеми освітнього простору. У цій нараді також було зроблено акцент на такій думці, що ми сьогодні втрачаємо людський капітал, і саме освітяни мають консолідуватися у своїх намірах, мотиваційних аспектах у різних спілкуваннях та, поволі, повертати сучасну молодь до своєї домівки, країни; адаптація до війни, воєнних подій та її наслідки для ментального та психічного здоров'я особистості (Міністерство освіти і науки України, 2023).

Виявлено, що сучасні учні в умовах війни дещо змінилися, «подорослішали»: стали швидше критично мислити; помірковано аналізувати різні події в країні; пропонувати свої варіанти підтримки та допомоги; навчилися розуміти інших людей та входити в їх складну ситуацію; стали більш упевненими у своїх думках, намірах, баченнях; уміють стійко відстоювати власну позицію; яскраво бачать переваги та недоліки певного кейсу; вміють думати на перспективу (довготривалу); їм подобається працювати із передбаченнями, припущеннями, викликами. У реаліях сьогодення, можна окреслити три категорії молодих людей: учні, які швидко «зросли», миттєво подорослішали; учні, які розгублені, розчаровані, схвильовані, невпевнені, тривожні; учні, які байдужі, безвідповідальні, безініціативні, безпорадні у різних соціальних взаємодіях. Очевидним є той факт, що су-

часні учні очікують від партнерів спілкування чіткої (предметної) розмови, сприятливих умов співпраці, вигідних пропозицій, позитивного клімату, фінансового забезпечення, професійного успіху. Зі слів педагогів: сучасне підростаюче покоління готове розвивати, наприклад, власний бізнес на вигідних умовах, підтримки державного бюджету, вітчизняних, міжнародних інвесторів. З нашої точки зору, швидке реагування держави на тенденції, мислення та прагнення сучасної молоді має мати позитивний відгук, гарантувати підтримку в певній сфері подальшої їх діяльності та самореалізації.

Нами було проведено бліц-опитування серед педагогічних працівників Тернопільської області щодо питань основних пріоритетів, цінностей для учнів, де ми отримали наступні відповіді: сучасні учні почали більше цінувати своє життя та життя іншого; родинні зв'язки, традиції, звичаї, культуру спілкування з батьками (опікунами), рідними, родичами, знайомими; відбулося цілісне переосмислення власних цінностей, пріоритетів, життєвих бачень свого майбутнього. Насамперед, у дітей переважають думки про перемогу, мир, свободу, спокій в нашій країні, цінування життя, волелюбність, незалежність, національну гідність, ідентичність, патріотичні почуття, штучний інтелект (Концепція розвитку штучного інтелекту та його навчання) (Golaw, AIN. UA, 2022).

Оскільки сьогодні більшість учителів вдаються до різних форм навчання (онлайн, офлайн) і перехід до змішаного навчання, де підростаюча особистість почувається вільною в оволодінні новини знаннями, стає більш креативною, ідейною; у неї формуються ключові компетентності; гідно може презентувати свої результати у різних форматах, застосовуючи різні інноваційні технології. Нами було виокремлено такі види навчання у період війни: непередбачуване навчання (сигнал «повітряна тривога»); непланове навчання (учитель змушений емоційно, інтелектуально реагувати на форс-мажори в своєму регіоні); нестандартизоване навчання (учитель не завжди в змозі виконати завдання із дітьми за програмою, стандартом); тривожне навчання (у дітей, вчителів переважають відчуття неспокою, відчаю, страху, емоційної «болі», безпорадності, безперспективності); стресове навчання, де основним фактором негативного впливу на здоров'я особистості є війна. У розумінні сучасних дітей, війна – це зло, ненависть, огида, гріх, темрява, де цього треба якомога швидше позбутися, не ставати співучасником цієї «темряви».

Зроблено висновок, що навчання учнів під час війни дало змогу швидше здійснити переоцінку особистісних прагнень, бачень, можливостей, ресурсів як для дорослого, так і для дитини; зумовило швидку трансформацію процесу навчання; різновекторного спілкування з іншими людьми, ключовими факторами якого є доступність інноваційних технологій, вільне оволодіння ними; швидка адаптація власного «Я» до нових умов навчання, спілкування, викладання. Більше того, спостерігається тенденція до різномодального навчання, де вчитель має нагоду проявити власні компетентності та водночас учень, який позитивно сприймає усі виклики на уроці та, водночас, уміє досягти успіху, навіть у складний для країни час.

Ключові слова: тенденції, навчання, війна, спілкування, сучасні учні.

Література

- Ain.Ua. (2022). Як штучний інтелект регулюють в Україні та світі. AIN.UA. <https://ain.ua/2022/02/01/yak-ai-rehulyuyut-v-ukrayini-ta-sviti/>
- Західна Україна News. (2023, квітень 20) Освіта під час війни: результати дослідження. West News. <https://westnews.info/news/Osvita-pid-chas-vijni-rezultati-doslidzhennya.html>
- Міністерство освіти і науки України. (2023). Всеукраїнська нарада «Освіта України: цілі та пріоритетні напрями». <https://mon.gov.ua/ua/news/vseukrayinska-narada-osvita-ukrayini-cili-ta-prioritetni-napryami>
- Освіта під час війни: що змінилося і як це вплине на майбутнє дітей. (2023, January 19). LB.ua. https://lb.ua/blog/olena_vyshniakova/543064_osvita_pid_chas_viyeni_shcho_zminilosya_i_yak.html
- Освіта.Ua. (2023, квітень 19). Освітній процес в умовах війни: тенденції та висновки. Освіта.UA. <https://osvita.ua/school/88943>

ДИСЕРТАЦІЙНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПРОБЛЕМ ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Дмитро Закактнов, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Російська агресія та її наслідки ще довгий час суттєво впливатимуть на соціально-економічний розвиток України. Зокрема, відновлення та розвиток її економіки значним чином вплине на структуру зайнятості населення, а необхідність зміцнення Збройних сил України – на зміст, форми та методи підготовки молоді до захисту Батьківщини та вибору військових професій як напряму власного професійного розвитку. Одним із дієвих засобів розв'язання зазначених актуальних проблем є професійна орієнтація та її окремий напрям – військово-професійна орієнтація. Військово-професійній орієнтації (далі – ВПО) молоді приділяється велика увага як на загальнодержавному рівні (Закон України «Про військовий обов'язок і військову службу», Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» та ін.), так і на рівні Збройних сил України та інших силових структур (наказ Міністерства оборони України «Про затвердження Інструкції про організацію та проведення військово-професійної орієнтації молоді та прийому до вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти» та ін.).

У нормативно-правовому полі ВПО визначається як складова державної системи забезпечення зайнятості населення та військово-патріотичного виховання молоді, яка включає комплекс заходів соціально-психологічного, інформаційно-комунікативного характеру щодо формування військово-професійної спрямованості, поступового накопичення інформації та отримання нових даних про загальнолюдські, спеціальні здібності та професійну придатність громадянина до військової служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях держави, утворених відповідно до законів України. Військово-професійна орієнтація молоді включає: військово-професійне інформування; військово-професійні консультації; військово-професійний відбір, військово-професійний добір (Міністерство оборони України, 2014).

У довоєнний період в Україні було виконано низку дисертаційних робіт, захищених за спеціальностями освітньої галузі «Педагогіка», у яких проблема ВПО розглядалася у різних контекстах.

Так, у дослідженні В. Івашковського (2002) було визначено педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в Збройних силах України. Автор зазначив, що формування готовності особистості до служби у Збройних Силах України в контексті її загального розвитку відбувається у процесі засвоєння нею певного суспільного досвіду. Зміст, форми і методи формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України в процесі позакласної роботи з фізичної культури визначено у дисертації О. Гончаренка (2011). Автором зокрема теоретично обґрунтовано педагогічну технологію формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України в процесі позакласної роботи з фізичної культури. У контексті проблеми формування військово-професійної спрямованості досліджувалася проблема ВПО К. Єргідзей (2021). У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель процесу військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю. На професійне самовизначення та професійне становлення особистості суттєво впливають її ціннісні орієнтації. Результати дослідження цього педагогічного феномену у контексті ВПО розкрито у дисертаційному дослідженні Ю. Горбенка (2006). Робота присвячена вивченню основних факторів, що впливають на становлення ціннісних орієнтацій військовослужбовців у процесі професійної підготовки. Автором встановлено, що процес оцінювання та встановлення значимості цінностей відбувається паралельно на свідомому та підсвідомому рівнях і при цьому утворюються ієрархії цінностей, які не збігаються між собою.

Відсіч агресору дають не лише Збройні сили України, але й, відповідно до статті 12 Закону України «Про оборону України» (2023), також Прикордонні війська України, Служба безпеки України, Міністерство внутрішніх справ України, війська Цивільної оборони України, інші військові формування, утворені відповідно до законів України, а також відповідні правоохоронні органи. За такого підходу правомірно розширити поле діяльності військово-професійної орієнтації й на зазначені вище силові структури.

Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на службу в органах внутрішніх справ (ОВС) України розкрито

у дисертаційному дослідженні Т. Колісник (2005). Під професійною орієнтацією старшокласників на службу в ОВС України авторка розуміє систему педагогічних заходів, спрямованих на надання учням допомоги у свідомому професійному самовизначенні в правоохоронній галузі. Однією з визначальних організаційно-педагогічних умов професійної орієнтації старшокласників на службу в органах внутрішніх справ України дослідниця визначає формування в них готовності до свідомого вибору професії правоохоронця. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військовослужбовців досліджувалися А. Поплавською (2006). У її дисертаційному дослідженні розкрито сутність професійної кар'єри військовослужбовців, основні її типи, психологічні чинники, що впливають на кар'єрне зростання військовослужбовців у військових організаціях. Окремі аспекти проблеми розвитку кар'єри військовослужбовців у системі післядипломної військової освіти висвітлено у дослідженнях Р. Торчевського (2012) та В. Шемчука (2012). У дисертаційній роботі Р. Торчевського обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічну модель і методику розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти та уточнити критерії оцінювання її розвиненості. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти розкрито в дослідженні В. Шемчука.

Сказане вище дозволяє стверджувати, що проблемі військово-професійної орієнтації присвячено значну кількість дисертаційних досліджень вітчизняних вчених, проте, під час військової агресії РФ та у післявоєнний період потребуватимуть перегляду та переосмисленню її мета, зміст, форми та методи.

Ключові слова: військово-професійна орієнтація, дисертаційні дослідження, освітня галузь «Педагогіка».

Література

- Гончаренко, О. С. (2011). Формування у старшокласників позитивного ставлення до служби в Збройних Силах України в процесі позакласної роботи з фізичної культури. PhD Thesis. Луганськ.
- Горбенко, Ю. Л. (2006). Особливості становлення ціннісних орієнтацій у процесі професійної підготовки військовослужбовців. PhD Thesis. Київ.

Єргідзей, К. В. (2021). Педагогічне моделювання військово-професійної орієнтації ліцеїстів закладів спеціалізованої середньої освіти військового профілю. PhD Thesis. Київ.

Закон України «Про оборону України», № 1932-XII, 2023.

Івашковський, В. В. (2002). Педагогічні умови формування готовності старшокласників до служби в Збройних Силах України. PhD Thesis. Київ.

Колісник, Т. П. (2005). Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації старшокласників на службу в органах внутрішніх справ України. PhD Thesis. Кіровоград.

Міністерство оборони України. (2014). Про затвердження Інструкції про організацію та проведення військово-професійної орієнтації молоді та прийому до вищих військових навчальних закладів та військових навчальних підрозділів закладів вищої освіти, № 3600.

Поплавська, А. П. (2006). Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій військово-вслужбовців. PhD Thesis. Київ.

Торчевський, Р. (2012). Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти. PhD Thesis. Київ.

Шемчук, В. А. (2012). Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти. PhD Thesis. Київ.

ДІЯЛЬНІСТЬ КОНСУЛЬТАНТІВ З КРИЗОВОГО ВТРУЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ПОЛЬЩІ

Ірина Іванюк, к.пед.н.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

За оцінками ЮНІСЕФ, в Україні через війну 1,5 мільйона дітей піддаються ризику розвитку депресії, тривоги, посттравматичного стресового розладу та інших важких психічних захворювань (UNICEF, 2022). Діти та підлітки є особливо вразливою групою в контексті травматизації і пост-травматичного стресового розладу. На відміну від дорослих, їм не вистачає емоційної зрілості, життєвого досвіду, щоб впоратись зі стресом

і травмою. У цій ситуації важливу роль може відіграти школа як важливий простір для соціалізації дітей після родини. Саме вчителі й психологи в закладах загальної середньої освіти можуть першими помітити психосоціальні проблеми та допомогти дітям. Вчителі, крім того, що організують освітній процес в умовах війни, ще мають додаткове завдання розпізнавати травмованих дітей, піклуватися про них, створювати емоційно безпечний простір і відправляти травмованих дітей до практичного психолога. Але виникають ситуації, коли на рівні закладу освіти складно самостійно знайти рішення, тоді виникає потреба у втручанні зовнішнього спеціаліста, який зможе допомогти в такому випадку. Такий досвід залучення консультантів з кризового втручання мають польські педагоги, зокрема у м.Варшаві, розглянемо за якою процедурою вони працюють, які мають цільові групи, ролі і завдання.

З 2009 року у Варшаві діє група кризового втручання, призначена розпорядженням міського голови, що надає допомогу постраждалим та вирішує конфлікти у дитячих садках, закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) та закладах позашкільної освіти міста. До складу групи входять представники Департаменту освіти, які координують її діяльність, психологи та педагоги, які працюють у закладах освіти Варшави та виконують завдання консультантів з кризового втручання. Роль і завдання консультантів з кризового втручання – підтримати директора закладу освіти у вирішенні проблем і конфліктів, допомогти у створенні та реалізації плану дій, підсилити виховну роль вчителів, провести за роботу з людьми, які потрапили в кризу чи конфлікт. Вони надають спеціалізовану психологічну допомогу в кризових ситуаціях, наприклад, при спробах скоєння суїциду учнем.

Процедура подання заявки для залучення консультантів з кризового втручання включає в себе такі етапи: керівник установи подає заяву до Департаменту освіти електронною або внутрішньою поштою через головну канцелярію міської державної адміністрації Варшави; заява оформлюється на відповідній картці про необхідність втручання або посередництва в установі у кризовій/конфліктній ситуації та повинна містити логічний опис ситуації/проблеми без зазначення особистих даних; після оцінки ситуації Департамент освіти зв'язується з координатором консультантів з кризового втручання, який визначає осіб, що здійснюватимуть втручання/посередництво; координатор консультантів з кризового втручання інформує заявника про прийняте рішення телефоном та/або електронною поштою.

Цільовими групами втручання/посередництва можуть бути учень або група учнів; вчитель, педагогічна рада, інші педагогічні працівники установи; керівництво установи; батьки. Процес кризового втручання вимагає взаємодії всіх сторін, тому процедурою передбачені певні завдання для керівника установи, де здійснюється втручання/посередництво, координатора групи консультантів з кризового втручання і самого консультанта.

Керівник установи, де здійснюється втручання/посередництво, виконує такі завдання: уповноважує консультанта з кризового втручання та доручає йому/їй обробляти персональні дані в межах втручання/посередництва в обсязі, необхідному для здійснення втручання/посередництва; зобов'язує консультанта з кризового втручання зберігати конфіденційність всієї інформації, отриманої в ході виконання завдань; забезпечує робоче місце консультанта з кризового втручання (окрему кімнату), де він/вона може виконувати свої завдання протягом усього втручання/посередництва; забезпечує присутність психолога або вчителя.

Координатор призначається директором Департаментом освіти серед учасників групи консультантів з кризового втручання. До завдань координатора входить аналіз кризової ситуації, призначення консультантів з кризового втручання для конкретних видів діяльності, інформування заявника про необхідність втручання/посередництва та про осіб, які були призначені для здійснення цих завдань; надання допомоги консультантам з кризового втручання та нагляд під час втручання/посередництва, отримання інформації від консультантів з кризового втручання про хід втручання/посередництва після кожного етапу діяльності, складання на основі часткових звітів консультантів з кризового втручання узагальненого звіту і невідкладне надіслання його до Департаменту світи, надання Департаменту освіти актуальної інформації про роботу групи кризового втручання.

Основним завданням консультанта з кризового втручання є підтримка керівника установи у розв'язанні проблем і конфліктів таким чином, щоб він/вона продовжував/ла вирішувати кризову ситуацію самостійно або за допомогою відповідних установ чи осіб. Консультант допомагає розробити та впровадити план дій, посилює роль вчителів і проводить роботу з особами/групами, задіяними у кризі або конфлікті. Він підтримує установу як організацію, директора, учнів, вчителів та батьків, зміцнюючи здатність справлятися зі складними ситуаціями та визначаючи ефектив-

ні способи комунікації. При цьому консультант з кризового втручання є неупередженим і зобов'язаний зберегти таємницю, він несе повну відповідальність за власні дії, спрямовані на подолання кризи, вирішення спору/конфлікту. Важливо, що консультант не представляє організації в засобах масової інформації, перед органами влади або іншими установами. Після реалізації втручання консультант з кризового втручання готує звіт та передає його координатору групи протягом двох тижнів після завершення втручання.

Враховуючи реалії сьогодення, вбачаємо, що вивчення польського досвіду допоможе у створенні та діяльності команди мобільних психологів для кожного міста для швидкого реагування на кризові ситуації в закладах загальної середньої освіти, забезпечивши зовнішню кризову інтервенцію у важких випадках, пов'язаних з наслідками травми війни у дітей та дорослих.

Ключові слова: зарубіжний досвід, консультанти з кризового втручання.

Література

- UNICEF. (2022). Almost 7 million children in Ukraine at risk as attacks on energy infrastructure cause widespread blackouts and disruption of heating. <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/almost-7-million-children-ukraine-risk-attacks-energy-infrastructure-cause>
- Edukacja Warszawa. (2023). Interwencji kryzysowi [Crisis interventions]. <https://edukacja.um.warszawa.pl/-/interwenci-kryzysowi>

СТАН ЗАРУБІЖНОЇ ОСВІТИ: ОСНОВНІ РИСИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЗАПОЗИЧЕННЯ ДЛЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Альона Ігнатова, наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Освіта є однією зі сфер життя іноземних країн, де ніхто нікому не нав'язує відповідну модель освіти. Зарубіжна освіта має певні особливості, що значно відрізняють її від вітчизняної. Так, кожній країні – члену Європейської співдружності надається право на формування

власних освітніх та екзаменаційних систем згідно з національними потребами та історичними освітніми традиціями. Водночас в основу освіти в Європейському Союзі покладено принципи, які концентрують увагу на людині, її автономії, свободі, праві на цілісний розвиток у гармонії з мисленням, волею та почуттями. Перед освітою, яка розглядається в якості останньої надії на порятунок, покладено завдання виконувати функцію чинника формування європейської свідомості, сприяти збереженню та розвитку моральних і естетичних цінностей, високих суспільних ідеалів, навичок та звичок, а також переконань та способів поведінки людей, які відповідають новому етапу суспільного розвитку.

Через те, що національні стандарти змісту загальної освіти в Європейському Союзі реалізуються через систему вимог, які відображені в документах, нормативних актах та навчальних програмах, то в свідомості широкої педагогічної громадськості про них формується уявлення як про сукупність вимог до системи освіти загалом, пріоритет національної політики держави і провідний засіб підвищення якості освіти. Практично в усіх країнах співдружності зміст загальної освіти є стандартизованим. Відмінності головним чином стосуються форми та ступеня стандартизації, що є більш жорсткими та всеохоплюючими для обов'язкового етапу освіти і поступово занедбаними по мірі просування до завершального етапу середньої освіти.

Франція – одна з найстаріших і найрозвиненіших країн у Західній Європі, що розширює свої кордони на весь світ завдяки науці, політиці, економіці та культурі. Освіта у Франції основана на національній програмі і є обов'язковою для дітей віком 6–16 років. Значну роль в освітньому житті Франції відіграє філософія, оскільки ця держава є батьківщиною Вольтера, Декарта та інших відомих мислителів. Франція відзначається специфікою фінансування освіти. Вагому частину свого валового національного продукту країна витрачає на розвиток освіти, хоча розподіл цих коштів дуже відрізняється від інших країн. Великі кошти спрямовуються на розвиток дорогої середньої освіти, при цьому витрати на початкову чи основну освіту перебувають на рівні середніх показників країн – членів Організації економічного співробітництва і розвитку і значно нижче, ніж в інших розвинених країнах світу (Мініч, 2018).

Німеччина характеризується однією з найпотужніших економік у світі та вагомою репутацією на міжнародній арені. Концепція дитячих садоч-

ків у якості підготовки до школи була створена й вперше застосована в 1840 році у Німеччині. Після чотирьох років у початковій школі освітній шлях німецьких учнів розгалужується на три типи середніх шкіл: гімназії, «Realschule» та загальну школу (Мініч, 2018). У Британії діти зобов'язані відвідувати школу з 5-річного віку до 16 років, проходячи чотири ступені середньої освіти. Класичні та сучасні заклади середньої освіти часто різняться між собою, що спричинило створення більш комплексних шкіл, що задовольняють переважну більшість освітніх потреб. Успішність британських учнів визнана середньою відповідно до оцінювань PISA. Початкова та середня освіта в Канаді є безкоштовними та обов'язковими для дітей віком 5–6 років. Згідно з Конституцією, освітня система в цій країні є децентралізованою, тобто може різнитися від провінції до провінції.

У 2020 році США було визнано країною номер один для отримання освіти. Державна система освіти фінансується переважно з федерального бюджету та бюджету штату, що формується з податків. Діти навчаються 13 років – від дитсадка до старшої школи, і тільки 45% випускників продовжують освіту, вступаючи у ЗВО. На відміну від британської системи освіти, в якій вже з першого року навчання студенти заглиблюються в свою спеціалізацію, вищою освітою США передбачається широке охоплення базових тем, а безпосередній профіль обирається на останніх курсах.

Прогрес у сфері STEM-освіти має вирішальне значення для існування успішного суспільства в США. Комітет зі STEM-освіти виконує наступні функції: спостереження та оцінка досягнень федеральної STEM-освіти; координацію фінансування STEM-освіти через федеральні агентства; реалізацію за допомогою агентств-учасників Стратегічного плану з розвитку федеральної STEM-освіти. Недостатньо представленими в сферах STEM-освіти є латиноамериканці, афроамериканці, американські індіанці, корінні жителі штату Аляска, корінні гавайці та жителі тихоокеанських островів США, економічно незахищені верстви населення, люди з обмеженими можливостями й жінки (Патрикеева, 2017). Федеральна підтримка STEM-освіти дає змогу: здійснити підготовку та перепідготовку викладачів і студентів сфери STEM-освіти в ЗВО шляхом удосконалення змісту навчання навчальних програм з галузевих дисциплін і педагогіки; розробити навчальні матеріали, що згодом можуть бути інтегрованими в навчальні програми, а також платформи для створення та розповсюдження інтерактивних онлайн-курсів; здійснити підготовку та перепідготовку працівни-

ків сфери STEM-освіти до вимог швидкозмінюваної світової економіки; мотивувати учнів через стипендії, навчальні гранти, стажування та інші державні програми; досліджувати, розробляти та вдосконалювати освітні програми на всіх рівнях, а також розробляти: стратегії навчання, програми навчання в неформальних середовищах, способи поліпшення підготовки та перепідготовки вчителів і викладачів, освітні STEM-програми для працівників; забезпечити приміщенням і персоналом установи, які здійснюють STEM-освіту; забезпечити збір даних та оцінювання досягнень STEM-освіти; проводити громадську освіту та реалізувати проєкти навчання протягом усього життя. Незважаючи на те, що федеральні уряди відіграють велику роль у становленні STEM-освіти, вони не спроможні досягти успіху без співпраці з державним апаратом. Місцеві й державні освітні установи, вищі навчальні заклади, професійні та наукові товариства, благодійні та корпоративні фонди, океанаріуми, ботанічні сади, музеї, наукові центри, центри післядипломної освіти та сектори приватного бізнесу відіграють важливу роль у розвитку взаємозв'язків у STEM-освіті (Патрикеєва, 2017).

Є очевидним те, що українська освіта може запозичити освітній досвід Європейського Союзу та вдосконалити запровадження STEM-освіти. Однак проблема, з якою зіштовхнулася наша країна, полягає в недостатній кількості висококваліфікованих STEM-працівників на тлі регулярного «відтоку умів», проте остання проблема переважно стосується політиків і економістів. Якщо казати про педагогіку, то сучасному рівні вивчення STEM-освіти зумовлене: регулюванням цього питання управлінськими структурами, змістом навчальних програм, недостатньою кількістю матеріального забезпечення (лабораторії, технічне обладнання та ін.), а також потребою перекваліфікації вчителів.

Ключові слова: дошкільна освіта, Європейський Союз, ЗВО, освіта, середня освіта, стандартизація, Стратегічний план, STEM-освіта.

Література

- Мініч, Р. (2018). Освіта впливає на рівень життя: Як вона змінюється в країнах ЄС? Аналітик ГО «Інтерньюз-Україна». <https://euukrainecoop.medium.com/education-in-eu-countries-6f0b332592e1>
- Патрикеєва, О. (2017). STEM-освіта: умови впровадження у навчальних закладах України. *Управління освітою*, (1), 28–31.

УРАХУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ОРІЄНТИРІВ ОПТАНТІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНІЙ РОБОТІ ЗЗСО В УМОВАХ НОВИХ СУСПІЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

Віктор Кавецький, к.пед.н.

Тернопільський обласний комунальний інститут
післядипломної педагогічної освіти

м. Тернопіль, Україна

Збройна агресія росії проти України внесла радикальні зміни у функціонуванні усього суспільства. Водночас, уже нині слід дбати про розбудову країни в післявоєнний період. Важливим чинником, що забезпечуватиме відновлення України є трудові ресурси. Тож необхідно акцентувати увагу на підготовці молоді до подальшої ефективної професіоналізації з урахуванням як інтересів і можливостей самих оптантів, так й прогнозованого суспільного запиту.

Виокремлюють такі чинники для визначення ступеня готовності учнів до вибору професії: когнітивний критерій (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій наявність профінформаційних знань, адекватна самооцінка); мотиваційний критерій (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів); практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів з його реалізації) (Мачуська, 2012, с. 303). Дані критерії слід розглядати через призму реалій сьогодення. Так, необхідно розвивати в оптантів здатність аналізувати власні професійно значущі якості в ситуації невизначеності трудових завдань, що стоятимуть перед ними у майбутньому; формувати налаштованість на повноцінну реалізацію свого потенціалу в умовах, що постійно змінюватимуться; розвивати уміння корегувати особистісний професійний план відповідно до актуальних запитів ринку праці та ін.

Відповідно готовність оптантів до вибору професії передбачає сформованість в них активної позиції стосовно розв'язання проблем вибору професії та позитивного ставлення до праці, наявність обґрунтованої мотиваційної основи вибору фаху та адаптивного професійного плану, який оптанті готові реалізувати, належний рівень інформованості про світ професій і обрану ними зокрема, про шляхи професіоналізації, наявність у

школярів умінь та навичок роботи з професіографічними матеріалами, уміння зіставляти власні індивідуально – психологічні особливості з вимогами професій, розвивати в собі професійно важливі якості, відповідність обраної учнем професії його інтересам, здібностям, можливостям і соціальному запиту (Кавецький, 2017, с. 71).

Для формування високого рівня готовності учнівської молоді до ефективного професійного самовизначення експерти пропонують реалізовувати такі стратегії профорієнтації:

- професійну орієнтацію прямувати в майбутнє і динамічно забезпечувати актуалізацію навичок та знань із загальними трендами ринку;
- робити акцент на фундаментальних знаннях, які менше залежать від технологічних, культурних та економічних змін;
- посилювати тренд на необхідність розвитку навички навчання протягом усього життя (lifelong learning);
- розвивати крос-функціональну складову отриманих знань та навичок для можливості працювати на стику спеціальностей, зокрема через проєктну діяльність (Україна – 2035, 2021).

Ефективна реалізація стратегій проведення профорієнтаційної діяльності в ЗЗСО можлива за умови врахування позицій самих опитантів – головних суб'єктів професійного самовизначення. З цією метою було проведено відповідне анкетування учнів 7 і 9 класів Тернопільської області, що дозволило визначити особливості соціально-професійних орієнтирів опитантів підліткового віку. Власне, того періоду життєвого циклу особистості, коли формується фундамент ціннісного ставлення до світу професій. Усього дослідженням було охоплено 510 респондентів.

Насамперед, проаналізуємо оцінку престижності професій з точки зору сучасних підлітків. Семикласники, найшановнішою, вважають діяльність блогерів (42,1%), програмістів (35,9%), лікарів (32,8%), юристів (29,6%) і військових (31,2%). Серед відповідей учнів 9 класу зафіксовано схожі тенденції: в п'ятірці найпрестижніших професій вони назвали спеціальності IT-сфери (45,1%), фах лікаря (44,2%), військового (42,3%), юриста (35,7%) і поліцейського (33,8%). Лише діяльність блогерів дев'ятикласники поцінують менше, ніж їхні візаві з 7 класу: відповідно 25,4% і 42,1%. Слід відзначити значне, порівняно з нашими попередніми дослідженнями, зростання престижності фаху військового, що зумовлене відомими причинами.

Аналіз вибраних респондентами професій фіксує різноманіття в уподобаннях підлітків, однак можна відзначити певні тенденції. Учні 7 класу планують реалізувати себе, насамперед, у професіях поліцейського (9,45%), юриста (9%), програміста (8,6%) і дизайнера (8,2%). Схожі уподобання зафіксовані й у учнів 9 класу: вони прагнуть в майбутньому опанувати фах дизайнера (12,2%), програміста (9,4%), юриста (6,6%). Також є чимало охочих працювати лікарем, психологом і підприємцем. З числа робітничих професій, підлітки обстежуваних класів надають перевагу, насамперед, фаху кухаря: відповідно 7,8% семикласників і 3,8% дев'ятикласників.

Аналіз мотиваційного ядра вибору напряму професійної самореалізації фіксує схожі тенденції в позиціях учнів 7 і 9 класів. Насамперед, респонденти прагнуть урахувати свої професійні інтереси (відповідно 49,5% і 62,1%), звертають увагу на умови майбутньої праці (відповідно 56,2% і 47%). Також для опантів важливими є відповідність професії здібностям, висока матеріальна винагорода за працю, можливість забезпечити потребу в спілкуванні а також затребуваність, з їхньої точки зору, обраної професії на ринку праці. Водночас зафіксовано нехтування як широкими соціальними так й романтичними мотивами. Однак респонденти не виокремлюють в якості пріоритетних й суто утилітарні мотиви, як от можливість отримати диплом про вищу освіту, доступність опанування спеціальністю чи легкість подальшої роботи.

Відповіді респондентів щодо чинників впливу на їхнє професійне самовизначення засвідчують, що учні 7 і 9 класів обстоюють самостійність вибору ними майбутнього фаху (відповідно 51,5% і 50,8%), що, насамперед, свідчить про не усвідомлення ними впливу різноманітних чинників на формування профорієнтаційної позиції. Стосовно ж названих опантантами чинників, то найвагомим є батьки (відповідно 14,1% і 10,1%), представники професії і авторитетна для них людина. Цікаво, що підлітки фактично не визнають вплив на вибір ними професії ЗМІ, друзів чи працівників ЗСО.

При наданні допомоги опанту у виборі ним свого шляху професійної самореалізації необхідно зважати на його професійні інтереси й уподобання, наявні і потенційні здібності і можливості, однак урахування загальних тенденцій у формуванні соціально-професійних орієнтирів учнів сприятиме підвищенню якості підготовки опантів до ефективного професійного самовизначення.

Ключові слова: профорієнтація, готовність до професійного самовизначення, чинники впливу на вибір професії, мотиви вибору фаху.

Література

- Кавецький, В. (2017) Урахування особливостей розвитку соціально-професійних орієнтирів учнів при забезпеченні готовності оптантів до професійного самовизначення. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 8(2).
- Мачуська, І. М. (2012). Дослідження рівня готовності до професійного самовизначення в учнів старшого шкільного віку. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 2(16).
- Україна – 2035: людський капітал та ринок праці. (2021). Вилучено травень 17, 2023 з <http://bitly.ws/GCFy>

ХУДОЖНЬО-ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ДЛЯ ДІТЕЙ ТА ЮНАЦТВА

Алла Коломієць, д.пед.н.

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

Юрій Музика, аспірант

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

Метою дослідження є обґрунтування методики інтегрованого підходу у художньо-хореографічній освіті у позашкільних закладах для дітей та юнацтва.

Сьогодення сучасної України характеризується політичними, економічними та духовними змінами. За сучасних умов, коли відбувається зміна ціннісних орієнтацій в суспільстві, будується національна держава, відроджується національна культура, відчутна потреба в активізації виховних факторів, які проявляються дуже суперечливо. Реформування сучасної освіти лежить на шляху подолання ізольованого викладання навчальних предметів і створення принципово нових навчальних програм, де освітній процес доцільно орієнтувати на розвивально-продуктивний інтегративний підхід. Ідея інтеграції в освіті є значним здобутком дидактики,

оскільки за умови її успішного методичного впровадження реалізується мета якісної освіти. Тому інтеграція як вимога об'єднання в ціле компонентів змісту навчання є необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого уможливорюється створення в учнів цілісного уявлення про об'єкт, що вивчається, формується міжпредметна компетентність (Благова, 2021).

Важливим ресурсом для гармонійного культурного, духовного і фізичного розвитку молодого покоління є хореографічна освіта. Цілісність її змісту закладена історією становлення хореографії через історико-побутовий, бальний і класичний танець, до виникнення різноманіття сучасних хореографічних форм танцювального мистецтва, які насичені елементами народного і народно-сценічного танцю, створюючи в той самий час етнічне забарвлення національної хореографічної культури (Бойко, 2022). Хореографічна освіта підростаючого покоління передбачає цілісність і системність змісту, що закладено в природі танцювального мистецтва (Тараканова, 2021). Хореографія не може існувати без музики, а отже, розвиток особистості засобами хореографії неможливий без музичного розвитку вихованців. Музичне мистецтво наповнює пластичну складову танцю особистісним сенсом. Хореографічний образ, який мають створювати на сцені танцюристи – це образ і зорово-пластичний. Зорова сторона танцю полягає у його живописно-конструктивному оформленні (костюмі, гримі, декораціях, реквізиті, світловій партитурі тощо). Це потребує формування у танцюристів естетичного сприймання образотворчого мистецтва.

Тому вважаємо, що в позашкільних закладах для дітей і юнацтва необхідним є інтегровані уроки, оскільки вони, посилюють мотивацію до навчання, формують у здобувачів освіти дослідницький інтерес, цілісну картину світу, розвивають мовлення, вміння порівнювати, узагальнювати та робити висновки, а отже, сприяють формуванню всебічно розвиненої, гармонійної та інтелектуальної особистості. А метою інтегрованого навчання може бути покращення здатності розуміти своє ставлення до навколишнього світу з різних точок зору. Аналіз закордонних і вітчизняних педагогічних, психологічних і філософських джерел засвідчив, що проблема інтегрованого навчання художньо-хореографічної освіти у позашкільних закладах для дітей та юнацтва є недостатньо вивченою.

Недостатня розробленість технологій інтегрованого навчання в позашкільних закладах художньо-хореографічного спрямування та потреба у вихованні всебічно розвиненої та гармонійної особистості зумовлюють

необхідність у визначенні стратегій інтегрованого підходу у викладенні художніх, музичних і хореографічних дисциплін.

Ключові слова: інтегроване навчання, позашкільні заклади, хореографічна освіта.

Література

- Бойко, П. (2022). БАРВІНОК. Ростити дітей щасливими. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ».
- Blagova, T. (2017). Research of the stages of the professionalization of folk-stage choreography in historical cultural dynamics. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 7(15), 36–40. <https://doi.org/10.15587/2519-4984.2017.107968>
- Blahova, T. (2021). Choreographic education development in Ukraine in the structure of culture and art educational institutions. *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century*, (3), 58–65. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(3\).2021.58-65](https://doi.org/10.35387/ucj.1(3).2021.58-65)
- Tarakanova, A. (2021). Art education and its importance in the formation of creative personality. *Problems of Education*, 2(95), 157–167. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-95.2021.11>

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

Каріна Комісаренко, студентка 3 курсу
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявити наскільки серйозною проблемою є булінг в наш час. Які наслідки супроводжує шкільний булінг. І що взагалі являє собою булінг.

Сьогодні в освітньому просторі гостро постає питання насильства у школі. Дитяча несоціалізована агресія є серйозною соціальною психо-

лого-педагогічною проблемою. Цей вид агресії знаходить свій вихід як у фізичному, так і психологічному насиллі. Вона може мати як одиничний, так і тривалий характер. На жаль, ця проблема є складною і тому воно набуло особливої актуальності.

Перші закордонні публікації на тему шкільного цькування (булінгу) з'явилися в 1905 р. Дана проблема досліджувалася багатьма науковцями, а саме: А. Піка, Е. Мунте, Р. Іванченко, Д. Ольвеус, О. Шуміло, Л. Нечипорук, О. Ожійова, О. Барліт, А. Король, Л. Лушпай та інші.

Булінг («bullying», від англ. «bully» – хуліган, забіяка, задирака, насильник) визначається як утиск, дискримінація, цькування; цей термін означає тривалий процес свідомого жорстокого ставлення (фізичного, психологічного тощо) з боку дитини або групи по відношенню до іншої дитини або інших дітей (Nadurak, b. d., p. 118).

Насилля є однією із причин цілої низки негативних наслідків: академічна неуспішність, шкільна дезадаптація, неадекватна самооцінка, тривожність тощо. Окрім того, воно може бути однією з причин появи у дорослому віці адикцій та психологічних розладів. За даними британських дослідників, у дітей які піддавалися шкільному цькуванню зі сторони однокласників, у два рази вищий ризик проявів психосоматичних розладів у підлітковому віці, аніж у дітей, які не зазнавали подібного насилля (Bohdan, 2022, p. 3–5).

В українських школах є поширеними такі види насильства як фізичне, психологічне, економічне. Аналіз поширеності видів насильства за статевим розподілом показав, що до ситуацій насильства майже в рівній мірі залучені і хлопці, і дівчата. Так, про психологічне насильство вказали 59 хлопців і 59 дівчат; про фізичне – 29 хлопців і 26 дівчат; про економічне – 17 хлопців і 18 дівчат (Lushpay, 2013, p. 87).

Таким чином, дослідження українських науковців, хоча і не було таким масштабним, як дослідження зарубіжних колег, засвідчило, що проблема булінгу в українській школі існує. І, до того ж, існує у досить великих масштабах, що вимагає негайної реакції з боку психологів, педагогів, батьків, суспільства загалом (Lushpay, 2013, p. 87).

Багаточисельні дослідження зарубіжних науковців довели, що проблема шкільного булінгу існує у багатьох країнах і має глобальний характер. Факти, які наводяться у дослідженні В. Крег і І. Харел, свідчать про відмінності у відсоткових показниках розповсюдженості цієї проблеми у різ-

них країнах. Найбільш високі показники участі підлітків як в одиничних, так і в регулярних проявах булінгу, мають такі країни як Австрія, Естонія, Німеччина, Латвія, Литва, Швейцарія й Україна. Найнижчі показники – у Чехії, Словенії і Швеції (Lushpau, 2013, p. 88).

Існують розповсюджені стереотипи стосовно причин шкільного булінгу, які не знаходять фактичного підтвердження. Але правдою є певні особистісні характеристики і моделі поведінки у сукупності з впливом соціального оточення, ігноруванням проявів насильства з боку вчителів сприяють виникненню шкільного булінгу (Lushpau, 2013, p. 88).

А. Моор і Б. Хіллері виявили наступні характерні особливості шкільного булінгу:

- явище шкільного булінгу з'являється у старшому дошкільному віці;
- частота фізичного булінгу збільшується у початковій школі і в 3–6 класах досягає піку, а потім знижується;
- ініціаторами булінгу часто виступають вчителі; в старших класах учні частіше, ніж в молодших повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів;
- хлопчики-агресори більше схильні до фізичного насильства. Дівчатка – до психологічного і вербального, до створення ситуацій виключення для жертв булінгу;
- жертвами булінгу в однаковій мірі можуть бути і дівчата, і хлопці;
- частота вербального булінгу і соціального виключення з віком не знижується і набуває певної регулярності у підлітковому віці;
- причиною булінгу може бути та чи інша відмінність дитини – її невідповідність будь-яким, прийнятим у певній групі, стандартам;
- від одного до двох відсотків дітей є постійними жертвами шкільного булінгу;
- з віком однолітки все менше співчують жертві (Lushpau, 2013, p. 88).

Досвід насильницької поведінки має значний вплив на розвиток особистості і формування Я-концепції дитини, її самооцінки і уявлення про себе, а також системи цінностей і комунікативних стратегій. У віці 8–14 років завоювання популярності і соціального статусу є настільки важливим, що деякі діти приймають стратегію приниження інших у якості цілком прийняттого способу для досягнення своєї цілі. Зазвичай агресори вважають свою поведінку цілком виправданою, у них середній або нижче середнього рівень тривожності. У агресорів є тенденція

організовуватися у групи, подібні групи можуть стати кримінальними (Lushpai, 2013, р. 88).

Таким чином, шкільний булінг за своєю природою є складним соціально-психологічним явищем та розглядається як специфічна ситуація, що виникає в групі. Вона заснована на порушеннях у соціальних стосунках та передбачає специфічну групову динаміку, тобто з перерозподілом ролей, статусів, групових норм, цінностей (Bohdan, 2022, р. 3–5).

Шкільна політика, толерантне або нейтральне ставлення адміністрації школи, вчителів до прояву агресивних, насильницьких дій з боку учнів та поведінка самих вчителів формує загальну атмосферу не тільки учнівського класу, але й усієї школи, визначає соціально-психологічний клімат (Bohdan, 2022, р. 3–5).

Отже, чітко розуміючи гостроту даної проблеми, яка має місце в усіх школах, не тільки України, але й всього світу, розуміємо, що діти потребують допомоги (правової, моральної) та розуміння і тільки правильний правовий підхід (різних структур: школа, поліція, родина, соціальне середовище) до проблеми, спілкування та застосування всіх запобіжних заходів допоможуть подолати це негативне явище (Nadurak, b. d., р. 121).

Ключові слова: булінг, жертва, насилля, школа.

Література

- Bohdan, V. (2022). The problem of school bullying among teenagers. Actual problems of psychology in educational institutions, (9), 3–5. <https://core.ac.uk/download/pdf/287324365.pdf>
- Lushpai, L. I. (2013). School bullying as a type of social aggression. Scientific Notes, (33), 87–88. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2013_33_28
- Nadurak, V. V. (n. d.). Bullying is a modern problem of school relations and means of combating it. In Protecting children from violence and abuse: Contemporary challenges (pp. 118–121). <https://www.naiiu.kiev.ua/images/news/img/2021/06/pr11.pdf>

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ І НАВЧАННЯ НІМЕЧЧИНИ

Світлана Кравець, к.пед.н., ст. досл.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Інноваційний досвід розвитку професійної освіти і навчання (далі – ПОН) у зарубіжних країнах відкриває нові можливості для удосконалення системи професійної освіти в Україні в умовах євроінтеграційних процесів. Здобутки та досвід Федеративної Республіки Німеччина (далі – ФРН) у сфері ПОН заслуговують уваги для вивчення й імплементації завдяки тому, що державна політика у цій сфері чітко регулюється відповідним законодавством, що системно оновлюється на федеральному й регіональних рівнях; модель дуальної ПОН характеризується як найбільш успішна в Європі щодо організації та результативності; практика реалізації проєктної діяльності у сфері ПОН засвідчується вагомими результатами на міжнародному рівні, а також відображається у процесах інноваційного розвитку закладів професійної освіти та результатах професійної підготовки випускників, рівень кваліфікації яких співвідноситься із запитами федерального й регіонального ринків праці.

ПОН у ФРН спрямована на реалізацію таких цілей: формування професійних здібностей, які поєднують професійну компетентність із загальними людськими та соціальними навичками; розвиток професійної гнучкості та адаптивності до мінливих умов ринку праці та суспільства; формування відповідального ставлення до освіти та навчання упродовж життя (КМК, 2006). Означені цілі реалізуються шляхом організації практико-орієнтованого навчання за дуальною моделлю із застосуванням різних форм ПОН (10% освітньої програми реалізується на базі закладів освіти, 90 % – на виробництві), відповідно до потреб ринку праці, визначається за участю держави та інших заінтересованих сторін (компаній, профспілок, професійних асоціацій тощо) (Радкевич, Бородієнко & Кравець, 2021).

Системні інноваційні виклики ринку праці у ФРН зумовлюють необхідність оновлення змісту ПОН спільними зусиллями заінтересованих у якості професійної підготовки сторін. Відтак, наприклад, Федеральним Міністерством освіти та досліджень у 2019 р. було зініційовано серед

стейкхолдерів проектну діяльність щодо розроблення ідей для інноваційного професійного навчання та подальшої освіти. На конкурс інновацій «InnoVET» на стадії концепції було представлено 176 проектних ідей, серед яких 17 проектів було обрано для фінансування Федеральним Міністерством освіти та досліджень.

Одним із таких проектів є «Bildungsbrücken OWL», який спрямований на створення екосистеми професійної освіти у Східній Вестфалії (регіон Ліппе) шляхом об'єднання навчально-виробничих структур, палат, закладів ПОН та вищої освіти. Освітньо-професійний фокус проекту зосереджений на забезпеченні гнучкої та спеціалізованої освітньої кар'єри для спеціалістів та менеджерів для галузей виготовлення штучних матеріалів (із металу, пластику), будівництва та оздоблення будівель, електроніки (InnoVET, 2023b). Соціальне значення проекту передбачає інтернаціоналізацію місцевого професійного навчання, розвиток інновацій майбутнього, популяризацію культури створення стартапів. Актуальними питаннями системних заходів у межах цього проекту є обговорення результатів студентських навчальних проектів з наступним використанням та втіленням власних творчих та інноваційних рішень у професійній практиці (InnoVET, 2023a). Результати, отримані в цьому пілотному проекті, передбачається імплементувати в інші сектори та регіони ФРН у довгостроковій перспективі.

Серед інноваційних проектів програми «InnoVET» важливим також є проект «VexElektro» (м. Штутгарт). Діяльність інноваційного кластеру (науково-дослідні установи, заклади освіти, постачальники матеріалів, виробничі компанії, соціальні партнери та ін.) спрямована на розроблення та впровадження модульної концепції професійного навчання фахівців для електромобільної галузі, що передбачає можливості здобуття освіти на 3–7 рівнях німецької кваліфікаційної рамки. Модульні програми підготовки фахівців для електромобільної галузі характеризуються гнучкістю відповідно до технологічних змін, наступністю у реалізації освітньої траєкторії, взаємопроникністю та привабливістю для молодих спеціалістів, доступністю для працівників суміжних галузей. Новий формат співпраці між виробниками та провайдерами навчання забезпечує своєчасне оновлення кваліфікаційних вимог та адаптацію змісту навчання до технологічних новацій. Соціальне значення цього проекту передбачає загальнонаціональну імплементацию його результатів, зокрема щодо формування

у здобувачів освіти сучасних навичок з електротехніки та цифрових технологій (InnoVET, 2023с.).

Безпосередньо у професійних школах ФРН проєктна діяльність відображається у навчальних планах підготовки здобувачів освіти шляхом введення проєктної роботи як самостійного предмета, обов'язкового виконання проєкту у межах конкретного предмету, організації міждисциплінарних проєктів, створення предметно-інтегрованих курсів та позакласних навчальних заходів. Прикладом міждисциплінарного проєкту є професійна підготовка рятувальників у технічному коледжі міста Карлсруе, що організована шляхом інтеграції дисциплін галузі спорту, біології та технологій, а проєкти з розроблення ігор, навчальних матеріалів чи тезаурусів для конкретної галузі базуються на предметній інтеграції дисциплін «Німецька мова» та «Спорт».

Безумовно, що така діяльність передбачає володіння педагогами знаннями та навичками з проєктування, а також досвідом з управління різними проєктами. Відтак, паралельно із формуванням навичок самостійного предметного проєктування у здобувачів освіти, педагоги системно розвивають власний потенціал проєктної культури відповідно до соціокультурних особливостей регіону та реальних виробничих умов за галузевим спрямуванням.

Інноваційний розвиток усіх сфер економіки зумовлює необхідність швидко та ефективно реагувати на зміни кваліфікаційних вимог до випускників. Означені процеси засвідчують тенденцію системного проєктування змісту професійної освіти і навчання у співпраці з стейкхолдерами (регіональні проєкти), результат яких впливає на розвиток економіки, а також необхідність формування навичок проєктної діяльності учасників освітнього процесу (навчальні проєкти) для успішної їх адаптації та самостійного проєктування індивідуальної кар'єрної траєкторії у динамічно змінних умовах ринку праці.

На нашу думку, досвід реалізації регіональних інноваційних проєктів щодо створення екосистем у сфері ПОН за окремими напрямками економіки у ФРН є важливим для імплементації у нашій державі. Йдеться про невідкладну потребу в об'єднанні зусиль органів державних адміністрацій та місцевого самоврядування, наукових установ, закладів професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, постачальників матеріалів, профспілок, громадських організацій, приватних партнерів,

роботодавців та ін. у створенні екосистем для відбудови України у повоєнний період (наприклад, за такими спрямуваннями: капітальне будівництво, монтаж модульних будинків, ремонт і реконструкція пошкоджених будівель, ремонт та реконструкція пошкоджених об'єктів комунальної інфраструктури, утилізація відходів та «відновлення» навколишнього середовища тощо).

Відзначимо, що у 2023 р. Профспілкою працівників будівництва і промисловості будівельних матеріалів України (ПРОФБУД) започатковано освітній проєкт зі створення Хабів неформального професійного навчання мікронавичкам у будівельному секторі. Проєкт орієнтований на навчання внутрішньо переміщених осіб, незайнятого населення, працівників з інших секторів економіки та учнівської молоді, які хочуть набути нових професійних мікронавичок з окремих професій будівельного напрямку. Перші результати успішного запровадження короткострокових курсів для навчання мікронавичкам у будівництві (м. Бровари, м. Хмельницький) зацікавили не тільки слухачів курсів, а й нових партнерів. Наприклад, 15 березня 2023 р. ПРОФБУД та Департамент освіти і науки Київської ОДА уклали Меморандум про співпрацю в рамках Хабу неформального професійного навчання мікронавичкам з професій будівельно-монтажного напрямку, а також обговорили питання щодо перспектив поширення такого досвіду у Київській області та пошуку ресурсів, кваліфікованих кадрів для розроблення ефективних програм короткострокових курсів (Профспілка будівельників України).

Соціальне значення цього проєкту спрямоване на набуття слухачами курсів професійних навичок у стислі строки та забезпечення їхньої готовності застосовувати здобуті мікрокваліфікації у будівельній галузі не у далекій перспективі, а вже сьогодні, задля відбудови пошкодженої інфраструктури України. Цей проєкт набуває популярності не тільки серед цільової аудиторії, а має підтримку від профорганізацій із ЄС, США, Австралії, Канади.

Вважаємо, що для розвитку таких та інших освітніх проєктів актуалізується значення розвитку проєктної культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, що забезпечить:

- активну участь у реалізації завдань інноваційних міжнародних та національних (регіональних) проєктів;
- розроблення нових професійних стандартів та державних освітніх стандартів з конкретних професій;

- створення гнучких освітніх програм для різних видів професійної підготовки відповідно до потреб цільової аудиторії;
- проєктування короткострокових курсів, наповнених сучасним змістом;
- проєктування інноваційних технологій теоретичного навчання та професійно-практичної підготовки;
- застосування сучасних виробничих технологій для якісної підготовки здобувачів професійної освіти в умовах технологічного прогресу.

Ключові слова: проєктна діяльність, освітні проєкти, проєктна культура, професійна освіта і навчання, Німеччина, Україна.

Література

- Профспілка будівельників України. (2023, 07 травня). Профспілковий Хаб мікронавичок – відтепер готуємо лицювальників-плиточників. <http://www.profbud.org.ua/blog-details/34>
- Радкевич, В. О., Бородієнко, В. О., & Кравець, С. Г. (2021). Професійна (професійно-технічна) освіта України в контексті євроінтеграційних процесів (порівняльний аналіз із країнами Європейського Союзу): науково-аналітичні матеріали. ТОВ «ТРОПЕА». <https://ivet.edu.ua/index.php/component/k2/%E2%84%96/1336-profesiina-profesiinotekhnichna-osvita-ukrainy-v-kontekstievrointehratsiinykh-protsesiv>
- InnoVET. (2023a, 07 May). Einladung zum Brückendialog. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.bildungsbruecken-owl.de/2023/04/13/innovations-unternehmergeist-wecken-projektbasiertes-lernen-in-schule-und-betrieb/>
- InnoVET. (2023b, 07 May). Bildungsbrücken OWL. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.bildungsbruecken-owl.de/>
- InnoVET. (2023c, 07 May). Projektbüro. Retrieved May 17, 2023 from https://www.bexelektro.de/?page_id=27
- КМК. (2006). Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachverkäufer im Lebensmittelhandwerk/ Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.03.2006). Retrieved May 17, 2023 from <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/FVLebensmittel.pdf>

ІМЕРСИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНДИКАТОР ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Світлана Кравченко, к. іст. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У контексті наукового пошуку значний інтерес становлять праці зарубіжних учених, котрі здійснюють дослідження різноманітних аспектів розвитку освіти, зокрема проблем глобалізації, інтеграції та модернізації освіти, формування освітньої політики, розвитку імерсивних технологій в освітніх системах країн північноамериканського регіону: J. Campbell, H. Crompton, K. Jordan, M. Martin, C. Myers, C. Hughes, C. Stapleton (США), M. Tolman, M. Eggermont, R. Hugo, A. Roncin, R. Bezerra Rodrigues (Канада), L. Morgado (Португалія), Kim JL Nevelsteen (Швеція), T. Islam, M. Hussain, S. Shimul, R. Rupok, S. R. Khan (Бангладеш), E. Aurino, E. Tsinigo, S. Wolf (Гана), F. Adil, R. Nazir, M. Akhtar (Пакістан), D. Amenua, R. Fitzpatrick, M. E. Njeri, R. Naylor, E. Page, A. Riggall (Кенія), а також українських науковців: В. Бикова, В. Босої, О. Бурова, Н. Гарань, О. Гриб'юк, О. Ковальчук, Є. Крюкової, С. Литвинової, О. Пінчук, О. Соколюк, Н. Сороко та ін.

У контексті дослідження конкретизовано такі поняття як «імерсивні технології», «EdTech технології».

Констатовано, що наукове осмислення феномену імерсивних технологій (англ. *immersive* – занурювати) обґрунтовано Дж. Кампбеллом в Енциклопедії інформаційних наук та технологій як імерсивні віртуальні середовища, цифрові середовища, де користувачі відчують комп'ютерно згенеровані імпульси за допомогою тактильних, візуальних та слухових технічних засобів (Campbell, 2014). Тобто, це технології повного чи часткового занурення у віртуальний світ, або різні види поєднання реальної і віртуальної реальності, при якій голограми пов'язані з елементами реального світу.

Досліджено, що в освітній системі США зростає актуалітет застосування імерсивних технологій, технологій штучного інтелекту, віртуальної та розширеної реальності, змішаного навчання, хмарного електронного навчання тощо (Martin, 2022).

З'ясовано, що нині імерсивні технології стали беззаперечними індикаторами освітніх інновацій. Зарубіжні експерти прогнозують, що імерсивні технології найближчими роками повною мірою вийдуть на ринок

освітніх послуг. За даними Blue Weave Consulting, світовий ринок імерсивних освітніх технологій зросте щонайменше на 29% до 2027 року і вже в 2020 році він становив 697,26 млн доларів (Stanford News, 2021).

Проаналізовано звіт про дослідження доповненої та віртуальної реальності «2019 Augmented and Virtual Reality Survey Report», презентованого компаніями Perkins Coie та XR Association. У документі окреслено стратегічні перспективи впровадження імерсивних технологій на всіх рівнях освіти та йдеться про рівень готовності суспільства до технологічного прогресу в освітньому секторі, який на разі є найбільшим інвестором у розвитку індустрії VR та AR (Perkins Coie LLP/ XR Association, 2019).

Виявлено, що в країнах північноамериканського регіону все більшої популярності набуває міжнародний проєкт «EdTech Hub», створений у партнерстві Unicef, Ukaid, Bill & Melinda Gates foundation, The World Bank. Його мета – розширити технологічні можливості суспільства, надаючи підтримку для упровадження імерсивних технологій в освіті (EdTech Hub, 2023).

EdTech (від англ. education – освіта, і technology – технології) – це проєкти у сфері освітніх технологій. Інакше кажучи, EdTech – це цифрова технологія, така як комп'ютерне обладнання або програмне забезпечення, призначене для покращення освіти та навчання (Martin, 2022).

Стратегічним орієнтиром розвитку EdTech технологій в освіті США є «Національна стратегія EdTech» («Developing a national EdTech strategy», 2022). Цей стратегічний документ призначений для стейкхолдерів освіти, котрі регулюють освітню політику та приймають відповідні рішення, включно з посадовими особами міністерств освіти, ключових освітніх агенцій тощо.

Досліджено, що національна стратегія розвитку й упровадження EdTech технологій в освіті охоплює наступні компоненти: 1) стратегічне бачення та планування; 2) охоплення ІКТ інфраструктури; 3) підвищення кваліфікації вихователя та вчителя із застосування імерсивних технологій у педагогічній практиці; 4) розвиток інноваційних навичок та компетенцій здобувачів освіти; 5) удосконалення навчального контенту; 6) екосистема EdTech і роль приватного сектору; 7) справедливість та інклюзія тощо (Kravchenko, 2023).

Отже, проведене дослідження доводить, що імерсивні технології виводять освітню діяльність на новий рівень. Вони формують новітні підходи до викладання й засвоєння навчального матеріалу та новітню систему освіти загалом. Вони є одним із індикаторів освітніх інновацій та впливають на «революційний прорив» в освітньому процесі.

Ключові слова: імерсивні технології, EdTech технології, Національна стратегія EdTech.

Література

- Campbell, J. (2014). Interpersonal Coordination in Computer –Mediated Communication. In Encyclopedia of Information Science and Technology (3rd ed.) (pp. 2079-2087). <https://www.igi-global.com/chapter/interpersonal-coordination-in-computer-mediated-communication/112615>.
- Edtech Hub. (2023, May 15). EdTech Hub Official cite. <https://edtechhub.org/>
- Kravchenko, S. (2023). Main components of developing a National EdTech strategy. Innovations and prospects in modern science, Proceedings of the 4th International scientific and practical conference (April 10-12, 2023) (pp. 223–229). SSPG Publish, Stockholm, Sweden. <https://lib.iitta.gov.ua/734840/>
- Martin, M. (2022). Top Edtech Trends for 2022. Thinkific News. <https://www.thinkific.com/blog/educational-technology-trends/>
- Perkins Coie LLP/ XR Association (2019). 2019 Augmented and Virtual Reality Survey Report (Vol.3) <https://www.perkinscoie.com/en/news-insights/2019-augmented-and-virtual-reality-survey-results.html>
- Stanford News. (5 November, 2021). Stanford course allows students to learn about virtual reality while fully immersed in VR environments. Stanford News Official Site. <https://news.stanford.edu/2021/11/05/new-class-among-first-taught-entirely-virtual-reality/>

ВИКОРИСТАННЯ ІНСТРУМЕНТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОГО СЕРЕДОВИЩА В ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ЛАТВІЇ

Оксана Кравчина, наук. с.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Одним з основних завдань щодо цифровізації суспільства у країнах Європейського Союзу означено розвиток цифрової компетентності громадян, тому латвійська освіта акцентує увагу на формуванні цифрових навичок та створенні цифрового середовища закладів освіти. Цифрове середовище закладу освіти включає високошвидкісний інтер-

нет у школах, забезпечення освітніх організацій відповідною технікою, а також широкий набір сервісів, що розширюють інтерактивність процесу навчання та об'єднує всіх учасників освітнього процесу (учнів, вчителів, батьків та адміністративний персонал). Створення інформаційного середовища школи є одним із основних завдань цифровізації освіти, яку реалізують у школах Латвії. Для вирішення цього завдання було створено «Державну інформаційну систему освіти» (<http://viis.gov.lv/>), яка створена відповідно до Розпорядження Кабінету Міністрів № 276 «Положення про державну інформаційну систему освіти» від 25 червня 2019 р. Дана система використовується для збору, збереження та обробки інформації зі шкіл, що необхідно робити відповідно до статей 14, 15 та 17 Закону про освіту (розробка директивних проектів документів та нормативно-правових актів у сфері освіти, забезпечення обліку дітей, які досягли обов'язкового шкільного віку, розроблення та реалізація заходів щодо підвищення якості навчання та виховного процесу, координація створення, реорганізації та закриття комунальних навчальних закладів тощо). Користувачами цієї системи є особи, які перебувають у трудових правовідносинах з Державною службою якості освіти, муніципалітетом повіту, муніципалітетом міста республіки, навчальним закладом, професійним навчальним закладом. Міністерство освіти і науки на підставі заяви керівника відповідальної установи або муніципалітету надає права доступу до системи відповідній особі, яка є працівником цієї установи.

Наступною, пов'язаною з попередньою є створена «Інформаційна система державних іспитів» (<https://www.izm.gov.lv/lv/valsts-parbaudijumu-informacijas-sistema>), яка фіксує інформацію про проведення державних іспитів за загальноосвітніми програмами, у тому числі інформацію про централізовані іспити з іноземної мови, які замінено на тести з іноземної мови міжнародного закладу тестування, інформацію про державні іспити за програмами професійної освіти. Розпорядником даної інформаційної системи ЗНО є Міністерство освіти і науки Латвії. В інформаційній системі державної експертизи йде обробка інформації щодо осіб, які мають складати державні іспити; навчальні заклади, де проводяться іспити; вихователів, які беруть участь у проведенні контрольних робіт, у тому числі в оцінюванні контрольних робіт; результатів тестування та видані атестати про загальну середню та базову освіту. Інформація вноситься закладами освіти, Центром змісту освіти, а відомості про осіб, які мають складати

державне тестування, та вчителів надходять з Державної інформаційної системи освіти. Результати державних іспитів передаються до Державної інформаційної системи освіти та порталу послуг державного управління latvija.lv, де особам надається можливість подати документи на навчання у вищих навчальних закладах.

«Система моніторингу якості освіти» (<https://www.izm.gov.lv/lv/projekts/projekts-viis-attistiba-izglitiba-monitoringa-sistema>) пов'язана з попередніми двома системами та виконавцем цього проєкту є Міністерство освіти і науки. Проєкт спрямовано на запровадження технологічної підтримки багатоканального надання державних послуг одночасно з розвитком централізованої платформи та інфраструктури в державному управлінні. В рамках проєкту має забезпечуватися збір та накопичення адаптивних та централізованих показників, що характеризують якість освіти, для моніторингу якості освіти; має забезпечуватися якість освіти та доступність інформації, що характеризує її зміни, для потреб різних груп суспільства; має підвищуватись ефективність державного управління шляхом вдосконалення основних бізнес-процесів Департаменту МОН з обробки даних та забезпечення якості інформаційної системи державної освіти. Для вирішення даних завдань розробляється функціонал для накопичення та обробки показників моніторингу якості освіти; удосконалюється обробка навчальних даних тобто розроблено необхідний функціонал для автоматизованої попередньої обробки даних та передачі їх у зовнішню інформаційну систему: розроблено для функціоналу оповіщення груп осіб (наприклад, груп учнів та їх батьків та груп працівників закладів) за допомогою електронних адрес офіційних державних каналів зв'язку чи інших канали зв'язку. Відповідно до результатів та прототипів інструментів моніторингу якості освіти, розроблених у рамках синергічного проєкту «Створення та впровадження системи моніторингу якості освіти», на порталі громадськість та спеціалісти у сфері освіти матимуть доступ до інструментів моніторингу ефективності шкільної мережі та моніторингу випускників вищої освіти, технологічний розвиток та інтеграція яких відбулася в інструмент аналізу даних у рамках цього проєкту. Навіть після завершення проєкту розробка та публікація різноманітних індикаторних інструментів, що характеризують якість освіти, продовжуватиметься, сприяючи відкритості та доступності даних для громадськості. Крім того, в рамках проєкту придбано ліцензії на SAP Business WEB intelligence, що

дозволить розширити можливості для фахівців освіти з надання доступу до аналітичних даних VIES, що сприятиме постійному вдосконаленню освітньої послуги на різних рівнях. Даний інструмент моніторингу випускників – використовується латвійськими педагогами, консультантами з кар'єри та шкільними спеціалістами (які забезпечують підтримку розвитку кар'єри в школах) для підтримки розвитку кар'єри, оскільки дані щодо якості освіти, збираються в різних розділах інструменту моніторингу. Наприклад, у розділі «Працевлаштування» можна вибрати інформацію про рівень працевлаштування випускників вищих навчальних закладів та частку випускників, які працевлаштовані за професіями вищої кваліфікації. З іншого боку, розділ «Підприємництво» збирає інформацію про випускників, які заснували компанії. Також доступна «Характеристика за роками випуску», де зібрано інформацію про конкретний обраний рік, загальні характеристики випускників за статтю та віком, розподіл випускників за тематичними групами та тематичними напрямками, рівень отриманої освіти.

Сучасне інформаційне середовище значно впливає на освітній процес школи. Інформаційне середовище включає пристрої передачі інформації, носії, інформаційні потоки та дозволяє проаналізувати та використати цю інформацію з освітньою метою. Тому значення інформаційного середовища школи важко переоцінити, оскільки її якість впливає на ефективність всієї її роботи. Проаналізувавши досвід використання інформаційних систем різного призначення у Латвії можна зробити висновок, що кожен продукт є унікальним за рахунок застосування різноманітних інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій, які сприяють успішній інформаційній взаємодії в школі, а разом ці продукти створюють унікальну інформаційну систему освіти загалом. В Україні теж є необхідність у створенні єдиної інформаційної системи збору та обробки інформації, для організації більш ефективної роботи закладів освіти.

Ключові слова: цифрове середовище школи, інформаційна система, система моніторингу якості освіти

Література

Izglītības un zinātnes ministrija. (2023). Retrieved May 17, 2023 from <https://www.izm.gov.lv/lv>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСЛІДНИЦЬКИЙ ПРОСТІР ТА ПЕРСПЕКТИВИ ІНТЕГРАЦІЇ ДЛЯ УКРАЇНИ

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

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

Оксана Шпарик, к.пед.н., ст. досл.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Європейський дослідницький простір (European Research Area, ERA) – це система науково-дослідних програм інтеграції наукових ресурсів в Європейському Союзі.

ERA було ініційовано у 2000 р., а процес його відновлення розпочався у 2018 р. На сьогоднішній день розвиток Європейського дослідницького простору вбачається як передумова для посилення наукової діяльності Європи в довгостроковій перспективі та розширення її інноваційного потенціалу.

Основними цілями Європейського дослідницького простору є:

- сприяння відкритій науці, в тому числі через Європейську хмару відкритої науки (EOSC);
- створення законодавчої бази ЄС щодо авторських прав і даних для досліджень а також системи моніторингу ERA;
- реформування системи оцінювання досліджень, дослідників та установ;
- сприяння привабливій науковій кар'єрі, циркуляції талантів і мобільності;
- захист академічної свободи в Європі;
- зміцнення дослідницької інфраструктури;
- заохочення до міжнародного співробітництва;
- наближення науки до суспільства;
- покращення доступу до передового досвіду по всій території ЄС;
- посилення стратегічного потенціалу державних науково-дослідних установ;

- підтримка інвестицій та реформ у сфері досліджень та інновацій тощо (European Commission, 2021b).

ERA реалізовується через рамкові програми. Одна з таких програм є «Горизонт Європа». Це запланована 7-річна науково-дослідна програма Європейського Союзу, яка замінила програму «Горизонт 2020» (рамкову програму Європейського Союзу з фінансування науки та інновацій, розраховану на 2014–2020 рр.). За Планом програми «Горизонт Європа», який розробила та затвердила Європейська комісія, протягом 2021–2027 років передбачено підвищення фінансування науки в ЄС на 50 %.

Слід підкреслити, що першу з серії спільних рамкових програм ЄС (EU Framework Programs, FP) для підтримки та сприяння дослідженням у Європейському дослідницькому просторі (ERA) було погоджено починаючи з 1983 р. Бюджет першої програми становив 3,8 млрд євро, «Горизонт 2020» мав бюджет 77 млрд євро, тоді як поточна програма під назвою «Горизонт Європа» має бюджет вже майже 100 млрд євро і є найбільшою у світі програмою фінансування досліджень. Учасники з країн-членів ЄС та асоційованих країн автоматично фінансуються, коли пропозиція спільного дослідницького та інноваційного проекту виграє конкурс на отримання грантів і визнається прийнятною для фінансування.

Метою програми є вирішення глобальних проблем і сприяння промисловій модернізації шляхом узгоджених дослідницьких та інноваційних зусиль. А серед глобальних цілей – зміцнення європейської науково-технічної бази та європейського дослідницького простору й підвищення інноваційного потенціалу та конкурентоспроможності Європи.

Переваги програми «Горизонт Європа»:

- транснаціональна співпраця, обмін та мережі;
- критична маса для вирішення глобальних викликів;
- конкурентне фінансування, стимулювання якості;
- популяризація провідних досліджень та інновацій;
- транснаціональна мобільність;
- посилення Європейського дослідницького простору;
- залучення найкращих талантів для ефективного вирішення важливих проблем;
- створення нових ринкових можливостей тощо (European Commission, 2021a).

Україна приєдналася до програми «Горизонт Європа» 12 жовтня 2021 року, на 23-му Саміті Україна – Європейський Союз було офіційно підписано Угоду про участь України у Рамковій програмі з досліджень та інновацій «Горизонт Європа».

Українські вчені, новатори та підприємці можуть мати доступ до всіх інструментів підтримки та залучати грантові кошти для реалізації спільних міжнародних проектів програм «Горизонт Європа».

Варто зазначити, що Україна була асоційованим членом та брала активну участь в реалізації проектів у попередній рамковій програмі Європейського Союзу з досліджень та інновацій «Горизонт 2020». Ми посіли сьоме місце серед асоційованих країн за кількістю залучених коштів із загального бюджету програми. Так, наприклад, станом на жовтень 2021 р. українськими учасниками було підписано 228 грантових угод на загальну суму близько 45,8 млн євро.

Наразі Європейська Комісія зацікавлена в більш активній участі у програмі «Горизонт Європа» у сфері науково-дослідної діяльності з країнами Східного партнерства (Азербайджаном, Вірменією, Грузією, Молдовою та Україною). Для підвищення обізнаності про Європейську рамкову програму досліджень та інновацій «Горизонт Європа» в країнах Східного партнерства Європейська комісія підготувала навчальні матеріали для написання проєктних пропозицій, з якими можна ознайомитися на її сайті: <http://bitly.ws/l8Mj>.

Реалізація програми створить необхідні передумови для становлення України як впливової європейської держави, шляхом розширення міжнародного науково-технічного співробітництва, створення сприятливих умов для здійснення науково-дослідницької діяльності, комерціалізації розробок, розбудови національної інноваційної сфери та розвитку співробітництва з європейськими країнами у питаннях визначення актуальних напрямів наукових та інноваційних досліджень.

Ключові слова: Європейський дослідницький простір, «Горизонт Європа», Україна, міжнародне співробітництво.

Література

European Commission. (2021a, March 19). Horizon Europe — Investing to shape our future. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2022-06/ec_rtd_he-investing-to-shape-our-future_0.pdf

European Commission. (2021b, November). European Research Area Policy Agenda — Overview of actions for the period 2022–2024. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2021-11/ec_rtd_era-policy-agenda-2021.pdf

ТЕРМІНОЛОГІЧНЕ БАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ОСВІТІ

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

Метою дослідження є аналіз термінологічного поля наукової проблеми справедливості в освіті. Дослідження є теоретичним. Ключовими методами обрано аналіз, порівняння, синтез.

Основні результати дослідження. Розкрито актуальність концепту справедливості для освітніх систем ЄС. У Стратегічній рамці для європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) стратегічним пріоритетом № 1 до 2030 року визначено «Підвищення якості, справедливості, інклюзивності та успішності освіти і навчання для всіх».

Справедливість в освіті як стратегічний орієнтир Рамки розглядається в одному термінологічному полі з рівністю та інклюзивністю. «Рівність» фокусується на забезпеченні учнів однаковими освітніми можливостями впродовж усього часу навчання.

Концепт справедливості розуміється як рівність можливостей, передбачає рівний доступ до освітніх програм незалежно від життєвих обставин учнів, а також рівне ставлення до всіх учнів незалежно від їхнього соціального статусу. Важливо, що широке визначення справедливості стосується не лише номінально рівних прав доступу та просування в рамках системи освіти (тобто однакових прав для всіх), але й цілеспрямованих заходів і прав, які покращують доступ та просування по освітніх сходинках, навіть якщо вони суперечать принципу номінальної рівності (тобто передбачають особливі права/можливості зарезервовані лише для певних категорій людей). Тобто, «справедливість» як наступний рівень рівності, фокусується на наданні додаткових можливостей учням зі спеціальними потребами для вирівнювання їхнього прогресу.

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

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

ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ ГРАМОТНОСТІ УЧНІВ: ОРІЄНТИРИ PISA

**Олена Локшина, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

**Оксана Заболотна, д.пед.н., проф.,
Президент Української асоціації дослідників освіти**

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

м. Умань, Україна
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою PISA є оцінювання навичок і знань 15-річних учнів/студентів з ключових предметів: читання, математики та природничих наук. Окрім того, PISA вивчає фактори, які допомагають учням демонструвати успішні результати. Важливість дослідження PISA полягає у забезпеченні порівнюваності якості національних систем освіти, його результати слугують джерелом інформації для удосконалення освітньої політики та визначення напрямів реформ.

PISA-2018 стала сьомим раундом дослідження, у ньому взяло участь майже 90 країн та економік світу. У 2018 році основну увагу було зо-

середжено на читанні в цифровому середовищі; дизайн дослідження уможливив також вимірювання тенденцій з читацької грамотності. У дослідженні PISA-2018 читацьку грамотність визначено як розуміння, використання, оцінювання, рефлексію та взаємодію з текстами з метою досягнення власних цілей, розвитку знань і потенціалу та участі в житті суспільства.

У 2018 році у дослідженні PISA вперше взяла участь Україна. Отримані результати засвідчили, що українські учні/студенти за середнім балом сформованості у них читацької, математичної та природничої грамотності відстають від школярів Китаю (провінції Пекін, Шанхай, Цзянсу та Чжецзян) та Сінгапуру, а також Естонії, Фінляндії і Польщі, які є країнами-лідерами ЄС у дослідженні PISA. Однією з причин такого відставання розглядається недостатня увага практикозорієнтованості змісту освіти в рамках трансформації національної освіти на компетентнісні засади. Це актуалізує дослідження досвіду європейських країн на шляху інтеграції України до ЄС, особливо після отримання у 2022 році статусу кандидата на членство в ЄС.

Завдання, акумульовані у збірнику «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів: збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2» (<https://doi.org/10.32405/978-617-7990-28-3-2023-93>), враховують напрацювання європейських країн у дослідженні PISA з метою покращення успішності українських учнів. Матеріали розроблено в рамках модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE), що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України впродовж 2020–2023 рр. Модуль орієнтовано на ознайомлення українських освітян з ефективними практиками розвитку ключових компетентностей і базових навичок впродовж життя.

Пропоновані завдання є авторськими: вони підготовлені українськими вчителями на основі пробних тестових запитань PISA-2018. У збірнику вміщено десять завдань, які структурно представлено у двох форматах – варіант для вчителя з роз'ясненням критеріїв оцінювання і варіант для учня, який може бути використаний як роздатковий матеріал. Ключовим критерієм для добору завдань стало просування національної ідеї, культури, історії, сучасних євроінтеграційних здобутків України. Окрім формування читацької грамотності учнів/студентів завдання покликані транслю-

вати знання про український борщ, кавові традиції, Україну як житницю Європи та світу. Не менш важливим є акцентування на сучасних реаліях в умовах повномасштабної війни, зокрема, на ризиках, що пов'язані з вибухонебезпечними предметами.

«Європейська якість навчання для кращої успішності учнів: збірник завдань у форматі PISA для розвитку читацької грамотності учнів. Частина 2» (2023) є внеском у реалізацію компетентнісного, діяльнісного та дитино-центрованого підходів, які пріоритезовано в рамках реформи «Нова українська школа».

Ключові слова: PISA, читацька грамотність, європейська якість навчання, збірник завдань.

ВАГОМІСТЬ ОЧІКУВАНИХ ЗМІН ВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ОЧИМА КЕРІВНИКІВ ШКІЛ: ВІКОВИЙ АСПЕКТ

Тетяна Лукіна, д. держ. упр., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У системі шкільної освіти в Україні останнім часом відбуваються масштабні зміни, спрямовані на забезпечення та поліпшення якості освіти, що викликано впливом соціально-політичних процесів. Успішність реалізації таких змін значною мірою залежить від лідерських якостей керівників закладів освіти, від їх кваліфікації, наявності досконалих професійних навичок аналізу та вироблення стратегії розвитку освітньої установи, програм стратегічного управління освітою, зокрема, якістю освіти, рівня готовності до змін тощо (Лукіна, 2006). Установлено, що самооцінка людиною себе і своїх можливостей, а також оцінка очікувань від будь-яких дій певним чином пов'язана з її особистісними якостями та демографічними характеристиками, зокрема з віком (Watson, Rubie-Davies, & Meissel, 2019). Останнім часом дослідники звертають увагу на особливості прояву лідерських якостей у керівників закладів освіти так званого покоління X

(віком до 40 років), пріоритетним для яких виявляється орієнтація на пошук балансу між роботою і особистим життям, підтримка власного здоров'я, впевненість у своїх діях (Edge, Descours & Frauman, 2016).

Теоретичну основу нашого дослідження значно зміцнили фундаментальні положення та практичні напрацювання зарубіжних вчених щодо запровадження лідерства як основної умови успішної реалізації освітніх змін. Особливий інтерес в контексті нашого дослідження має наукова праця, присвячена вивченню результатів опитування директорів шкіл Японії щодо їх очікувань від запровадження самооцінювання закладу освіти та сприйняття корисності цих процедур для поліпшення якості освіти (Makia, 2008). Проведене нами раніше дослідження підтвердило наявність статистично значущих відмінностей в оцінках керівниками шкіл в Україні, що мають різний стаж перебування на посаді, вагомості очікуваного позитивного впливу на результати функціонування закладу процедур оцінювання окремих освітніх та управлінських процесів. Водночас, не було виявлено відмінностей між різними групами респондентів (залежно від тривалості їх перебування на посаді директора школи) у баченні ними очікуваного ефекту від запровадження самооцінки власної управлінської компетентності й практики управління закладом (Лукіна, 2022).

Мета дослідження полягала у виявленні відмінностей в оцінках керівниками закладів загальної середньої освіти залежно від їх віку вагомості очікуваного позитивного впливу на якість освіти запровадження процедур оцінювання освітніх та управлінських процесів у закладі освіти.

Учасникам дослідження було запропоновано оцінити за 10-бальною шкалою наступні характеристики освітніх та управлінських процесів: (а) ясність, прозорість і чіткість визначення проблеми, яку необхідно вирішити; (b) чіткість формулювання мети розвитку закладу; (c) ступінь відповідності мети і завдань розвитку закладу; (d) відповідність методів управління цілям розвитку закладу; (e) рівень свідомості персоналу щодо поставлених завдань; (f) рівень професійних вмінь і навичок персоналу; (g) якість результатів професійної діяльності персоналу; (h) ступінь вмотивованості вчителів щодо особистісного розвитку; (i) якість навчальної діяльності; (j) рівень справедливості системи оцінювання здобувачів освіти у закладі; (k) безпечність та комфортність умов

в освітньому середовищі закладу; (L) якість та раціональність власного стилю управління закладом; (m) рівень володіння навичками та діями з управління персоналом закладу; (n) власний рівень компетентності як керівника; (o) дієвість практики управління закладом; (p) ступінь досягнення поставленої мети розвитку закладу; (q) ступінь впливу результатів самооцінювання освітніх та управлінських процесів на якість освіти; (r) дієвість заходів з виявлення, реагування та запобігання різних видів насильства; (s) ступінь дієвості й корисності внутрішньо інституційної інформації щодо функціонування закладу, освітніх та управлінських процесів; (t) ефективність кооперації з місцевими органами влади; (u) відповідність закладу сподіванням батьків і місцевої громади; (v) ефективність реагування на запити батьків; (w) ефективність кооперації з бізнес-структурами.

Результати анкетування адміністраторів шкіл були розподілені на 3 групи відповідно до віку респондентів: до 40 років (53 особи), від 40 до 60 років (104 особи) та понад 60 років (42 особи). Результати опитування опрацьовувалися за допомогою програми SPSS Statistics та програмного пакету «Аналіз даних» MS Excel. Для виявлення та аналізу відмінностей у думках керівників різних вікових категорій застосовано Н-критерій Крускала-Уолліса, критерій χ^2 Пірсона та показник d Коена (Cohen's d). Узагальнені результати дослідження наведено у таблиці 1. У стовпчиках 10–12 наведено результати ранжування середніх оцінок респондентами відповідних вікових категорій ступеня вагомості (за зростанням) очікуваного позитивного впливу на якість освіти за запровадження процедур внутрішнього оцінювання освітніх та управлінських процесів.

За умов дослідження розподіл Крускала-Уолліса виявився близьким до розподілу Пірсона χ^2 . Для підтвердження наявності статистично значущих відмінностей між визначеними трьома віковими групами керівників шкіл має виконуватися умова: $H_{емп} \geq \chi^2_{крит}$, причому $\chi^2_{крит} (\alpha=0,05) = 5,991$ та $\chi^2_{крит} (\alpha=0,01) = 9,210$, а $p_{емп} < 0,05$.

Попарне порівняння результатів опитування кожної із груп (1–2, 1–3 та 2–3) респондентів підтвердило наше припущення про існування суттєвих відмінностей в очікуваннях керівниками шкіл різних вікових категорій позитивного ефекту від запровадження самооцінювання закладу освіти (табл. 1, стовп. 2 і 3, жирний шрифт).

Таблиця 1*.

**Порівняння вагомості очікуваного позитивного впливу процедур
самооцінювання освітніх та управлінських процесів на якість осві-
ти в школі в залежності від віку керівників ЗЗСО**

	$H_{емп}$	$p_{емп}$	Середні значення / Вік			«Сила» відмінностей між віковими групами керівників			R1	R ₂	R ₃
			M_1	M_2	M_3	Cohen's d					
			до 40р.	40–60	> 60р.	1–2	1–3	2–3			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
a	,767	,682	6,981	6,702	6,810	0.11188	0.07226	0.04891	11	3	8
b	8,121	,017	8,038	6,990	7,048	0.47358	0.48199	0.02517	20	5	11,5
c	7,286	,026	6,189	7,346	7,405	0.48335	0.47783	0.02688	6	14,5	17,5
d	,588	,745	7,057	7,288	7,524	0.10860	0.23842	0.12829	13	12	22
e	2,174	,337	6,453	7,173	7,238	0.33346	0.36632	0.03824	8	8	16
f	9,536	,008	7,811	7,346	6,690	0.25992	0.63354	0.33865	18	14,5	4,5
g	7,582	,023	8,717	8,192	8,048	0.35167	0.51593	0.10039	23	23	23
h	12,20	,002	5,887	7,365	7,119	0.59584	0.52521	0.11576	4	16	13,5
i	1,121	,571	6,981	7,308	7,048	0.13676	0.02890	0.12209	11	13	11,5
j	10,29	,006	5,434	6,856	5,929	0.54234	0.18750	0.41070	1,5	4	3
k	1,247	,536	7,113	7,894	7,452	0.34193	0.13297	0.21585	14	21	20,5
l	,493	,781	7,491	7,654	7,429	0.08047	0.03014	0.11644	16	19	19
m	3,599	,165	6,415	7,183	7,119	0.33129	0.28799	0.02751	7	9	13,5
n	5,256	,072	8,264	7,942	7,405	0.20374	0.50199	0.28689	22	22	17,5
o	1,459	,482	6,774	7,077	6,714	0.12503	0.02590	0.16142	9	7	6
p	7,995	,018	8,170	7,538	6,929	0.35415	0.61780	0.28592	21	18	9
q	1,778	,411	6,981	7,202	6,690	0.09114	0.11560	0.23524	11	10	4,5
r	16,35	,000	5,434	7,471	6,738	0.77231	0.46762	0.30776	1,5	17	7
s	7,228	,027	6,151	7,231	7,190	0.45754	0.44969	0.01915	5	11	15
t	7,228	,027	7,642	7,875	7,452	0.12429	0.09110	0.21010	17	20	20,5
u	5,747	,056	7,906	7,029	6,976	0.45922	0.46887	0.02381	19	6	10
v	10,68	,005	7,208	6,375	5,262	0.31506	0.76591	0.39706	15	2	2
w	3,767	,152	5,774	6,163	5,167	0.13989	0.21117	0.35987	3	1	1
$M_{серед}$			6,994	7,270	6,930						

* розробка автора
до змісту >>

Доведено, що уявлення про вагомість очікуваного впливу процедур оцінювання більшості освітніх та управлінських процесів представниками наймолодшої (до 40 років) групи директорів шкіл відрізняються від аналогічних уявлень директорів старшого віку. У цей же час керівники вікових груп 40–60 років і більше 60 років (стовп. 9) таких відмінностей майже не продемонстрували за винятком очікувань від оцінювання рівня справедливості системи оцінювання в школі (j), ефективності реагування на зауваження батьків (v) та рівня професійних умінь педагогів (f).

Ключові слова: оцінювання, очікування, керівники, вік, заклад загальної середньої освіти.

Література

- Лукіна, Т.О. (2006). Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України. *Вища освіта України*, 3, 136–142. <https://core.ac.uk/download/pdf/32304821.pdf>
- Лукіна, Т.О. (2022). Вплив управлінського досвіду керівника закладу загальної середньої освіти на очікування змін від оцінювання якості шкільних процесів. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference* (pp. 451–456). London: Cognum Publishing House. <https://lib.iitta.gov.ua/732917/>
- Edge, K., Descours, K., & Frayman, K. (2016). *Generation X School Leaders as Agents of Care: Leader and Teacher Perspectives from Toronto, New York City and London*. *Societies*, 6(2), 8. <http://dx.doi.org/10.3390/soc6020008>
- Makia, C. (2008). Study of School Evaluation System in Japan : Focus on the perception of principals and vice-principals. *Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University*. Part 3, Education and Human Science, 57, 49–55. <https://doi.org/10.15027/26115>
- Watson, P. W. S. J., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2019). Mathematics self-concept in New Zealand elementary school students: Evaluating age-related decline. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02307>

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ КАНАДИ В УМОВАХ БАГАТОКУЛЬТУРНОЇ СПІЛЬНОТИ

Оксана Максименко, к.пед.н., доцент

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою роботи визначено вивчення особливостей освітньої децентралізації Канади в умовах багатокультурного суспільства країни за сучасних реалій демократичного розвитку світу.

З'ясовано, що освітня децентралізація Канади вибудовується на основі демократичних засад розвитку суспільства у сучасному розмінні перебігу цього процесу та з урахуванням історичних, мовних, національних особливостей держави. Витоками децентралізації освіти Г. С. Хей (Gordon C. Hay) вбачає власне настрої суспільства Канади, у якому значного зростання набули незадоволення централізованою владою та відцентрові сепаратистські настрої у регіонах, а також невдоволення корінних народів. Процеси децентралізації посилювалися через підвищення недовіри до владної політики, а також поширення думки серед населення щодо нагальності підвищення ролі місцевої спільноти у функціях контролю та співпраці, фіксації досягнень, що також сприяло просуванню змін в освіті (Hay, 1980).

Значному розвитку процесів децентралізації в освіті сприяло схвалення Конституційного акту (23 стаття, 1982 р.), що врівноважив освітні права мов меншин щодо англійської, французької у початковій та середній школі (Pirnal, 2014).

Розглянуто, що структурно децентралізація освіти Канади втілюється за територіальним принципом: кожна провінцію чи територію очолює департамент або Міністерства освіти чи очільник – міністр освіти. Їх повноваженнями є планування, фінанси, розробка навчальних програм, а також оцінювання засвоєних знань. Міністри освіти є членами Ради міністрів освіти Канади (РМОК). Остання є координатором зовнішньої та внутрішньої діяльності, а саме:

- «забезпечує лідерство в освіті на канадському та міжнародному рівнях і сприяє здійсненню виключної юрисдикції провінцій і територій в освіті»,
- об'єднує кожна з провінцій і територій з ініціатив, що включають вміння та оцінювання компетенцій, розробку звітів та індикаторів освіти,

а також надання і презентування провінцій і територій для освітніх міжнародних проектів та заходів (Рада міністрів освіти, Канада, 2017).

Фінансове забезпечення децентралізованої освіти Канади відбувається на основі збору податків (на майно (58,4%), місцеві ради (25%) та інші провінційні дотації (14,6%), внески федерального уряду (2%). На рівні навчального закладу – школи – учні часто беруть участь у зборі коштів через різні заходи. Федеральний уряд здійснює забезпечення підготовки персоналу, дітей членів збройних сил, ув'язнених та зареєстрованих індіанців (Waddington, 2018).

Виявлено, що за розвитку освітньої децентралізації виникають також проблеми. Так, Канада за даними ОЕСР посідає одне з провідних місць з академічних досягнень. Водночас фіксується низький результат учнів з навичок рахування та грамотності. Д. Веддінгтон (David Waddington) вбачає цю проблему не у відсутності у Канаді федерального департаменту освіти, а пропонує для її вирішення аналізувати особливості децентралізації за багатьма факторами впливу, а саме: за її складовими та особливостями функціонування (Waddington, 2018).

Акцентовано, що одним з ключових питань децентралізації освіти Канади визначено освіту корінних народів. Його розв'язання тісно пов'язано з вирішенні проблеми внутрішніх обмежень чи протиріччя децентралізації щодо корінних народів, а саме: передачу дієвих повноважень влади, що сприятиме розширенню прав і можливостей громад надавати освіту, яка є прийнятною для кожної спільноти чи школи. Наголошується, що у іншому випадку освіта залишатиметься посередньою за якістю. Вчені-вихідці з корінних народів та шкільна влада корінних націй мають застосувати відповідні стратегії змін, забезпечивши таким чином основу для місцевого контролю, і, нарешті, громади корінних націй і федеральна влада повинні знайти ключові символічні та структурні характеристики децентралізації шкіл корінних націй (Agbo, 2002).

Зроблено висновок, що політичні вимоги спонукали до змін формату функціонування влади в освіті через співпрацю центральної та місцевої влад, регулювання політики щодо врахування особливостей місцевих спільнот та їх освітніх запитів, що сприяло трансформації суспільства і децентралізації освіти. Водночас децентралізація освіти не ліквідує усі питання та проблеми, а уможливорює врахування специфіки та сприяння пошуку відповідних шляхів їх вирішення та розвитку спільнот в освітньому полі.

Ключові слова: децентралізація, освіта, багатокультурність, політика.

Література

- Agbo, S. A. (2002). Decentralization of First Nations Education in Canada: Perspectives on Ideals and Realities of Indian Control of Indian Education. *Interchange*, 33, 281–302. <https://doi.org/10.1023/A:1020945418910>
- Hay, G. C. (1980). The Community School and Decentralization. *Canadian Perspective*, 53(8), 381–384. <https://www.jstor.org/stable/30185351>
- Pirnal, S. C. (2014, January 6). Decentralization Policy of the Canadian Education System: A policy analysis. PUBL 501 Professor Korel Göymen. <http://bitly.ws/G3BX>
- Waddington, D. (2018). Canada's Decentralized Education System. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180308.pdf>

ЦИФРОВІ ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ірина Малицька, ст.н.с.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення основних цифрових освітніх стратегій, які впроваджуються у системах освіти країн Європи, їх розвитку та пріоритетних напрямів.

Цифрова трансформація змінює суспільство та економіку, впливає на всі сфери повсякденного життя. Цифрова грамотність стає вимогою часу. Необхідність і важливість постійно опановувати сучасні технології, розвиваючи цифрову компетентність, здебільшого покладається на освітні заклади, вчителів, лекторів, які не тільки повинні бути обізнаними у цифровому просторі, але й швидко впроваджувати сучасні методи викладання і навчання, готуючи студентів до життя у цифрову еру. Тенденцію до впровадження онлайн- та гібридного навчання прискорила пандемія COVID-19. В Україні в умовах повномасштабної війни, яку розв'язала російська федерація, викладачі та учні були вимушені у надто обмежений час опановувати і використовувати цифрові технології для підтримки безперервності навчального процесу. Підтримка постійного удосконалення цифрових навичок громадян залежить від освітньої політики країни.

Формування цифрової освітньої політики країн-членів Європейського Союзу спирається на політичну ініціативу ЄС План дій цифрової освіти (2021–2027) (Digital Education Action Plan – DEAP), в якому визначено спільне бачення країн Європи, а також пріоритети у розвитку європейських систем освіти, спрямованих на високоякісну, інклюзивну та доступну цифрову освіту, підтримку адаптації систем освіти і навчання до цифрової епохи. План дій DEAP, ухвалений 30 вересня 2020 року і розширений пізніше відповідає на виклики спричинені пандемією COVID-19, має на меті зміцнення співпраці в галузі цифрової освіти на європейському та міжнародному рівнях. Ініціатива сприяє пріоритету ЄС Європа, придатна для цифрової ери (A Europe fit for the Digital Age) та ЄС наступного покоління (Next Generation EU). Крім цього План дій цифрової освіти окреслює подальші кроки для розвитку цифрової Європи, досягнення цілей Європейського плану навичок (European Skills Agenda), Плану дій Європейського соціального рівня (European Social Pillar Action Plan) та «Цифрового компасу «2030: європейський шлях». для цифрового десятиліття» (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade).

З метою реалізації окреслених цілей в Плані дій DEAP були визначені два пріоритетні напрями: сприяння розвитку високоефективної екосистеми цифрової освіти; підвищення рівня цифрових навичок і компетентностей для цифрової трансформації. Крім цього, було зазначена відсутність співпраці на загальнодержавному рівні у сфері цифрових технологій, а також необхідність підвищення рівня цифрових навичок усіх громадян (European Commission, 2021a).

Реалізація DEAP супроводжується постійним моніторингом та оцінюванням впровадження відповідних освітніх політик країн-членів ЄС щодо цифрової трансформації, розробкою рекомендацій і пропозицій, як-от Рекомендації Ради ЄС щодо ключових факторів, які сприяють успішній цифровій освіті та навчанню (Proposal for a Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training). У документі зазначається необхідність підтримки інвестицій в інфраструктуру, обладнання та цифровий контент, поєднуючи співпрацю урядових структур, бізнесу, інших організацій та промисловості. Крім цього окреслені конкретні заходи, серед яких пропонується розробка національних пріоритетів і цілей у співпраці з усіма відповідними суб'єктами, включа-

ючи приватний сектор, підтримку синергії на урядовому рівні, дослідження та тестування нових технологій, безперервне навчання вчителів та їх залучення до процесу прийняття рішень і створення стратегії. Пропонується, наприклад, впровадження цифрової педагогіки в університетські програми, які готують викладачів, або підтримку інвестицій у високоякісну та інклюзивну цифрову освіту (European Commission, 2021b).

Цифрове десятиліття Європи: цифрові цілі до 2030 року (Europe's Digital Decade: digital targets for 2030) визначає і рекомендує пакет цифрових навичок, який тісно пов'язаний з іншими стратегіями цифрової трансформації, охоплюючи чотири основні напрями подальшого розвитку: цифрові навички, цифрова трансформація бізнесу, безпечні та стійкі цифрові інфраструктури, цифровізація державних послуг (European Commission, 2019). Європейська комісія зосереджується на підтримці держав-членів ЄС шляхом спільної діяльності в освітньому секторі, обміну досвідом і успішними прикладами інноваційних впроваджень на практиці, підтримуючи співпрацю між державами-членами та відповідними зацікавленими сторонами, а також співпраці в рамках європейських програм (Erasmus+, Horizon Europe, Digital Europe тощо) і платформ (Європейський центр цифрової освіти – European Center for Digital Education, інструмент SELFIE, eTwinning, EPAL та багато інших).

Пропозиції комісії ЄС щодо Забезпечення формування та розвитку цифрових навичок у сфері освіти та навчання (Proposal for a Council Recommendation on improving the provision of digital skills in education and training) сфокусовані на підтримці формування цифрових навичок на всіх рівнях освіти, починаючи з дошкільної освіти і до навчання впродовж життя, включаючи неформальну освіту, ураховуючи рівень цифровізації кожної окремої країни. За даними ЄС лише 54% населення наразі мають достатні базові цифрові навички. Відповідно цілям зазначеним у документі Цифрове десятиліття Європи цей показник має підвищитися до 80%. Проблема недостатньої кількості ІТ-спеціалістів залишається практично у всіх країнах ЄС (European Commission, 2021c).

Крім цього розпочато пілотний проєкт, спрямований на сертифікацію та визнання цифрових навичок у країнах-членах ЄС (Європейський сертифікат цифрових навичок – European Digital Skills Certificate), який має базуватися на Рамці цифрових компетентностей для громадян (DigComp) та бути визнаним роботодавцями у країнах ЄС (DZS, 2023).

Формування основних стратегій цифрової трансформації систем освіти країн ЄС спирається на базові документи, рекомендації та пропозиції Європейського Союзу, які розробляються у співпраці представників всіх країн-членів, створюючи поступово загальний цифровий європейський простір.

Ключові слова: цифрові освітні стратегії, цифрова компетентність, країни ЄС.

Література

- DZS. (2023). European Commission continues to support digital education. <https://www.dzs.cz/en/article/european-commission-continues-support-digital-education>
- European Commission. (2019). Europe's Digital Decade: digital targets for 2030. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en
- European Commission. (2021a). Digital Education Action Plan 2021–2027. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-learning>
- European Commission. (2021b). Proposal for a Council Recommendation on the key enabling factors for successful digital education and training. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-1#Proposal>
- European Commission. (2021c). Proposal for a Council Recommendation on improving the provision of digital skills in education and training. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/action-10>

SOFT SKILLS: ВИКЛИКИ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Юлія Малієнко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою Нової української школи є створення таких освітніх закладів, які даватимуть учням не тільки знання, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті. Серед чинників цієї реформи спеціалісти називають *soft skills* (м'які навички). Формування м'яких навичок – це новітні освітні практики, що активізують риси особистості, необхідні для

адаптації до сучасного суспільства, сприятимуть досягненню особистого успіху дитини.

Дефініювання *soft skills* ускладнюється багатоаспектністю поняття. До того ж тлумачення виходять «за межі школи», оскільки в основі м'яких навичок лежить ідея перспективного розвитку. *Soft skills* – свого роду перелік особистих характеристик, які так чи інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми. Це навички, прояв яких важко виявляти, безпосередньо визначати, перевіряти, наочно демонструвати. До цієї групи належать індивідуальні, комунікативні й управлінські навички (Казачінер, 2019).

Більш узагальнені тлумачення м'яких навичок подано у глосарії ЮНЕ-СКО “A set of intangible personal qualities, traits, attributes, habits and attitudes that can be used in many different types of jobs” (TVETipediaGlossary, 2014) та на європейському вебсайті з інтеграції “Non-job specific skills that are related to individual ability to operate effectively in the workplace” (TVETipediaGlossary, 2014).

Виклики Нової української школи зумовлюють формування нового освітнього середовища. Зміна освітнього середовища – це зміна ставлення до дитини: повага, увага до неї та прагнення знайти оптимальний спосіб для її ефективного навчання (Нова українська школа, 2019).

Інструментом розвитку м'яких навичок у контексті НУШ стала Програма Соціально-емоційного та етичного навчання (CEEH, Learning Social Emotional and Ethical (SEE) Learning). На практиці це – набір вправ, які можна інтегрувати в урок або проводити як окреме заняття (Що таке програма соціально-емоційного ..., 2020).

Змістові переліки *soft skills* різні, залежать насамперед від того, у якій сфері вони використовуватимуться.

Wagner in The Global Achievement Gap, was an early leader in the promotion of dispositions and attitudes for the 21st century, and has advocated seven survival skills that students need to attain:

- Critical thinking and problem solving
- Collaboration across networks and learning by influence
- Agility and adaptability
- Initiative and entrepreneurialism
- Effective oral and written communication
- Accessing and analysing information

- Curiosity and imagination (Snape, 2017).

Суголосні наведеному переліку є soft skills, поширені в освітніх практиках України: уміння комунікувати, співпереживати собі й іншим, керувати своїми емоціями, працювати в команді, креативно й критично мислити, вести за собою і виважено йти за лідерами тощо. Таке навчання розвиває в дитині усвідомленість, співпереживання та залученість (Що таке програма соціально-емоційного ... 2020).

Розтлумачимо окремі м'які навички.

Креативність: висловлювати думку, обговорювати й обґрунтовувати, бути індивідуальністю, генерувати нові ідеї для розв'язання конкретних проблем та ін.

Комунікативність: набувати, розуміти, засвоювати, використовувати й передавати інформацію тощо.

Критичне мислення: розв'язувати ситуації, шукати рішення, аналізувати, систематизувати, узагальнювати інформацію тощо.

Кооперативність: співпрацювати у групі/колективі, взаємодіяти, адаптуватися, ділитися необхідним та ін.

Емпатія: розуміти, толерувати, співчувати, допомагати іншим тощо.

Інтегративні по суті, м'які навички також є: окремим, специфічним показником діяльності дитини, складником наскрізних умінь і ключових компетентностей. Soft skills універсальні, тому що актуальні для загальноосвітньої школи, вишів і професійної діяльності людей.

Ключові слова: м'які навички (soft skills), Нова українська школа.

Література

Казачінер, О. С. (2019). Hard skills» та «soft skills» інклюзивно компетентного вчителя іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, 1, 153–156. Retrieved May 17, 2023 from http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_1/35.pdf

Нова українська школа. (2019). Retrieved May 17, 2023 from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>

Що таке програма соціально-емоційного та етичного навчання і як вона працює. (2020). Вилучено травень 17, 2023 з <https://nus.org.ua/articles/shho-take-programa-sotsialno-emotsijnogo-ta-etychnogo-navchannya-i-yak-vona-pratsyuje/>

Snape, P. (2017). Enduring Learning: Integrating C21st soft skills through technology education. Retrieved May 17, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164214.pdf>

TVETipediaGlossary. (2014). Retrieved May 17, 2023 from <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/show=term/term=Soft+skills#start>

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

Єлизавета Манушина, студентка 3 курсу
спеціальності 013 «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Відродження України неможливе без національного виховання, на-самперед у дітей шкільного віку. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості учнів усвідомлення себе як частини на-роду, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарядити справі може створення такої системи освіти, яка виховувала б національно свідо-мих громадян України. З цієї причини цілі та зміст сучасної освіти важливо підпорядкувати системі національних інтересів, ідей, головним цінностям духового скарбу українського народу, національним звичаям й традиціям.

Про значущість національно-патріотичного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства йдеться у «Національній доктри-ні розвитку освіти», Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції національно-патрі-отичного виховання учнів та молоді, Концепції «Нова українська школа», Стратегії національно-патріотичного виховання, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та інших нормативних актах.

У названих нормативно-правових документах зазначається, що голов-ною метою української системи освіти і виховання є створення умов для формування особистості професіонала-патріота країни, який усвідомлює

свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах розвитку держави, має патріотичні почуття, осмислення нерозривної єдності з патріотизмом попередніх поколінь, прагнення зайняти у житті й суспільстві провідне місце.

Отже, сьогодні перед закладами освіти стоїть складне і відповідальне завдання – виховати високоморальне, національно свідоме підрастаюче покоління, патріотів своєї Батьківщини, відповідальних й активних громадян.

Національне виховання - це виховання особистості на основі системи ідеалів, традицій, звичаїв, переконань, створених народом і спрямованих формувати ціннісні орієнтації молодих поколінь у дусі розвитку матеріальної й духовної культури української нації. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання (Зозуля, 2016, с. 20).

Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в молоді особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та екологічної культури (Ломакіна, 2011, с. 76).

Основними завданнями національного виховання є формування здатності дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховання у неї любові до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до рідного слова та державної мови, побуту, традицій, культурних особливостей як рідного, так й інших етносів українського народу (Зубко & Моїсеєв, 2017, с. 14).

Основним шляхом національного виховання є його особистісна орієнтованість, яка, на переконання В. Бех, має будуватись на таких засадах: свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; самодіяльність здобувачів освіти, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як базис виховання; розвиток творчої індивідуальності (Бех, 2011, с. 12).

Процес національного виховання учнів у закладах освіти передбачає: розкриття вчителями сутності української ідеї, вміння її трансформувати у навчально-виховний процес; реалізацію філософських основ українського національного виховання, гармонійного поєднання у процесі навчання освітніх та виховних цілей уроку; реалізацію провідних принципів національного виховання учнів (гуманізації, демократизації, народності),

виховання громадянина, патріота, гуманіста на основі знання їх сутності та характерних ознак прояву в життєдіяльності учнів.

Складний процес національного виховання здійснюється за допомогою різноманітних форм роботи, вибір яких залежить від змісту та завдань виховної роботи, вікових особливостей учнів.

Серед методів і форм національного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать:

- соціально-проектна діяльність,
- ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни;
- метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером;
- створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху;
- аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень,

демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету;

- використання методики колективних творчих справ, традицій, символіки, ритуалів, засобів народної педагогіки (Відмиш, 2011, с. 8).

Основними формами національного виховання учнів є:

- інформаційно-масові (вікторини, подорожі до джерел рідної культури, історії держави, створення книг, журналів);
- діяльнісно-практичні (творчі групи, осередки, екскурсії, свята, театр-експромт, ігри-драматизації, огляди-конкурси, олімпіади);
- інтегративні (шкільні клуби, фестивалі, асамблеї, гуртки);
- діалогічні (бесіда, між рольове спілкування);
- індивідуальні (доручення, творчі завдання, звіти, індивідуальна робота тощо);
- наочні (шкільні музеї, кімнати, зали, галереї, виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди тощо) (Волин, 2012, с. 3).

Отже, зміст поняття «національне виховання» спрямоване переважно на передавання прийдешнім поколінням соціального досвіду, духовних надбань українського народу та національних цінностей, формування незалежно від національної приналежності особистісних рис громадянина України, духовності, моральної, естетичної, правової культури. Результатом національного виховання має бути сформованість почуття патріотизму, яке означає прояв особистістю любові до свого народу, поваги до українських

традицій, відчуття своєї належності до України, усвідомлення спільності власної долі з долею Батьківщини, досконале володіння українською мовою.

Ключові слова: загальна середня освіта, національне виховання, Україна.

Література

- Бех, В. (2011). Національне виховання в контексті глобалізаційних процесів: актуальні питання. Директор школи, ліцею, гімназії, (1), 11–13.
- Відмиш, Л. І. (2011). Система національного виховання: шляхи та засоби реалізації. Виховна робота в школі, (8), 7–9.
- Волин, О. В. (2012). Національне виховання – невід’ємна складова гармонійного розвитку особистості. Виховна робота в школі, (4), 2–4.
- Зозуля, С. М. (2016). Національно-патріотичне виховання: семантико-термінологічний дискурс. У зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського (сс.18–21).
- Зубко, А. М., Моїсеєв, С.О. (Ред.). (2017). Національно-патріотичне виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: кол. монографія. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- Ломакіна, Г. (2011). Актуалізація виховних завдань у контексті розвитку системи національного виховання. Сучасна школа України, (1), 75–78.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Ірина Мороз, наук.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з’ясування особливостей формування медіаграмотності на уроках історії.

XIX століття часто називають інформаційною епохою. І не дарма, адже інформація нині стала тим стратегічним ресурсом, який дає змогу державам впливати на події, явища та процеси на регіональному, загальнодержавному й міжнародному рівнях, формувати громадську думку в потрібному ракурсі. На думку науковців, сучасний інформаційний простір несе пев-

ні небезпеки, оскільки зацікавлені сторони можуть легко видати бажане за правду. Саме тому зараз так важливо боротись з масовими випадками дезінформації, які можуть не лише спотворити інформацію про сучасні та минулі історичні події, а й спричинити проблеми майбутнім поколінням істориків (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 113).

Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій сучасна людина щоденно отримує в сотні, а то й у тисячі разів більше обсягу інформації, аніж це було 30 років тому. Відповідно тепер проблема не в отриманні інформації, а в умінні людини її сприйняти, відібрати, критично аналізувати й скористатися нею (Мороз П. & Мороз І., 2022). Крилатий вислів англійського банкіра і бізнесмена Натана Ротшильда «Хто володіє інформацією – той володіє світом» в інформаційну епоху набуває нового значення: той, хто створює інформаційний контент, створює сучасний світ (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 114).

Нині інформаційну зброю часто порівнюють зі зброєю масового знищення. Перевага в інформаційному просторі дає змогу не лише впливати на морально-психологічний стан людей у суспільстві та збройних силах противника, а й певною мірою формувати світову громадську думку. Дослідники не дарма зазначають, що інформаційна зброя спочатку оволодіває розумом противника, а згодом і його територією. У провідних країнах світу складниками воєнної доктрини є концептуальні засади інформаційної війни, що обумовлює створення спеціальних підрозділів для проведення інформаційних операцій (Мороз П. & Мороз І., 2022).

В умовах широкомасштабної агресії росії проти України забезпечення інформаційної безпеки держави є стратегічно важливим завданням. Інформаційною зброєю російських пропагандистів стали дезінформація, тези про захист російськомовного населення та російської культури, історичні міфи, маніпулювання історією, зокрема звернення до історичної пам'яті та так званого «славетного минулого» тощо. Лідер держави-агресора та його пропагандисти намагаються сфальсифікувати та переписати історію, присвоїти нашу історію собі та обґрунтувати свої права на окуповані території (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 113–116).

З'ясовано, що таких умовах зростає роль шкільної історичної освіти у формуванні медіаграмотності учнів, зокрема розвитку в них навичок оцінки та інтерпретації інформації, розпізнавання маніпулятивного та пропагандистського контенту. Як зазначається в новій редакції «Концеп-

ції впровадження медіосвіти в Україні», нині «медіаосвіта стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016, с. 5).

На нашу думку, медіаграмотність слід розглядати як одну з найважливіших компетенцій сучасного учня. Під медіаграмотністю розуміється «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016, с. 6).

З'ясовано, що одним із засобів формування медіаграмотності на уроках історії є систематична робота з історичними джерелами різного типу. Опрацювання в освітньому процесі різноманітних історичних джерел сприяє формуванню в учнів умінь критичного аналізу інформації, історичного мислення в цілому, оволодіння ними методами історичного пізнання.

Визначено, що під час добору історичних джерел педагогам та авторам підручників необхідно враховувати багаторакурсний підхід до розкриття історичного процесу, коли певна історична подія чи явище висвітлюється з різних ракурсів, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси (Мороз П. & Мороз І., 2022). У зазначеному вище контексті важливим є використання в процесі навчання історії різноманітних джерел інформації та контроверсійних запитань. Аналіз різноманітних інтерпретацій минулого та історичних джерел дасть змогу учням сприймати історичний процес не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Також такий підхід навчить учнів відрізняти факти від думок, дасть змогу їм зрозуміти, що події та історичні факти можна по-різному трактувати й осмислювати (Мороз П. & Мороз І., 2022).

Ще одним складником медіаграмотності учнів є здатність ефективно комунікувати за допомогою різних медіаресурсів. У сучасному світі комунікація через медіа відіграє величезне значення, відповідно учні повинні бути здатні не лише знайти та зрозуміти інформацію, а й вміти висловлювати та презентувати свої власні думки та ідеї. З цією метою важливо

також залучати учнів до створення власних медіапродуктів, наприклад, буклетів, презентацій, відеороликів тощо, що розвиватиме їхні креативні та аналітичні здібності, навички критичного мислення, збагачуватиме досвід роботи з медіаінструментами.

Навчання медіаграмотності також пов'язане з формуванням ставлень, зокрема розвитком відповідальності й поваги до інших. Учні мають розуміти, що відповідальність за те, що вони публікують в медіа, лежить на них, тому важливо навчити учнів етично вести себе в медіа, відстоювати свої погляди без образ інших, поважати права та свободи інших людей. З цією метою доцільно використовувати на уроках історії різноманітні інтерактивні методи та прийоми, наприклад, дискусії, дебати, аналіз кейсів тощо.

Зроблено висновок, що медіаграмотність є важливим елементом соціальної компетентності учнів та визначає їхні успіхи в пізнанні минулого й усвідомленні фактів сучасного життя, здатності відповідальної та активної участі в житті держави та громади. Вона є також важливим компонентом викладання історії та громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти. Навчання медіаграмотності допоможе учням розуміти та аналізувати інформацію, розвивати критичне мислення та етику в медіа. З цією метою вчителям варто використовувати інтерактивні методи викладання історії, що даватимуть змогу учням активно опановувати весь спектр громадянських компетентностей.

Ключові слова: медіаграмотність, уроки історії, критичне мислення, історичні джерела.

Література

- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. (2016). <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/концепція-медіаосвіти.pdf>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2022). Інформаційний та методичний потенціал фотографії як історичного джерела (на прикладі підручника «Досліджуємо історію і суспільство»). Проблеми сучасного підручника, (29), 137–153. <https://lib.iitta.gov.ua/734203/>
- Пятіна, Д., & Мелекесцев, К. І. (2020). Фейкові новини як засіб інформаційної війни. Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса, 2(12), 113–116. <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/9245>

ОСВІТНІ ВТРАТИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ВИКЛИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ КОМПЕНСАЦІЇ

Петро Мороз, к. пед. н., ст.наук.с.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Протягом останніх чотирьох років система освіти України перебуває у безпрецедентно складних обставинах. Спочатку пандемія COVID-19, а згодом широкомасштабна військова агресія росії суттєво обмежили можливість дітей очно відвідувати школу і стали серйозними викликами для українських освітян. Внаслідок цих подій учні мають суттєві освітні втрати, ступінь яких важливо визначити та знайти механізми для їх компенсації.

Незважаючи на вже значну кількість наукових праць, у світі немає уніфікованого підходу до визначення поняття «освітні втрати», способу їх вимірювання та компенсації. До пандемії COVID-19 дослідники використовували поняття «summer learning loss», що означали освітні втрати, які спричиняли літні канікули. Втім, як засвідчили результати досліджень, літні освітні втрати (становлять близько місяця освітнього розвитку) не є критичними і нівелюються самоосвітою учнів (Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака, 2023).

Термін «освітні втрати» нині широко використовується в експертному середовищі. На нашу думку, під освітніми втратами слід розуміти будь-які втрати результатів навчання здобувача/здобувачів освіти порівняно з очікуваними результатами, зазначених у навчальних програмах/освітніх стандартах. Закон України «Про освіту» визначає термін «результати навчання» як «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» (Закон України «Про освіту», 2017). Таким чином, законодавець не виокремлює окремо результати навчання, виховання та розвитку особистості, а об'єднує їх в одному терміні. Відповідно ці компоненти важливо оцінювати і вимірювати комплексно.

Зазвичай освітні втрати виникають внаслідок значних пауз у навчанні (наприклад, через проблеми зі здоров'ям учня), неефективного викладан-

ня, тривалих непередбачуваних перерв у навчанні, пов'язаних із пандеміями, надзвичайними ситуаціями, соціальними кризами, війнами.

Як зазначає освітній омбудсмен, в Україні не проводилися дослідження освітніх втрат під час пандемії, тому невідомо, які саме освітні втрати наших дітей. Відповідно не була підготовлена стратегія компенсації втрачених знань українських школярів (Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022).

Освітні втрати через вторгнення росії в Україну значно зросли: бойові дії та окупація рашистами української території призвели до того, що значна частина учнів не навчаються взагалі або не робили цього певний відрізок часу; значні руйнування закладів загальної середньої освіти унеможливають або ускладнюють організацію освітнього процесу на певних територіях; систематичні масовані обстріли території України рашистами, які призвели до тривалих перебоїв й відсутності електропостачання, доступу до інтернету, перебування учнів в укриттях, що призводило до припинення освітнього процесу на певний час; вимушене переселення учнів на нове місце проживання у зв'язку з війною в межах України та за кордон.

Освітні втрати мають кумулятивний (накопичувальний) ефект, а отже, забуте чи упущене сьогодні призведе до ще більших втрат у майбутньому як в житті окремої людини так і суспільства в цілому, якщо вчасно і ефективно не вживати заходів для їх компенсації. На думку дослідників (Hanushek & Woessmann, 2020; Бичко & Терещенко, 2023; Назаренко, 2022; Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022) освітні втрати негативно вплинуть: 1) у короткостроковій перспективі - на розвиток компетенцій та навичок здобувачів освіти, що в перспективі призведе до зменшення їх можливостей при вступі в заклади вищої освіти, працевлаштуванні, отриманні більш вищої кваліфікації та професії; 2) у довгостроковій перспективі - на ринок праці, кваліфікацію працівників, економічний добробут як окремої людини так і суспільства в цілому, що призведе до довгострокових економічних втрат держави.

На думку дослідників, втрата лише однієї третьої року ефективного навчання в закладі загальної середньої освіти зменшить майбутні зароблені доходи учнів на 3 % і знизить ВВП країн у середньому на 1,5% на решту століття (Hanushek & Woessmann, 2020). За даними фахівців Світового банку, освітні втрати в Україні можуть становити більше одного

року, то лише цей фактор може зменшити ВВП нашої країни в тривалій перспективі більше ніж на 4,5 % (Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022).

Важливо пам'ятати, що надолуження освітніх втрат в Україні не є миттєвим процесом, а вимагає довгострокової роботи та взаємодії між державними установами, освітніми установами та суспільством. З урахуванням зарубіжного досвіду та напрацювань дослідників (Hanushek & Woessmann, 2020; Бичко & Терещенко, 2023; Назаренко, 2022; Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022; Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака, 2023) серед заходів, які можна розглядати як потенційні для компенсації освітніх втрат в Україні, є такі:

1. Розроблення та впровадження стратегії вимірювання та компенсації освітніх втрат на рівні держави/громади/закладу освіти.

2. Розвантаження та адаптація навчальних програм, конкретизація в них очікуваних результатів, за рахунок визначення ключових елементів змісту. Освітні заклади відповідно до моніторингових досліджень освітніх втрат учнів можуть розробити власні програми надолуження освітніх втрат та корекційні програми.

3. Розроблення якісного цифрового освітнього контенту. Створення електронних підручників та онлайн платформ з навчання з різних предметів дадуть змогу здобувачам освіти незалежно від ситуації, у якій вони опинилися (за кордоном, тимчасово окуповані території, тривале лікування тощо), мати більший доступ до освітніх послуг.

4. Орієнтація освітнього процесу на використання діяльнісних методів навчання та розвиток навичок XXI століття (навички самостійного навчання та співпраці, креативність, гнучкість, системне та критичне мислення тощо).

5. Методична підготовка вчителів до роботи з учнями, які мають освітні втрати.

6. Проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень з проблематики освітніх втрат з метою розроблення науково-методичного супроводу компенсації освітніх втрат.

7. Збільшення часу навчання за рахунок скорочення канікул. Одним із варіантів надолуження втрат є навчання в літніх школах (за бажанням учнів та вчителів). Водночас важливо не переобтяжувати вчителів та учнів. Варто врахувати, що багато здобувачів освіти та педагогів потребують відпочинку для збереження свого фізичного і психічного здоров'я.

Упровадження додаткового року компенсаторного навчання для всіх учнів або для учнів, які мають значні освітні втрати, на думку науковців, є малоефективним, складним в організації та надзвичайно дороготартісним заходом, який негативно вплине на мотивацію учнів та може викликати суспільне обурення (Бичко & Терещенко, 2023, с. 22).

Отже, освітні втрати можуть призвести до значних втрат у майбутньому як в житті окремої людини, так і суспільства в цілому. Відповідно, моніторинг, розроблення та впровадження механізмів компенсації освітніх втрат має стати одним із пріоритетів в освітній політиці держави.

Ключові слова: освітні втрати, компенсація освітніх втрат, результати навчання.

Література

- Бичко, Г., & Терещенко, В. (2023). Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
- Закон України «Про освіту», (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Назаренко, Ю. (2022). Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. Cedos. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf
- Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака. (2023, 21 лютого). Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/chi-vimiryuyutsya-osvitni-progalini-v-uk/>
- Як освітні втрати вплинуть на економіку України. (2022, 6 жовтня). Освітній омбудсмен України. <https://eo.gov.ua/yak-osvitni-vtraty-vplynut-na-ekonomiku-ukrainy/2022/06/10/>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАРУБІЖНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

Ірина Мося, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

У складний для України час національно-визвольних змагань, посилений світовою економічною кризою, аналіз передового зарубіжного досвіду реформування різних галузей освіти, зокрема професійної, набуває особливої ваги. Виокремлення позитивних ідей досвіду організації освітнього процесу, компетентісно орієнтованої підготовки фахівців, професійного розвитку педагогічних працівників у передових зарубіжних країнах, їх творче застосування на українському педагогічному полі стає дієвим ресурсом інтеграції України до світового освітнього простору. Зазначені аспекти актуалізує й те, що нині фахова передвища освіта стикається, з одного боку, з необхідністю суттєво підвищити якість професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці, з іншого – розвивати потенціал викладачів, здатних «... до підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів і світових наукових досягнень» (Ярошенко та ін., 2018, с. 5). Опановані в університетській освіті знання, уміння, інші компетентності викладача з часом втрачають свою актуальність і вимагають постійного оновлення, модернізації, удосконалення протягом його кар'єрного зростання.

Результати аналізу компаративістських досліджень переконують, що теоретико-практичні аспекти професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників були предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, особливості професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, форми, методи, зміст підвищення кваліфікації викладачів у різних країнах висвітлювали у своїх працях такі вчені, як: М. Баєрс, Р. Бойсе, В. Гаманюк, Н. Дівінська, Н. Дяченко, Г. Єльнікова, Ю. Кіщенко, В. Ковальчук, Н. Котельникова, С. Леу, Н. Мукан, В. Олійник, О.Г. Проценко, Л. Пуховська, І. Регейло, Ч. Роджерс, Ю. Скиба, Л. Фрей, О. Чорна, Г. Чорнойван, О. Шацька, О. Ярошенко, О. Яковенко та інші. Натомість проблема підвищення кваліфікації педагогічних працівни-

ків закладів освіти, які здійснюють підготовку фахівців середньої управлінської ланки, вивчена недостатньо.

Метою дослідження є вивчення досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зарубіжних освітніх практиках задля визначення можливостей застосування його позитивних ідей у вітчизняній системі фахової передвищої освіти.

Слід відмітити, що в прогресивних зарубіжних освітніх системах на працювано багато моделей, підходів, проєктів розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників закладів, що здійснюють підготовку фахівців середньої ланки (закладів «напіввищої професійної освіти», «вищої освіти за короткою програмою», «вищої освіти короткого циклу» (Берегова, 2017, с. 5). Безперечно, не існує таких освітніх моделей, які можна було б механічно використати в умовах українських реалій. Натомість, використання компаративістики дозволяє краще зрозуміти наявні проблеми вітчизняної професійної освіти, визначити позитивні ідеї досвіду зарубіжних систем та імплементувати їх у практику фахової передвищої освіти.

У США заклади вищої освіти пропонують розмаїття програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників за очною, дистанційною чи змішаною формами навчання (Ковальчук, 2015). Особливостями цих програм є те, що вони орієнтовані не на опанування змісту освіти (знання, уміння, навички), а на підготовленість слухачів, на ті результати (outcome based), які вони мають демонструвати на завершення навчання. Це детерміновано тим, що змінилися цілі підготовки фахівців (зміст освітніх стандартів), а відтак, змінюються і вимоги до педагогічних працівників. З іншого боку – викладачі теж зацікавлені у підвищенні своєї кваліфікації: отримані за результатами опанування освітніх програм сертифікати (незалежно від форми навчання) надають можливість отримати більшу заробітну плату. Крім того, постійний професійний розвиток викладача необхідний і для підтвердження ліцензії викладацької діяльності (зазвичай, така сертифікація здійснюється раз на п'ять років).

Натомість основною формою невинного фахового зростання викладачі визнають самоосвіту, самовдосконалення поряд з ознайомленням із досвідом колег. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції здійснюють установи післядипломної освіти, регіональні центри освіти і університетські інститути (Лашихіна, 2009). Пріоритетними завданнями французької системи підвищення кваліфікації є поглиблення (відновлення)

професійних знань та опанування здібностями розв'язання реальних педагогічних проблем. Зазвичай на курсах підвищення кваліфікації слухачі поглиблюють навички викладання (опановують курси педагогіки, психології, методики), оволодівають знаннями загальноосвітніх, спеціально-предметних, теоретичних дисциплін у поєднанні із застосуванням набутих знань в реальній практиці. Основною особливістю системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції є особистісно-орієнтований підхід до розвитку педагогічної компетентності кожного викладача. Лише при одночасній перепідготовці викладачів одного фаху слухачам пропонуються певні групові форми навчання (перегляд відеофільмів, рольові ігри, презентації проєктів, «міні-курси», інформаційні технології, дискусії, практикуми тощо). Зазвичай підвищення кваліфікації викладачів здійснюється без відриву від виконання службових обов'язків. Особливим є те, що за період активної трудової діяльності (до моменту виходу на пенсію) педагогічний працівник має підвищувати свою кваліфікацію (за кошти державного бюджету чи підприємства) не менше одного року.

Принцип децентралізації управління освітою у Великій Британії має певний вплив на організацію післядипломної освіти: підвищенням кваліфікації педагогічних працівників займаються як на національному, так і на місцевому та регіональному рівнях. При цьому поєднуються дві моделі: курсова модель (course model) і підвищення кваліфікації у закладі освіти (School based inservice education). На курсах підвищення кваліфікації більше 60 % часу займають дискусії та практикуми. У груповому навчанні широко застосовують активні методи навчання, рольові ігри, перегляд відео-фрагментів та їх обговорення, тренінги, виконання практичних вправ. Для індивідуального професійного розвитку викладачів у межах коледжу характерні такі форми, як: участь у методичних семінарах, конференціях, дискусіях, круглих столах, вебінарах, дослідницька робота під керівництвом наставника тощо. Почасті викладачі у складі творчих груп розробляють експериментальні навчальні плани, програми, інші дидактичні матеріали. В цілому вся система підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямована на неперервний професійний саморозвиток викладача, формування його індивідуального стилю викладання, власної стратегії зростання педагогічної майстерності.

У Німеччині підвищення кваліфікації викладачів здійснюється за двома основними напрямками: власне підвищення кваліфікації і додаткова

підготовка. Дослідники-компаративісти переконують, що підвищення своєї кваліфікації – особиста справа кожного педагога. Розвинути свої професійні знання викладачі можуть на підготовчих курсах, організованими земельними міністерствами культури та освіти (у Німеччині 16 земель – суб'єктів федерації), або в університетах. У цілому підвищення кваліфікації педагогічних працівників може здійснюватися на між земельному (федеративному), земельному, місцевому та індивідуальному рівнях. Отримання додаткової спеціальності педагогічним працівником підтверджується складанням іспиту, і в разі позитивної оцінки він отримує право викладання дисципліни в певних типах закладів освіти. Така нинішня політика підвищення кваліфікації активізує педагогічних працівників Німеччини у їх прагненні кар'єрного зростання, поліпшення матеріального добробуту тощо (Ковальчук, 2015).

Поряд з цим, вивчення особливостей, характерних рис, технологій, змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників таких країн, як: Японія, Китай, Південна Корея, Швеція, Нідерланди, Польща та ін. (Берегова, 2017; Ковальчук, 2015; Котельнікова, 2012) дозволяє зробити такі висновки: задля продуктивно-дієвого підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжів у передових країнах світу використовують можливості формальної, неформальної та інформальної освіти; професійний розвиток педагогічних працівників поєднується з їх саморозвитком, надаючи професійно-педагогічному зростанню викладача неперервного характеру; у змісті професійного розвитку педагогічних працівників, поряд із поглибленням спеціальних, предметних компетентностей, починає домінувати формування гнучких, «м'яких навичок» (soft skills), як професійно, так і особистісно значущих; у більшості країн факт отримання викладачем сертифікату підвищення професійної кваліфікації є запорукою його кар'єрного зростання; варто науково обґрунтувати та розробити діагностичну модель професійного розвитку (Берегова, 2017) педагогічного працівника фахового коледжу як дорожню карту його професійно-педагогічного зростання. Саме розробленню діагностичної моделі професійного розвитку педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти і будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Ключові слова: досвід, педагогічні працівники, кваліфікація, саморозвиток, кар'єрне зростання.

Література

- Берегова, О. А. (2017). Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. Молодий вчений, 10, 397–401.
- Ковальчук, В. (2015). Професійний розвиток вчителів: міжнародний досвід. Вилучено травень 17, 2023 з <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid/>
- Котельнікова, Н. М. (2012). Система післядипломної освіти вчителів у Китаї. PhD dissertation. Луганськ.
- Лашчихіна, В. П. (2009). Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). PhD автореферат. Київ.
- Ярошенко, О. (Ред.), Дівінська, Н., Дяченко, Н., Жабенко, О., Регейло, І., Скиба, Ю., Чорнойван, Г. (2018). Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали у 2-х частинах) (Ч. 2.). Інститут вищої освіти НАПН України.

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Олександра Назаренко, аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

У сучасних умовах, коли відбуваються значні зміни в економіці, політиці, культурі та соціальній сфері, відношення людей до освіти та її значення, а також цілі, які ставлять перед нею сучасні покоління, зазнають змін. Розвиток вищої освіти на сучасному етапі обумовлений стратегічними пріоритетами та ціннісними орієнтирами, які встановлюють Уряди багатьох високорозвинутих країн.

Розглядаючи вищу освіту в глобальному контексті, не можна не помітити появу нових підходів до розвитку вищої освіти серед Далекосхідних країн, зокрема Південної Кореї. До основних питань можна віднести посилення освітньої автономії та розробку нових організаційних моделей функціонування закладів вищої освіти; пріоритет професійного навчання та розвиток професійних навичок у взаємодії з потребами глобальної економіки та ринку праці, а також міжнародне та соціальне партнерство у сфері вищої освіти.

ти. Однак, цього можна досягти лише шляхом розробки актуальних освітніх програм, які відповідатимуть вимогам XXI століття (Avdeeva, 2017).

Для ефективного досягнення поставлених цілей, Міністерство освіти Республіки Корея розробила документ, в якому визначено ключові компетентності, якими повинен обов'язково оволодіти студент. Серед них варто виділити такі: компетентність самоменеджменту; компетентність обробки знань та інформації; креативне мислення; естетично-емоційна компетентність; компетентність у спілкуванні та громадянська компетентність (Kim & Eom, 2017).

У системі освіти Республіки Корея виявлено декілька моделей компетентнісно-орієнтованого навчання для закладів вищої освіти у гуманітарній сфері. Згідно з дослідженнями Корейського інституту вільних мистецтв та базової освіти, цілі університетської освіти через призму компетентнісного підходу включають наступне:

- Розвиток універсальних навичок грамотності, таких як читання, письмо та навички інформаційної грамотності;
- Розвиток критичного та аналітичного мислення, здатності знаходити необхідну інформацію;
- Вміння визначати та формулювати особисті та загальні цілі;
- Розвиток критичного мислення та здатність приймати нестандартні рішення;
- Виховання почуття спільноти, співпереживання та навичок роботи в команді, розвиток навичок ефективного спілкування;
- Інтеграція емоцій в раціональне мислення (손승남, 2021).

Вищезазначені компетентності в системі південнокорейської вищої освіти вважаються конкретними досягненнями гуманітарної освіти в університетах і сприяють розробці нових стратегій та шляхів модернізації цієї освітньої галузі. Зокрема, велика увага приділяється розвитку навичок, які допоможуть підготувати висококваліфіковану робочу силу та підвищити її рівень.

Існує декілька освітніх моделей, зокрема Модель 1 поєднує функціональні ролі основної освіти та гуманітарної освіти з метою розвитку ключових компетентностей у студентів під час навчання в університеті.

Втім, Модель 2 відображає можливість вирішення взаємозв'язку між гуманітарною освітою та основними компетентностями. Освітні програми, розроблені за даною моделлю, дозволяють визначити конкретні цілі

гуманітарної освіти і очікувані результати, яких студенти повинні досягти після закінчення університету, отримавши належну ліберальну освіту (손승남, 2021). У цьому контексті ліберальна освіта означає не лише навчання за конкретно спеціалізованою програмою, а й включає дисципліни, спрямовані на вивчення та пізнання інших галузей знань з метою формування широкого світогляду.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що вища освіта у Південній Кореї розвивається на основі орієнтації на освітнє середовище та компетентісно-орієнтований підхід у навчанні та має різноманітні концепції і моделі розвитку на рівні університетів. Це свідчить про демократичний підхід до освіти та широкі можливості для реалізації принципу самостійності у виборі освітньої траєкторії.

Ключові слова: Південна Корея, вища освіта, компетентісно-орієнтоване навчання.

Література

- Avdeeva, T. (2017). Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society, 10(4), 112–124.
- Kim, H.-J., Eom, J. (2017). Advancing 21st Century Competencies in South Korea. <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-south-korea.pdf>
- 손승남 (2021). 고등교육에서의 역량기반 교육과 핵심역량. Korean Journal of General Education, 15(1), 11–30. <https://doi.org/10.46392/kjge.2021.15.1.11>

ІГРОВИЙ МЕТОД ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Юлія Настаченко, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Ігровий метод виховання має велике значення для формування особистості учнів і розвитку їх соціальних навичок. Використання ігор в навчальному процесі допомагає учням розвивати творче мислення та формувати суспільну поведінку. Крім того, гра є важливим елементом

комунікації, допомагаючи формувати навички співпраці та взаємодії з іншими людьми.

Використання таких методів виховання також сприяє пізнавальній активності школярів та формуванню навичок самостійної діяльності. Ігри допомагають вчителям підтримувати дисципліну в класі та вирішувати конфліктні ситуації, що сприяє позитивному клімату в навчальному закладі.

Використання ігрових методів виховання є ефективним інструментом для формування основних соціальних навичок учнів, таких як толерантність, повага до інших та відповідальність. Це може допомогти забезпечити різноманітність у навчальному процесі, що сприяє підвищенню зацікавленості вихованців до навчання та формуванню їхньої активної життєвої позиції. Крім того, ще сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів та допомагає їм краще розуміти свої почуття та емоції, а також розвивати навички емоційного саморегулювання. Гра також може бути ефективним інструментом для вирішення соціальних проблем, таких як булінг або відчуженість учнів від шкільного співтовариства.

Використання ігрових методів виховання в шкільному середовищі забезпечує пізнавальну активність учнів та сприяє формуванню навичок самостійної діяльності.

Гра може стати ефективним інструментом для формування навичок розв'язання проблем та прийняття рішень, а також допомогти краще засвоювати матеріал, оскільки гра допомагає зрозуміти матеріал більш конкретно і наочно.

Використання ігрових методів також допомагає учням вчитися працювати в команді та вирішувати проблеми, що є корисним для їхнього майбутнього життя та кар'єри. Ці методи можуть сприяти розвитку емоційного інтелекту та допомогти учням зрозуміти важливість емпатії та співчуття у взаєминах з оточуючими.

Додатково, ігрові методи можуть допомогти учням зрозуміти складні теми та концепції, що покращує їхній рівень розуміння та навчання. Крім того, такий метод виховання може бути корисним інструментом для виховання громадянської свідомості вихованців та формування відповідальності за свої вчинки та дії.

Використання ігор у вихованні також може сприяти розвитку самовираження та самовизначення учнів, що є важливим для їхнього психологічного благополуччя та розвитку особистості. Крім того, ігри можуть

допомогти учням збільшити свої комунікативні навички та стати більш ефективними в спілкуванні з оточуючими.

Використання ігрових методів в освіті може бути корисним для учнів у багатьох аспектах. По-перше, цей метод може допомогти учням краще зрозуміти та використовувати концепції взаємодії та співпраці, що є важливим для їхнього успіху в особистому та професійному житті.

Також використання ігор у вихованні може допомогти учням розуміти та поважати культурні різноманітності, що є важливим для формування толерантної та відкритої до інших культур суспільної поведінки. Цей метод виховання може бути використаний для розвитку лідерських якостей школярів та формування у них умінь керувати групою та досягати спільних цілей.

Виховання в ігровій формі також може допомогти учням розуміти та поважати культурні різноманітності, розвивати фізичну активність та здоровий спосіб життя, а також формувати в них відповідальність та позитивну атитюду до виконання обов'язків.

Отже, як сказано вище за допомогою гри, можна сприяти розвитку соціальної взаємодії та взаємодії в колективі, а також навчити учнів працювати в групі та приймати рішення разом.

Ключові слова: загальна середня освіта, ігровий метод виховання, розвиток емоційного інтелекту.

ПРОБЛЕМА ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

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

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду щодо стратегій усунення освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти внаслідок пандемії та окреслення перспектив його використання в освітній практиці України.

У 2020 р. в Україні, як і в багатьох країнах світу, навчання в закладах освіти різних рівнів зазнало суттєвих трансформацій: заклади освіти перейшли на дистанційну та змішану форми навчання. Це призвело до ак-

туалізації проблеми освітніх втрат. В Україні освітні втрати посилилися в умовах воєнного часу на тлі руйнування освітньої інфраструктури, вимушеного переміщення суб'єктів освітнього процесу, проблеми створення безпечного освітнього середовища.

Відтак одним із першочергових завдань вітчизняної освіти є пошук практичних механізмів усунення освітніх втрат, що виникли в період карантинних обмежень, і накопичилися під час воєнного стану. Доцільним у цьому контексті є зарубіжний досвід, який хоча й стосується переважно шляхів розв'язання проблеми освітніх втрат в умовах пандемії COVID-19, проте є актуальним для дистанційного й змішаного навчання, що домінує з огляду на безпекову ситуацію.

Згідно із даними експериментальних досліджень зарубіжних науковців (Дьондвер М. (Gyöngyvér M.) і Золтан Г. (Zoltán H.); Ляо Х. (Liao H.), Ма С. (Ma S.) і Сюе Х. (Xue H.); Почова Я. (Pócsová Ja.), Мойжішова А. (Mojžišová A.), Такац М. (Takáč M.) і Кляйн Д. (Klein D.); Чжен Ю. (Zheng Y.) і Чжен Ш. (Zheng Sh.) та інших науковців) дистанційне навчання негативно впливає на рівень навчальних досягнень учнів: в постпандемічний період погіршилася загальна успішність здобувачів освіти у порівнянні з «до пандемічним» періодом. При цьому спостерігається певний зсув у навчальних досягненнях учнів, які раніше мали не високий рівень досягнень, а також у здобувачів освіти з менш освічених і малозабезпечених сімей.

Деякі дослідники, такі як Т. І. Альдосемані (Aldosemani T. I.) і А. Аль Хатіба (Al Khateeb A.) (Aldosemani & Al Khateeb, 2022), Г. Е. Патрінос (Patrinos H. A.) (Patrinos, 2022) та інші дослідники, у своїх дослідженнях дійшли висновку, що перехід закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) на дистанційне навчання («закриття» ЗЗСО) внаслідок пандемії Covid-19 призвів до «освітніх втрат» (learning loss) (Patrinos, 2022, с. 183).

Освітні втрати – це різниця між поточним рівнем навчальних досягнень учнів та ідеальним або нормальним рівнем (Aldosemani & Al Khateeb, 2022, с. 3). Наприклад, різниця між рівнем навчальних досягнень здобувачів освіти у постпандемічний період та рівнем, який був би у них під час очного навчання (без COVID-19).

При цьому зарубіжні дослідники наголошують, що освітні втрати у майбутньому можуть призвести до зниження доходів учня у дорослому віці, що, в свою чергу, призведе до зниження доходів країни в цілому. Тобто, до зростання бідності в країні.

Зарубіжні науковці виявили, що освітні втрати від дистанційного навчання лінійно пропорційні часу, проведеному на дистанційній освіті. Тобто, чим довший термін – тим більші втрати. Наприклад, якщо дистанційна освіта тривала три місяці, то освітні втрати можуть становити близько одного навчального року (Kaffenberger, 2021, с. 1). Усунення освітніх втрат внаслідок навчання у дистанційній формі упродовж цілого навчального року може зайняти роки (Aldosemani & Al Khateeb, 2022, с. 4).

Для зниження (усунення) освітніх втрат ще під час дистанційного навчання зарубіжні дослідники рекомендують: (1) щотижня проводити оцінювання навчальних досягнень учнів; (2) здійснювати аналітику навчання кожного здобувача освіти (виявляти матеріал, який він/вона не засвоїв/засвоїла або погано засвоїв/засвоїла, й намагатися усунути ці «недоліки» під час подальшого навчання) (Pócsová et al., 2021, с. 16). Так, наприклад, у Франції ранні освітні втрати під час пандемії були усунені завдяки постійному вимірюванню навчальних досягнень учнів.

Першочерговим заходом щодо усунення (подолання, зниження, пом'якшення) освітніх втрат зарубіжні дослідники вбачають якомога швидший перехід на очне навчання. Проте, на їхню думку, лише перехід закладів освіти на очне навчання без практичних дій (стратегії) на усунення освітніх втрат не знизить втрат. Навпаки, з часом ці втрати будуть зростати (збільшуватися). Адже якщо учень не засвоїв якийсь матеріал під час дистанційної освіти, то лише повторне опрацювання цього матеріалу з вчителем або його самостійне вивчення усуне цю освітню втрату, в іншому випадку ця втрата може «заважати» здобувачу у його подальшому навчанні (не давати йому/їй можливості опанувати новий матеріал).

Саме тому зарубіжні науковці наголошують, що стратегія усунення (подолання, зниження, пом'якшення) освітніх втрат має бути пріоритетним напрямом освітньої політики країни в постпандемічний період. При цьому наголошується, що обов'язковими складниками її реалізації є вхідне діагностувальне оцінювання для виявлення рівня навчальних досягнень учнів, а також вихідне тестування, спрямоване на з'ясування успішності досягнення мети стратегії – усунення (зниження, пом'якшення) освітніх втрат. Аналіз результатів вхідного і вихідного діагностувальних оцінювань варто здійснювати для всіх рівнів (від окремого класу до масштабу країни) для вироблення стратегічної та тактичної політики усунення освітніх втрат.

До стратегій усунення освітніх втрат зарубіжні дослідники відносять:

- довгострокову переорієнтацію навчальної програми (Park et al., 2022). Навчальна програма має містити лише ключовий матеріал і вчителі повинні мати можливість пристосовувати викладання за цієї програмою відповідно до вимог класу;
- коригувальні курси (Hevia et al., 2022; Kaffenberger, 2021; Park et al., 2022), які мають включати навчання за більш гнучкою навчальною програмою з не перенасиченим змістом та вхідне і вихідне діагностувальні оцінювання;
- повторне вивчення матеріалу (Kaffenberger, 2021). Тобто, повернувшись до очного навчання у новому навчальному році одну третину навчального року виділити на повторне вивчення матеріалу за попередній навчальний рік, який здобувачі опрацьовували під час дистанційної освіти, і лише після цього переходити до вивчення навчального матеріалу за цей навчальний рік. Наприклад, якщо учні 3-го класу пропустили останню третину навчального року, то вони на початку 4-го класу будуть вивчати пропущену частину матеріалу за 3-ій клас, перш ніж перейти до вивчення нового матеріалу за 4-й клас;
- збільшення часу навчання (Park et al., 2022) або за рахунок збільшення навчальних годин і скорочення перерв, або за рахунок додавання годин до навчального дня, введення занять у вихідні дні, зменшення канікул;
- репетиторство (Patrinós, 2022), яке може проводитися онлайн, а також для малозабезпечених учнів (тобто, безкоштовно). Як репетиторів можна залучати не лише вчителів закладів загальної середньої освіти, а й студентів-волонтерів закладів вищої освіти.

Окреслений зарубіжний досвід може бути корисним і для вітчизняної системи загальної середньої освіти. Не зважаючи на те, що нині в Україні не має можливості реально оцінити масштаби освітніх втрат у ЗЗСО на загальнонаціональному рівні, активно розробляється стратегія їх зниження. (Складність реалізації цієї стратегії визначається умовами воєнного стану (безпекова ситуація, внутрішнє та зовнішнє переміщення учнів тощо).) Перший етап загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану (2023–2025 рр.) заплановано на травень 2023 р. Він передбачає дослідження рівня навчальних досягнень учнів 6 та 8 класів з

української мови та математики у формі онлайн-тестування на освітній платформі «Всеукраїнська школа онлайн».

Розпочато створення практичних посібників і порадників для педагогів, які відіграватимуть провідну роль в усуненні освітніх втрат. Уже створено такі дидактичні матеріали з української літератури для 5 класу (Яценко та ін., 2023) та з української мови та літератури для 5–11 класів (Звinyaцьківська, 2023).

Отже, нині в Україні робляться перші кроки в усуненні освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: освітні втрати; стратегія усунення освітніх втрат; діагностувальне оцінювання; навчальні досягнення учнів; заклади загальної середньої освіти; пандемія Covid-19.

Література

- Звinyaцьківська, З. (Ред.) (2023). Подолання освітніх втрат з української мови та літератури. Методичні рекомендації та приклади уроків : посібник. Міжнародний фонд «Відродження», «КЛУБ НУШ. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannya-osvitnih-vtrat22-2.pdf>
- Яценко, Т. О., Тригуб, І. А., та Слижук, О. А. (2023). Українська література. 5 клас: експрес-курс подолання освітніх втрат: практичний порадник. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/735026/>
- Aldosemani, T. I., & Al Khateeb, A. (2022). Learning Loss Recovery Dashboard: A Proposed Design to Mitigate Learning Loss Post Schools Closure. *Sustainability*, 14, 5944. <https://doi.org/10.3390/su14105944>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velasquez-Duran, A., & Calderon, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Park, A., Gayares, R. M., Thomas, M., & Tulivuori, Ju. (2022, August 19). These 6 Urgent Actions are Needed to Recover from Pandemic School Closures. *Asian*

Development Blog. Retrieved May 17, 2023, from <https://blogs.adb.org/blog/these-6-urgent-actions-are-needed-recover-pandemic-school-closures>

Patrinós, H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *Decision*, 49(2), 183–188. <https://doi.org/10.1007/s40622-022-00317-w>

Pócssová, J., Mojžišová, A., Takáč, M., & Klein, D. (2021). The impact of the covid-19 pandemic on teaching mathematics and students' knowledge, skills, and grades. *Education Sciences*, 11(5), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci11050225>

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Яна Костіва, здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти 1 курсу
спеціальності «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є пошук шляхів та практичних засобів, спрямованих на формування екологічної компетентності молодших школярів з особливими освітніми проблемами засобами ігрової діяльності.

У сучасному світі питання екологічної проблеми, що пов'язане в першу чергу з негативним впливом людини на природу, постає на перше місце. Молодь сьогодення не усвідомлює свого місця у навколишньому природному середовищі, шкодить насамперед собі та оточуючому світу. В умовах реформування шкільної освіти особливого значення набуває формування ключових компетентностей учнів для життя, одна з яких – екологічна грамотність і здорове життя. Тому сьогодні перед освітянами, зокрема вчителями початкової школи, постає головне завдання – формування екологічної компетентності у здобувачів освіти.

Сучасний світ є дуже складним, особливо для дитини. Вчителю недостатньо дати лише екологічні знання учням, ще важливіше – навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами дитини, які формують його життєві компетентності, які потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Саме в початковій школі закладається «фундамент» для формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних та соціально-політичних.

Основні риси характеру особистості формуються саме у дитинстві, і спілкування з природою посідає чільне місце у дитини молодшого шкільного віку. Тому, завдання вчителя – створити сучасне освітнє середовище, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології ігрової діяльності для формування екологічної компетентності учнів та виховання дітей на цінностях.

Формування екологічної компетентності молодших школярів з особливо освітніми проблемами (ООП) може бути успішно виконано у такій цікавій формі роботи, як гра. Використання ігор в роботі з особливими школярами мають велике значення, а саме:

- підвищується мотиваційна спрямованість;
- розширюється активний та пасивний словниковий запас;
- відбувається розвиток пізнавальних процесів.

Екологічні ігри дуже важливі для формування в учнів уявлення про навколишній світ, живий і неживий природі. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів й взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Для вчителя вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати особливості дитини, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку (Tomilina, 2013).

Важливого розвивального значення для молодшого школяра з ООП набувають дидактичні ігри, які спрямовані на формування відповідних знань, умінь та навичок про довкілля. Центральною ланкою є те, що вчитель зосереджує увагу дитини на ігровому завданні, формуються уявлення про різноманітні сенсорні якості – колір, величина, розвиваються уявлення про навколишній світ.

Ігри з природним матеріалом. Цей вид ігор найбільш ефективний при ознайомленні учнів з природою. Дитині пропонується листя різних рослин з різним фарбуванням в залежності від пори року. Учень називає, коли бувають такі листя, гілки, квіти.

Гра «Відгадай тварину за описом». Вчитель описує зовнішні ознаки, спосіб харчування, місце проживання диких тварин, а дитина за певними ознаками відгадує хто це. У дитини розвивається: увага, мислення, пізнавальний інтерес до тварин і спостережливість.

У грі «Впізнай звуки природи» Вчитель учень пізнає і розрізняє голоси птахів та інших явищ. Таким чином розвивається фонематичний слух та увага.

Гра «Піду по сліду». Вчитель демонструє картки із зображенням сліду і тварини в роздріб, а учень знаходить співвідношення. У дитини розвивається увага та інтерес до тваринного світу.

Гра-бесіда «Гарні та погані справи». Перед дитиною, на столі, лежать картки з намальованими колами: червоний – добрі вчинки, чорний – погані вчинки. Учень бере картки з малюнками і кладе на коло відповідного кольору, для закріплення знань правил поведінки в природному середовищі (Vakhniak & Negrii, 2015).

Отже, екологічна компетентність – це здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем, саме тому завданням вчителя є створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології ігрової діяльності для формування екологічної компетентності учнів та виховання дітей на цінностях. Таким чином, навчання учнів з особливо освітніми проблемами буде всеохоплюючим, доступним, цікавим та різнобічним. Дидактичні ігри забезпечують реалізацію освітніх та корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливо освітніми проблемами.

Ключові слова: екологічна компетентність, ігрова діяльність, молодші школярі з ООП.

Література

- Tomilina, O. L. (2013) Formuvannya ekolohichnoho uyavlennya u shkolyariv molodshoho shkil'noho viku. Mizhnarodni naukovyy forum: sotsiologiya, psyholohiya, pedagogika, menedzhment, 12, 236–243.

Vakhniak, N., Negrii, O. (2015) Suchasni igrovi formy v ekolohichnomu vykhovanni ditey. Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 4, 32–33.

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Ніна Нікольська, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

В Україні дедалі прозоріше спостерігається тенденція до опанування іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань оволодіння ними у сучасному суспільстві. Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем. Серед сучасних інноваційних трендів навчання іноземних мов ми можемо виділити наступні:

Використання цифрових інструментів: у багатьох школах використовуються цифрові інструменти, такі як мобільні додатки, ігри, відео та онлайн-платформи для покращення навичок мовлення, читання та письма.

Активне використання мови у класі: вчителі стимулюють учнів до використання мови у класі, щоб забезпечити максимальний практичний досвід іноземної мови. Це може включати дискусії, групові проекти та інші форми колективної роботи.

Аудіо та відео матеріали: вчителі використовують різноманітні аудіо та відео матеріали для розширення словникового запасу, вдосконалення вимови та відтворення різних мовних ситуацій.

Навчання направлене на особистість: більшість шкіл розробляють індивідуальні плани навчання для кожного учня, щоб забезпечити найефективніший підхід до навчання.

Міжкультурна освіта: учні навчаються розуміти та поважати культури інших країн та народів, що допомагає розвивати міжкультурну компетентність та відкритість до різних культурних поглядів.

Інтегроване навчання: навчання іноземних мов може бути інтегроване з іншими предметами, такими як історія, географія, науки та мистецтво, що допомагає учням розвивати більш глибоке розуміння мови та її ролі у культурі та суспільстві.

Проекти та співпраця з іншими країнами: багато шкіл ведуть співпрацю з іншими країнами та організаціями, щоб допомогти учням поглибити своє розуміння іноземної мови та культури.

Зосередження на комунікативних навичках: увага приділяється не тільки граматиці та лексиці, але й на вивченні навичок спілкування та міжособистісної взаємодії в різних ситуаціях.

Використання автентичних ресурсів: учні навчаються за допомогою автентичних матеріалів, таких як реальні тексти, відео та аудіо записи, що допомагає підвищити мотивацію та ефективність навчання.

Застосування різних методик навчання: вчителі використовують різні методики навчання, щоб забезпечити максимальний ефект та привернути увагу учнів, такі як методика проектного навчання, методика співпраці та колективного навчання, технології відкритого навчання, гейміфікації та інші.

Ці інноваційні тренди показують, що в навчанні іноземних мов зосереджується на розвитку мовної компетентності учнів, залучаючи сучасні технології та методики.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, двомовна освіта, імерсійна освіта, етнічні громади, мовна політика.

МЕТОД РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ В КОМПЕТЕНТІСНОМУ ВИМІРІ ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Валентина Новосьолова, к. пед. н.

Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Проблема ролі підручника в освітньому процесі була й залишається актуальною, є предметом досліджень вітчизняних і закордонних науковців та обговорень в освітянській і батьківській спільнотах. Різним аспектам застосування методу роботи з підручником української мови присвячено наукові розвідки О. Біляєва, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Н. Гончаренко, О. Горошкіної, О. Кучерук, В. Новосьолової, М. Пентиліюк, Ю. Романенко, Ю. Балаховської та ін. Відомий український лінгводидактик О. Біляєв зазначав: «підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички» (Біляєв, 2005, с. 102).

Класично метод роботи з підручником визначається як «спосіб навчання, що полягає в самостійній роботі учнів із навчальною книгою», що «містить аналіз навчального матеріалу з певної частини підручника, наприклад, визначення й характеристику мовних і мовленнєвознавчих понять, структурних і функційних особливостей мовних одиниць» (Пентиліюк, 2015, с. 142–143).

У світлі сучасних тенденцій, зокрема компетентісному вимірі освітнього процесу, традиційні функції підручника (освітня, виховна, розвивальна, дослідницька) перебувають у постійному стані розширення й трансформації. Сучасний підручник – це навчальна книжка не лише з поданими текстовими й позатекстовими елементами (теоретичними відомостями і практичними завданнями та вправами, інструктивним та ілюстративним матеріалами); він виконує функцію своєрідного путівника траєкторії формування життєво необхідних компетентностей для здобувачів освіти. Учні й учениці мають збагнути, як саме запропонований у підручнику текстовий матеріал допоможе вирішити важливі питання у життєво необхідних ситуаціях спілкування.

Оскільки для національної школи характерні інтеграційні процеси в межах однієї та різних освітніх галузей та велика варіативність підручників, важливими для оволодіння здобувачами освіти є цілісне усвідомлення матеріалу, осмислення зв'язків між його складниками, формування вмінь

застосовувати здобуті знання в стандартних і змінених умовах. Відповідно це визначає оновлення й трансформацію можливостей методу роботи з підручником, що в практиці мовної освіти може бути представлено сукупністю прийомів. Напрацьовані у лінгводидактиці прийоми роботи з підручником не втрачають актуальності в контексті компетентнісного навчання, зокрема, прийоми коментованого читання, трансформування навчального тексту (складання плану, візуалізація прочитаного у формі схем, таблиць, графіків тощо), роботи з термінами, пошуку й нотування ключових слів, наведення прикладів із власного життєвого досвіду.

Беззаперечною перевагою методу роботи з підручником є змога багаторазового оброблення навчальної інформації в доступному для здобувача освіти темпі та в зручний для нього час, що забезпечує можливість самостійного глибокого усвідомлення й закріплення навчального матеріалу, розвитку аналітичного й критичного мислення, вироблення вмій і навичок впевнено й аргументовано висловлювати власні думки.

Важливу роль на всіх етапах роботи з підручником відіграє співпраця з учителем, коли учень чи учениця коментує виконані дії, аналізує елементи навчальної діяльності, виявляє і критично оцінює утруднення, досягнення, помилки й недоліки, порівнює і зіставляє свою роботу з її результатами. Учителеві важливо відпрацювати в учнів звичку (яка згодом трансформується в потребу) визначати мету вивчення кожної теми. Тому вправи, завдання й запитання підручника мають бути дібрані в такий спосіб, аби давати змогу так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно збагаченим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил здобувачів освіти. Працюючи з підручником, учень навчається осмислювати нові дії та уявляти, як досягнути освітніх результатів.

Підручник має бути одночасно стабільним (забезпечувати рівновагу між компонентами змісту, відносну сталість основних наукових понять) і мобільним (передбачати можливість введення нових знань).

Визначаючи роботу з традиційним (у паперовому, друкованому форматі) підручником одним із провідних методів навчання української мови, сучасні науковці-методисти дедалі більше актуалізують питання створення навчального ресурсу нового покоління з максимально ефективним використанням провідних електронних технологій. Використання цього

цифрового ресурсу має забезпечувати реалізацію всіх функцій методу роботи з підручником, розширювати та доповнювати їх.

Ідеться насамперед про електронний підручник, дидактичні вимоги до якого цілком суголосні вимогам до традиційного паперового підручника. «Електронний підручник – це дидактично доцільний, методично наповнений і технічно досконалий мультимедійний навчальний ресурс, який забезпечує організовану вчителем або самостійну навчальну діяльність учня» (Романенко & Балаховська, 2020, с. 3).

Електронний підручник передбачає застосування в цьому навчальному ресурсі всіх видів інформації, яку можна передавати в електронному вигляді: текстова, візуальна (статична й динамічна), аудіо; використання 3D-технологій для проєктування і моделювання об'єктів навколишньої дійсності. Звісно ж на сучасному уроці вчитель застосовує як допоміжні засоби навчання чи не всі названі види наочності, однак електронний підручник має інтегрувати та організувати їх (Романенко & Балаховська, 2020, с. 6).

Дедалі більше вчителів використовують електронний підручник у своїй роботі з багатьох відомих причин: перебіг освітнього процесу в офлайн / змішаному форматі в екстремальних умовах, зокрема в період активної фази російської агресії проти України, через невчасний друк паперових варіантів навчальних книжок тощо.

Отже, застосування методу роботи з підручником як провідного методу навчання української мови сприяє формуванню в здобувачів освіти життєво необхідних компетентностей, які розвиватимуться впродовж життя й даватимуть змогу вирішити важливі питання у повсякденних ситуаціях спілкування, забезпечує можливість розвитку аналітичного й критичного мислення, дослідницьких умінь, акумулює й інтегрує застосування інших засобів навчання на уроці.

Ключові слова: робота з підручником, мовна освіта.

Література

Біляев, О. (2005). Лінгводидактика рідної мови. Генеза.

Пенлилюк, М. (Ред.). (2015). Словник-довідник з української лінгводидактики. Ленвіт.

Романенко, Ю., & Балаховська, Ю. (2020). Вимоги до електронних підручників української мови та літератури в умовах дистанційного навчання. Українська мова і література в школі, (2), 2–9.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТУ САМООЦІНЮВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Оксана Овчарук, д.пед.н., проф.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Використання інструментів для самооцінювання цифрової компетентності вчителів у країнах зарубіжжя базується на науково-методологічних підходах, що передбачають, перш за все, необхідність надання вчителю свободи у виборі таких інструментів та їх подальшого використання для власних професійних потреб, як, наприклад, побудова траєкторії професійного самовдосконалення та саморозвитку. Серед зарубіжних дослідників, що піднімають питання самооцінювання фахових компетентностей вчителя, слід виокремити таких: Дж. Бейлі (Gerald D. Bailey) (Bailey, 1981), Х. Андраде (Heidi L. Andrade) (Andrade, 2019), Р. Тежейро (Tejeiro, R. A.) Ж. Гомес-Валеціло (J. L. Gomez-Vallecillo), М. Перегріна (M. Pelegrina) (Tejeiro et al., 2012) та ін.

Інструменти для самооцінювання професійної майстерності вчителів пропонуються організаціями, що відповідають за підвищення кваліфікації вчителів, директорів шкіл і, водночас, вимірюють якість загальної середньої освіти та здійснюють сертифікацію вчителів. В Україні на державному рівні інструменти самооцінювання запропоновані Державною службою якості освіти (ДСЯО) починаючи з 2019 року. ДСЯО було надано низку інструментів самооцінювання якості діяльності закладу освіти, де вчителю необхідно відповісти на запитання щодо ролі системи підвищення кваліфікації та використання вчителем цифрових засобів. Зокрема, Державною службою якості освіти декілька років поспіль пропонується інструмент під назвою «Анкета для самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності» (<http://bitly.ws/Hn3C>), затверджену наказом ДСЯО від 23.03.2021 № 01-11/26. Ці інструменти спираються на Положення про сертифікацію педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. №1190 (<http://bitly.ws/Hn3Z>).

Також існує низка освітніх ресурсів з підвищення рівня володіння цифровими засобами для організації навчального процесу у школі. Прикладом є Столичний центр відкритої освіти, створений Інститутом післядипломної

освіти Київського університету ім. Бориса Грінченка, який пропонує тренінги та ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителя на основі розвитку індивідуальної траєкторії (<http://surl.li/brdyr>). В основу самооцінювання цього центру покладено міжнародні стандарти ІК-компетентності вчителів, розроблені ЮНЕСКО. Вчителям пропонується побудувати індивідуальну траєкторію розвитку ІК-компетентності з використанням онлайн ресурсів.

У рамках реформи Нової української школи (НУШ) вчителям пропонується використати досвід європейських вчителів (Фінляндії), а саме – визначити власну професійну ідентичність та практичні знання (який я вчитель?) через розроблення інтелект-карти практичних знань, де запропоновано відобразити й те, як вчителі використовують ІКТ.

Сьогодні існує низка інструментів самооцінювання професійних компетентностей вчителя, що розроблена міжнародною спільнотою. Так, наприклад, педагогами Фінляндії створено ресурс LessonApp, що надає підтримку педагогам у здійсненні самооцінювання та рефлексії. Цей інструмент призначений для користувачів LessonApp, щоб відстежувати свій особистий розвиток як вчителя (<https://lessonapp.fi/contact/>). Зокрема, LessonApp базується на концепціях, що впроваджуються у фінську систему освіти (рис. 1). Цей інструмент включає такі онлайн ресурси, що сприяють активізації методів навчання у класі. На платформі вчителі можуть використовувати вже готові уроки, або планувати власні за допомогою окремих блоків уроків. LessonApp не прив'язаний до жодної навчальної програми. Безкоштовна версія доступна для вчителів з різних країн, на сьогодні вже більше ніж 150 країн користуються даним інструментом.



Рис. 1. Платформа LessonApp (Фінляндія)

Ще одним прикладом інструменту самооцінювання є інструмент, створений Центром вчителів-лідерів у Пенсильванії (США), щоб допомогти вчителям замислитися над поточними методами викладання, що впливають на соціально-емоційне навчання учнів та їхні власні компетентності для впровадження цих методів навчання (<http://bitly.ws/Hn49>). Цілями цього інструменту є: надати можливість вчителям обміркувати та самостійно оцінити соціально-емоційне навчання як невід'ємну частину високоякісного викладання та навчання; надати оцінку здатності вчителя та сприяти соціально-емоційному навчанню учнів за допомогою різноманітних навчальних практик; забезпечити вчителям механізми обмірковування своїх власних компетентностей та розглянути, який вплив їхні можливості мають на впровадження освітніх практик; використовувати цей інструмент як частину планів професійного розвитку або оцінювання педагогів.

Австралійські педагоги також пропонують інструменти для самооцінювання, що є у відкритому доступі. Зокрема, онлайн-ресурс AITSL (<https://www.aitsl.edu.au/lead-develop>) призначений для вчителів та керівників шкіл, які бажають реалізувати стратегії професійного зростання, розвинути лідерський потенціал у школах та розвивати власні навички лідерів. Інструмент знайомить вчителів та керівників закладів освіти з освітніми стандартами, надає можливості користування різноманітними інструментами для створення власних блогів, розроблення та проведення онлайн-уроків, оцінювання власних компетентностей, удосконалення педагогічної майстерності (Рис. 2).

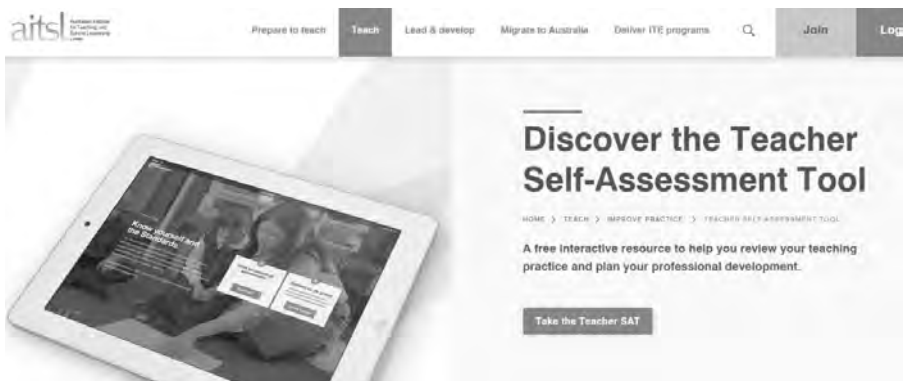


Рис.2. Інструмент самооцінювання вчителів (Австралія)

Оглянувши окремі інструменти для самооцінювання цифрової компетентності вчителя у країнах зарубіжжя, а також, спираючись на існуючий досвід в Україні, слід підкреслити, що сьогодні вітчизняна освіта значно просувається у використанні цифрових засобів. Про це свідчить й те, що вчителі широко використовують ІКТ під час проведення уроків, здійснюють дистанційне навчання, спираючись на міжнародний досвід. Введення інструментарію самооцінювання цифрової компетентності вчителів є важливим кроком для вітчизняної освіти, оскільки, відповідаючи на питання щодо використання цифрових засобів, вчителі вимірюють свій рівень цифрової компетентності та водночас бачать перспективи розвитку професійних якостей.

Ключові слова: цифрова компетентність вчителя, інструмент самооцінювання, професійний розвиток.

Література

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Bailey, G. (1981). *Teacher self-assessment: a means for improving classroom instruction*. Washington: National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED207967>
- Tejeiro, R. A., Gomez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A., and Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 10, 789–812.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТІ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Олена Онаць, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Відкритість і готовність соціальних інститутів до партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні освітою є важливою характерною ознакою демократичного громадянського суспільства і є особливо актуальним питанням в умовах війни з російським агресором і повоєнного відновлення України.

Досліджено, що різні аспекти державно-громадської партнерської взаємодії є в центрі уваги досліджень українських та зарубіжних учених, зокрема: В. Андрущенко В. Бежа, Я. Герчинські, Л. Калініної, Г. Калініної, В. Кременя, Н. Лісової, О. Онаць, І. Осадчого, Л. Паращенко, Л. Попович, Г. Самойленко, Т. Сорочан, Н. Сохань, Б. Траффорда, О. Топузова, Б. Чижевського та ін.

Виявлено, що, незважаючи на те, що найважливішими партнерами мають бути заклад освіти і батьки, що родина і заклад освіти – потенційні природні партнери у вихованні дітей, часто на практиці вони виявляються реальними супротивниками, з тих чи інших причин, конфронтують. Крім того, до громадського самоврядування закладом освіти залучається зовсім незначна частина батьківської спільноти: не більше 5–7 % батьків, так званий «актив школи» (батьківська рада, піклувальна рада, батьківські об'єднання класів тощо), що недостатньо в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування, функціонування і розвитку закладів освіти. Наявна просвітницько-інформаційна модель, в якій батьки є об'єктом впливу педагогічного колективу, потребує переосмислення і пошуку нових нетрадиційних форм і методів не просто співпраці, а партнерської взаємозацікавленої рівноправної взаємодії, вивчення і впровадження кращого досвіду, зокрема зарубіжного.

Здійснений аналіз досвіду зарубіжних країн засвідчив, що практично в усіх країнах визнається особлива роль сім'ї у становленні особистості дитини, а батьки масово беруть участь в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються їхніх дітей школярів. Успішність зростає, коли батьки, учні та вчителі працюють єдиною командою. Це є вагомим аргументом державно-громадської партнерської взаємодії і участь батьків в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються школярів, має розширюватись і розвиватись. Двосторонній зв'язок між сім'єю і школою необхідний як для школи, оскільки вчителі отримують більше інформації про потреби дитини і можуть покластися на допомогу батьків, так і законодавчо закріплені права і обов'язки, поінформованість батьків про діяльність школи та навчання дитини сприяють більш активному та цілеспрямованому розвитку індивідуальності учня.

З'ясовано, що участь батьків у діяльності органів батьківського самоврядування, в громадському управлінні закладом освіти реалізується в різних формах у освіті зарубіжних країн. Підкреслюємо, що такі органи

громадського управління діють по всій вертикалі освіти і відповідально працюють, реалізуючи надані їм свої повноваження і відповідальність.

Усі форми громадського управління в системі освіти зарубіжжя можна об'єднати під загальною назвою «Шкільні ради» або «Управлінські ради». Крім Шкільних чи Управлінських рад, досить швидко поширюються в управлінні освітою та закладами освіти такі форми, як: Батьківські збори (Батьківські конференції), Комітети та інші структури органів самоврядування в масштабах країни, міста, освітнього округу, мікрорайону та інших територіальних спільнот, в рамках яких можна забезпечити певну рівновагу прав і обов'язків дітей, батьків (родин) і працівників шкіл.

Найнижчим ступенем своєрідної вертикалі державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні та відповідальності є найбільш знайома, як поширена форма – «батьківські збори», мета яких – донести до загалу батьків важливу, з точки зору представника школи (директора, класного керівника, психолога) інформацію.

Найвищим ступенем участі батьків щодо ухвалення важливих рішень в управлінні та у організації життєдіяльності школи є Управлінські ради. Вони ефективно функціонують у країнах з демократичною політичною системою та чіткою громадською позицією (США, Англія, Ірландія, Австралія), у яких застаріла адміністративна модель управління навчальним закладом була повністю трансформована в школу громадянського суспільства. Цікавим є також досвід діяльності подібних органів Німеччині, Австрії, Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Бельгії, Норвегії, Греції та Нідерландах.

Тобто, можна зробити висновок, що форми участі батьківської спільноти в управлінні школою як в Україні, так і у світовій практиці різноманітні: ради, комітети, комісії – такі органи можуть виконувати функції організації, керування, опікування, сприяння, погодження, контролю тощо.

Як форма партнерської взаємодії, у багатьох країнах світу ефективно працюють Фонди фінансової підтримки (благодійні фонди закладу освіти). У ньому беруть участь усі зацікавлені батьки, вчителі, а також школярі. Традиційним є підтримання фондами різного роду шкільних свят, ремонт у приміщеннях школи, надання фінансової підтримки окремим школярам, сприяння забезпеченню школи різними навчальними матеріалам тощо. В Україні такі благодійні фонди теж створені, у багатьох закладах вони працюють ефективно, але досить часто виникають питання і сумніви у пев-

ної частини батьків щодо їх відкритості, звітності, доцільності, а інколи й законності діяльності.

Розглянемо результати дослідження окремих аспектів досвіду тільки деяких країн з акцентом на певних, цікавих, на наш погляд, для української загальної середньої освіти і закладів освіти, формах державно-громадської партнерської взаємодії з батьками школярів.

У Фінляндії ефективною формою державно-громадської партнерської взаємодії є спільні зборів батьків, але метою таких зборів є не вирішення проблемних ситуацій, а демонстрація досягнень учнів.

У Німеччині законодавством кожної федеральної землі передбачено, що в державних школах працюють кілька видів органів управління. Крім вчительських конференцій та вчительських рад, обов'язковими є й батьківські конференції, конференції школярів, а також загальні шкільні конференції. Представники батьків на рівні землі співпрацюють із земельним Міністерством освіти; працюють на громадських засадах і безкоштовно; беруть участь у засіданнях шкільних конференцій (комітетів). Без представника батьків класу школа не вирішить жодного питання.

Заслуговує на увагу досвід США щодо створення цілеспрямованої і гнучкої системи з метою подолання викликів і різноманітних перешкод до створення позитивного родинно-шкільного, сімейно-вчительського партнерства. Це стосується, насамперед таких питань, як: толерантність щодо належності до різних етнічно-культурних груп; врахування різниці в походженні та соціальному статусі; створення комфортного психолого-педагогічного клімату, недопущення конфліктних ситуацій і подолання стресу, дискомфорту; повага до різних життєвих цінностей і досвіду, формування комунікативних навичок і міжкультурної толерантності тощо.

Важливим, на нашу думку, у досвіді освітян США є те, що на всіх рівнях (школа, мікрорайон, місто та ін.) діють різноманітні батьківські асоціації, що організують благодійну діяльність, працюють з неблагополучними сім'ями, ведуть у школах гуртки чи навіть проводять уроки, різноманітні позакласні та позашкільні заходи на волонтерських засадах. Серед найпоширеніших популярних форм і методів, які довели своє практичне значення у діяльності школи щодо надання допомоги батькам у вихованні своїх дітей, зокрема такі: організація навчальних майстер-класів для батьків за темами, які пропонують самі батьки; організація для батьків спеціального прокату необхідних для батьків матеріалів: списків літера-

тури, книг, електронних видань, відеофільмів, компакт-дисків; надання необхідної консультативної допомоги родинам учнів та самим учням, зокрема створення консультативного сімейного центру або інформування сімей про наявність у громаді інших джерел необхідної допомоги; організація спеціальних сімейних спільнот, які мають спільні специфічні інтереси або проблеми (спілка сімей з дітьми з особливими потребами та інвалідністю, або асоціації сімей, які відчувають мовні, соціальні чи інші проблеми), так звані «Дружні школи» (як і в Нідерландах). Цікавим є те, що вчителі чи інші уповноважені особи здійснюють розсилку розсилають під час підготовки до нового навчального року не тільки батькам своїх потенційних учнів, а й їх роботодавцям спеціальні листи-запрошення до співпраці, а також інформаційні проспекти і буклети з усією інформацією про діяльність школи та колективу тощо.

Завдяки українсько-голландській співпраці і реалізації кількох значних проєктів за підтримки Міністерства освіти і науки України та Міністерства закордонних справ Нідерландів Асоціацією керівників шкіл України спільно з науковцями НАПН України і представниками регіонів України в українських освітян і науковців була можливість детально ознайомитися і дослідити досвід організації освіти та управління закладами освіти в Королівстві Нідерланди. Показово, що Міністерство освіти і науки здійснює лише загальне керівництво і контроль в освітній галузі, фінансує систему освіти. За забезпечення умов для навчання відповідають органи місцевого самоврядування. Заклади освіти та їх керівники мають цікаві напрацювання цікавого досвіду державно-громадської партнерської взаємодії між школою і батьками, стосунками та взаємодії з учнями, місцевими спільнотами у школі – серед учителів і адміністрації, учнів та батьків, а також на всіх рівнях – від дошкільної до спеціальної вищої освіти і на національному рівні. Самостійність, відповідальність, взаємодія, толерантність, консенсус – основні принципи організації навчального процесу в Нідерландах.

Таким чином, здійснене дослідження досвіду України та країн зарубіжжя показало, що:

- як і в Україні, у зарубіжних країнах, як правило, участь батьків в управлінні школою чітко визначена законодавством та локальними актами, що передбачає участь і державних структур, і різноманітних органів громадського самоврядування, зокрема батьківських, які можуть по-іншо-

му називатися в різних країнах. Відмінність полягає в тому, що в Україні державно-громадська форма управління освітою, партнерська взаємодія є, здебільшого, декларативною, а у більшості випадків у країнах зарубіжжя вона є реальною і тому – результативною;

- ефективна організація роботи органів громадського самоврядування, зокрема батьківських Шкільних рад та інших форм участі батьків та громадськості, сприяє зниженню рівня відчуження системи освіти від суспільства; є дієвим механізмом та засобом підвищення ефективності і якості шкільної освіти.

Це спонукає до глибшого аналізу проблеми державно-громадської співпраці на засадах партнерської взаємодії з батьками, місцевою спільнотою, громадськими та приватними структурами; до переосмислення власної професійної ролі і сутності державно-громадської, а точніше, державно-суспільної партнерської взаємодії; доцільності вивчення і адаптації кращого зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: державно-громадська партнерська взаємодія, зарубіжний досвід, шкільні ради, батьківська спільнота, громадське управління.

Література

- Закон України «Про освіту» (2017). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Онаць, О.М., Калініна, Г.М., Малюга, М.М., Мелешко, В.В., Попович, Л.М., Топузов, М.О., Чижевський, Б.Г. (2021). Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти: практичний посібник. КОНВІ ПРИНТ. <http://bitly.ws/G3J5>
- Самойленко, Г.Е. (2018). Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. У Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник (сс. 21–26). СТАТУС. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553>
- Топузов, О., Калініна, Л., Лісова, Н., Калініна, Г. & Малюга, М. (2021). Партнерські засади державно-громадського управління як предмет розгляду в підручнику для керівника освіти. Проблеми сучасного підручника, (27), 264–276. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276>

ФІНСЬКА ПЛАТФОРМА EDUTEN ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ

Оксана Онопрієнко, д. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна

Актуальність проблеми вимірювання втрат і розривів у оволодінні українськими школярами навчальним матеріалом зумовлена ви-кликами, які постали перед нашою освітою у зв'язку з російською військовою агресією. До їх числа належать зокрема такі: нестабільність освітнього процесу в школі; побутові складнощі для занять удома; напружений психологічний та емоційний стан суспільства; розширення інформаційного поля, невластивого колу дитячих інтересів; комплекс невирішених питань дистанційного навчання та ін. (Торизов et al., 2022). Ситуація в освіті обтяжується різноманіттям і нестабільністю способів організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, що за висновками Н. Бібік, викликає індивідуальний вираз прогалин у результатах навчання українських школярів.

Щодо термінології із окресленої проблеми зауважимо, що поняття «навчальні втрати», на наш погляд, доцільно вживати в контексті виявлення невідповідності (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки. Цей параметр може бути виявлений, наприклад, під час проведення діагностики результатів навчання, передбачених для формування упродовж дії надзвичайної ситуації, викликаной карантинном, воєнним станом тощо. Поняття «навчальні розриви», на нашу думку, прийнятне для характеристики відмінностей або непропорційності у навчальних досягненнях учнів із різних територіальних одиниць країни, різних шкіл, соціальних груп тощо. Так, в аналітичних висновках науковців зарубіжних університетів (Engzell et al., 2022) зазначено: «... існує різниця між літніми канікулами та вимушеним закриттям шкіл, коли очікується, що діти навчатимуться в нормальному темпі. Наші результати показують, що втрата навчання була особливо вираженою для учнів із неблагополучних сімей, підтверджуючи побоювання багатьох, що закриття шкіл призведе до соціально-економічних

розривів у розвитку» (Engzell et al., 2022, para. 4). Ця теза підтверджує наше міркування щодо трактування понять.

Потреба в дослідженні навчальних втрат і розривів посилюється у зв'язку з необхідністю змістового та інструментального забезпечення освітнього процесу з опорою на зразки дійових методичних рішень.

Одним із ефективних засобів оперативного реагування на болісні процеси в нашій освіті з урахуванням чинних правових умов вбачаємо цифрову платформу для навчання математики Eduten, яка поєднує фінські освітні досягнення з гейміфікацією та ШІ (Eduten, 2022). Ця платформа створена в Центрі навчальної аналітики Університету Турку (Фінляндія) і з моменту глобального запуску наразі працює у понад 50 країнах світу. Платформа отримала численні нагороди, зокрема престижну відзнаку ЮНЕСКО в галузі ІКТ в освіті 2020 року та премію ЮНІСЕФ EdTech у 2022 році.

15-річний досвід фінських університетських досліджень навчання з використанням Eduten підтвердив позитивний вплив (до 45%) на навчальні досягнення учнів з математики. Бібліотека контенту Eduten включає понад 200 000 гейміфікованих і різноманітних математичних завдань; цей контент адаптується до будь-якої навчальної програми в усьому світі. Наразі Eduten доступний англійською, іспанською, португальською, в'єтнамською, японською, литовською та українською мовами.

Особливу користь Eduten для освіти України в умовах воєнного часу мають сервіси платформи, що миттєво надають освітню аналітику. В режимі реального часу вчителі можуть оцінювати дійсні навчальні можливості учнів із математики й використовувати результати аналітики, щоб відразу допомогти дітям подолати прогалини у формуванні конкретних математичних навичок.

У нашій країні вже наявний невеликий досвід користування платформою Eduten. За підтримки Посольства Фінляндської Республіки в Україні та ГО «СТЕМ освіта Україна» у 2023 році започатковано проєкт «Eduten Project Ukraine», метою якого є діагностування навчальних втрат і розривів українських школярів 1–5 класів у навчанні математики з використанням можливостей платформи Eduten. До проєкту наразі долучилися учителі й учні Києва і Київської області, Чернігова і Чернігівської області, Запоріжжя і Запорізької області. Українська команда проєкту спільно з розробниками платформи відібрали систему завдань, що відповідає вимогам вітчизняних державних стандартів та освітніх програм. Використовуючи матеріали Eduten були скомпоновані комплексні діагностувальні тес-

ти – для кожного класу окремий тест. Завдання добиралися таким чином, щоб забезпечити відповідність усім змістовим блокам курсу математики на кожному рівні освіти. За формою частина завдань нагадує традиційні вправи, які зазвичай вміщені у шкільних підручниках і зошитах, частина – подана у вигляді ігор, що дозволило зменшити напруження і хвилювання дітей під час виконання роботи.

На початку 2023 року діагностуванням було охоплено 954 школярів 1–5 класів із 38 шкіл. Платформа Eduten автоматично оцінювала тестові відповіді учнів, усуваючи вплив людської помилки або упередженості в оцінюванні. Одержані дані діагностування засвідчили, що результати виконання тесту вищі в учнів 1, 2 і 3 класів, 4 і 5 класів – помітно нижчі. На наш погляд, школярі 4 і 5 класів належать до найбільш страждених учнів, адже на умовах їхнього навчання негативно позначилися спочатку карантинні обмеження під час двох хвиль COVID-19, пізніше – воєнні обставини в країні. Такий стан результатів пояснюється кумулятивним характером математики: нові навички будуються на основі попередніх, а це означає, що втрачена навичка в молодшому класі ймовірно призводить до багатьох втрачених навичок у старших класах.

У той самий час, серед учнів одного року навчання виявлено помітне розшарування між рівнями сформованості в них математичних навичок. Це, з одного боку, підтверджує індивідуальний характер втрат у навчанні і підкреслює необхідність надання посиленої підтримки учням з нижчим рівнем навичок; з іншого – дає змогу виявити заклади освіти в межах одного регіону, в яких рівень підготовки учнів низький.

Таким чином платформа Eduten засвідчила широкі можливості для діагностування поточної ситуації в математичній підготовці українських школярів, а її ресурси у вигляді широкого навчального контенту дозволяють пом'якшити навчальні втрати й усунути відмінності та непропорційності у навчальних досягненнях учнів із різних закладів освіти нашої країни.

Ключові слова: початкова освіта, організація навчання в умовах воєнного стану, результати навчання.

Література

Eduten. (2022). #1 Math Learning Platform. From Finland. Retrieved 17 May, 2023 from <https://eduten.com/>

Engzell, P. Freya, A. & Verhagena, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. PNAS, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. Education: Modern Discourses, 5, 7–18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>

АНАЛІЗ СТРАТЕГІЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ З ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЛИТОВСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Анна Остапенко, доктор філософії

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Чинне Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ визначає цілі, завдання, форми, функції закладів організацій підвищення кваліфікації, загальні вимоги до оцінки та фінансування програм підвищення кваліфікації та набутих компетенції передбачено «Законом про Освіту» (2011), що регулює право вчителя підвищувати кваліфікацію в навчальних заходах не менше 5 днів на рік. Однак деякі установи (наприклад, Центр компетенції вчителів, Центр професійного розвитку) більше не існує, оскільки разом із Центром розвитку освіти та Литовським центром освіти та інформації для дорослих, у 2009 році вони були реорганізовані в Центр розвитку освіти (ЦРП). Пізніше, у 2019 році, цей заклад також було реорганізовано, а його функції передано Національному агентству з питань освіти. Відповідно до регламенту НАПО (був чинний до 2019 року), одним із завдань центру полягала в забезпеченні якості підвищення кваліфікації вчителів, ініціювати та здійснювати й розроблення програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Проте, Національне агентство з питань освіти охоплювало лише сфери дошкільної, дошкільної та загальної освіти, тобто професійно-технічна освіта, не ввійшла до програм з підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТО. Відповідно до положення про кваліфікацію та розвиток ПТО

Національне агентство з питань освіти оновило наприкінці 2017 року положення про кваліфікацію педагогічних працівників ПТО, й тепер Національне агентство з питань освіти здійснює кваліфікацію й удосконалення педагогів ПТНЗ та спеціалістів освіти дорослих. Наразі існує розбіжність між положенням про професійну підготовку вчителів та реальної ситуації, і це може негативно вплинути на якість ПТО в Литві, що було вказано в звіті з професійної освіти та навчання в Литві (Vocational Education and Training in Lithuania, 2019; Національне агентство з питань освіти).

Доктори Віда Навіцкене та Емілія Урнежене у своїй доповіді «Сільське середовище, освіта, особистість» проаналізували низку документів з довгострокової мети коледжів щодо вдосконалення педагогічної кваліфікації, було досліджено низку документів: довгострокові стратегічні плани/інтегрований розвиток стратегії (до 2019, 2020 та 2021 відповідно), статuti та документи з питань політики в області якості освіти. Додатково аналізувалися документи в тих випадках, коли довгострокові стратегічні плани були недоступні на сайтах коледжах. Були відмічені значні відмінності між державними та приватними коледжами: 11 із 13 державних коледжів завантажили свої стратегічні плани на свої веб-сайти, тоді як лише 3 з 10 приватних коледжів надали свої стратегічні плани онлайн. Така розбіжність з'явилася через те, що кілька державних коледжів реалізовували проекти після заходу «Підвищення ефективності системи навчання» та «Навчання впродовж життя», також брали участь в програмі «Розвиток людських ресурсів» на 2007–2013 роки. Тому, необхідно було взяти документи приватних коледжів. Впроваджуючи оцінку литовських закладів вищої освіти, стратегічне планування є одним із чотирьох оцінюваних компонентів для коледжів. Вивчивши результати міжнародних оціночних звітів, виявилось, що негативну оцінку за стратегічність отримали 23 коледжі, лише один державний і два приватні з 2013 року. Таким чином, передбачається, що всі коледжі мають свої довгострокові стратегічні плани, але не всі вони відкриті для загального доступу.

Віда Навіцкене та Емілія Урнежене аналізуючи цілі коледжів щодо підвищення кваліфікації викладачів виділили: по-перше, у відкритих для доступу документах не виявлено даних про підвищення кваліфікації; по-друге, деякі коледжі, які дотримуються змін парадигми, тобто розробляють систему освіти, орієнтовану на студента, ставлять перед собою великі завдання щодо сприяння інтернаціоналізації, розвитку дистанцій-

ного навчання, подачі заявок на конкурси, гранти. Інноваційні стратегії викладання, а також забезпечення гнучкого та різноманітного навчання сприяє розвитку педагогічних компетенцій викладача, де визначається дуже абстрактно: для цього необхідно сприяти професіоналізму викладачів, забезпечити підвищення кваліфікації кадрів, а також реалізувати процес управління та розвитку людських ресурсів, які б забезпечували безперервність і цілеспрямованість розвитку компетенцій та кваліфікації викладачів коледжу; по-третє, компетенції, які потрібно розвивати, конкретно визначені в деяких документах, які включають не тільки науково-дослідні, освітні та предметні компетенції, а також: безперервний розвиток компетенцій, цінності, професіоналізм викладача, застосування проблемного навчання, творчість, створення інновацій, загальні здібності, технічне навчання, підприємливість, розвиток навичок іноземних мов, інформаційні технології, мобільність, висока якість навчання.

Аналізуючи більш конкретні приклади, варто зазначаючи, що один із державних коледжів має на меті досягти того, щоб 100% навчальних програм використовували інноваційні методи та технології навчання; однак менше половини викладацького складу очікується підвищення кваліфікації. Науковці наголошують на активній участі студентів у педагогічному процесі, що є результатом діяльності викладача, отже, підвищення творчих здібностей, активність в навчанні студентів можлива за їх систематичної інтеграції в різні види навчальної та позалекторної роботи.

Компетентнісний підхід орієнтований на організацію навчально-пізнавальної діяльності шляхом моделювання різноманітних ситуацій у різних сферах життєдіяльності людини. Існує випадок, коли освітня компетентність розглядається як компетенція компіляції методичних матеріалів. Винятковий випадок серед усіх литовських вищих навчальних закладів була стратегічна мета приватного коледжу, яка відповідала політичним цілям, викладеним у Комюніке Європейської Комісії.

Менше 90 % викладачів коледжів оцінили та визнали дидактичні компетенції: «Прагнення забезпечити відповідність дидактичних і предметних компетентностей викладачів коледжу та їх підготовленість, щоб навчати відповідно до стандартів і вимог коледжу, необхідно запровадити програму розвитку, оцінки та сертифікація компетенцій викладачів коледжу, які мають бути основою присвоєння певної кваліфікаційної категорії після закінчення навчання кваліфікаційних курсів розвитку. Крім того, не-

обхідно визначити істотний мінімум рівень дидактичної підготовленості викладача як обов'язкова норма перед початком педагогічної діяльності».

Велику увагу приділено стратегічному плану коледжів на розвиток виховних здібностей педагогів. Тим не менш, узагальнивши всі дані, очевидно, що заклади вищої освіти значною мірою спрямовані на розвиток предметних компетентностей викладачів. Аналіз стратегічних планів коледжів виявив, що має бути розвиток науково-дослідницької та предметної компетентностей педагогів та зміст навчання.

Стратегічні документи коледжів наголошують на розвитку загальних здібностей, таких як комунікативна компетентність, знання іноземних мов у різних формах (літні табори, дистанційне навчання, міжнародні курси та інші), увага приділяється розвитку як творчості, так і підприємливості і навіть вказуються конкретні методи, які мають застосовувати викладачі у своїй щоденній роботі. Узагальнюючи, можна констатувати, що велика кількість коледжів також ставлять перед собою завдання постійного професійного розвитку своїх викладачів (Vida Navickienė¹, Emilija Urnėžienė, 2017).

Зроблено висновок, що аналіз документів, що описують освіту в Європі, висвітлює діяльність викладачів фахових коледжів в рамках переважаючої парадигми навчання впродовж життя, яка зосереджується на безперервному розвитку освітніх компетентностей. Проведений аналіз довгострокових стратегічних планів вищих навчальних закладів (університетів та коледжів) свідчить про недостатню увагу до вдосконалення компетентностей викладачів. Нажаль, предметні компетентності, привертають більше уваги порівняно з навчальними. Слід підкреслити, що розвиток компетентностей викладачів більше висвітлено у державних вищих навчальних закладах, ніж у приватних закладах.

Ключові слова: педагогічна компетентність, ПТО, Закон про Освіту, Національне агентство з питань освіти.

Література

Giedrė Beleckienė, Gintautas Jakštas, Liutauras Kazlavickas, Martynas Kriauciūnas, Mariuš Palevič. (2019). Vocational Education and Training in Lithuania. Retrieved May 17, 2023 <http://bitly.ws/G3LE>

National agency for education. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.nsa.smm.lt/english/>

Vida Navickienė¹, Emilija Urnėžienė. (2017). RURAL ENVIRONMENT. EDUCATION. PERSONALITY. The Concept of the Need for Teachers' Educational Competences in the Strategic Documents of Lithuanian Higher Education. (12-13 May, 2017). Jelgava, Retrieved May 17, 2023 from <http://bitly.ws/G3LT>

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ

Галина П'ятакова, д. пед. н.

Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей педагогічної підготовки у вищих закладах країн Вишеградської групи. Польща, Угорщина, Чехія, Словаччина як країни-учасниці Вишеградської групи у процесі оновлення й модернізації освіти зберігають свої національні традиції. Погоджуємося з думкою чеської дослідниці К. Влчкової, яка стверджує, що у повному розумінні не має поняття «європейська освітня політика», є лише освітня політика окремих країн ЄС, оскільки кожна країна-учасниця має свою освітню політику (Vlčková, 2006). Головним завданням при об'єднанні у Вишеградську групу проголосили розвиток та збереження національної мови, літератури, культури кожної держави-учасниці у процесі реформування та виконання соціально-економічних завдань ЄС. У країнах Вишеградської групи відбулася зміна парадигми – якісна освіта відповідно до вимог ЄС, тому підготовка висококваліфікованого вчителя стає пріоритетом як нації, так і Європи.

З'ясували, що Польщі раніше від інших країн Вишеградської групи почалися зміни в освіті. Зауважимо, що традиційною для філологічних факультетів університетів в Польщі є спеціалізація «вчитель польської мови та літератури/культури», яку активно здобувають на рівні бакалавра та магістра. Підготовка вчителя розпочинається на ступені бакалавра і має обов'язкову педагогічну практику у молодшій школі. На рівні магістра додають теоретичні дисципліни з педагогічного циклу та педагогічну практику у середній або вищій школі. Така спеціалізація поширена лише на програмах підготовки вчителя мови у середніх навчальних закладах. На рівень підготовки вчителя/викладача звертають увагу у всіх документах реформування освіти. Дослідники водночас підкреслюють недостатній рі-

вень методичної підготовки викладачів, низький рівень сформованих у них компетентностей (знання та вміння) у галузі сучасних освітніх технологій. Вказують також на недостатній рівень дидактичної підготовки педагогів, отже, форми, методи, засоби що їх застосовують на заняттях, особливо верифікація результатів навчання студентів не задовільняють заявленим цілям та передбачуваним результатам освітнього процесу. Сьогодні не має достатньо сильних стимулів для підвищення інтересу з боку академічних викладачів для вдосконалення професійних компетентностей та впровадження інновацій та іншого вдосконалення навчального процесу через наявну систему фінансування (Woźnicki, 2020). Зважаючи на сказане, дослідники підкреслюють необхідність системних змін на рівні університету та підрозділів, що забезпечують освіту, які б змогли впровадити відповідні заходи. Так в університетах Польщі у професійну підготовку вчителя активно впроваджують сучасні технології, у навчально-виховному процесі формують суб'єктно-суб'єктні взаємини, що сприяє зміні ролі викладача/учителя/вихователя з ментора на фасилітатора, радника, консультанта, тренера тощо. Це потребувало оновлення системи підготовки вчителя, розширення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки у професійній педагогічній діяльності реалізуються не тільки спеціальні, предметні знання, але й сучасні знання у галузі педагогіки і психології, дидактики, технології навчання й виховання.

Визначили, що в Угорщині зміна стратегії підготовки вчителя пов'язана з впровадженням ступеню магістра у вищій освіті та початком виконання зобов'язань перед Європейським Союзом. Освіту вчителів вважають специфічною стратегічною галуззю вищої освіти Угорщини, оскільки зміни у системі підготовки вчителя мають слугувати відновленню державної освіти. Відповідно, підтримувати та розробляти шкільну систему високого рівня можуть лише досвідчені педагоги. Проте дослідники зауважують, що реальний вплив оновленої підготовки вчителів за змістом та структурою можна буде відчуті і виміряти лише впродовж десятиліть (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014). Наказом міністра освіти Угорщини № 15/2006 (IV. 3.) були визначені освітні та кваліфікаційні вимоги до бакалаврської та магістерської підготовки й розпочато процес упровадження ступеневої системи вищої освіти. Структура підготовки вчителя в країні складалася з триступеневої підготовки: три роки навчання – ступінь бакалавра, п'ять років – магістра, на третьому ступені – докторантура (до 5 років). Працю-

вати вчителем у школі дозволено лише після здобуття диплому магістра В університетах Угорщини підготовка вчителів здійснюється за двома спеціальностями, причому кожна вчительська спеціальність може бути як основною, так і додатковою. Розрізняють такі категорії вчителів: учитель дошкільних закладів (óvodapedagógus), учитель початкових класів (tanító), учитель молодших середніх класів (tanárand), учитель старших середніх класів (középsiskolai tanár), спеціальний учитель-тренер (gyógyopedagógus) (Godlevska, 2015).

З'ясували, що Угорщині, відповідно до прийнятих законів про національну вищу освіту та державну освіту, були встановлені правові рамки відновлення освіти вчителів. З цією метою запровадили особистий тест на здатність до педагогічної діяльності. Навчання вчителів зробили двоступеневим. Оскільки для шкільної освіти необхідно, щоб вчитель зустрічався зі своїми учнями у більш ніж одному класі, до прикладу, вчитель мови міг би викладати у початковій та середній школі свій предмет, потрібно обирати дві спеціальності. Освіта вчителів середньої школи диференційована таким чином, що зміст підготовки у перші три роки є загальним, і лише після четвертого курсу розділяють підготовку вчителя початкової та середньої школи. Теоретична підготовка вчителя нероздільна з ґрунтовною практичною підготовкою, чому сприяє тривала практична підготовка студентів. Чотирирічне або п'ятирічне навчання ґрунтується на однорічному шкільному стажуванні, і тільки після успішного виконання цієї практики можна скласти підсумковий іспит та отримати диплом кандидата-вчителя. Для привабливості професії вчителя та допомоги талановитим студентам вступити на педагогічні спеціальності в 2013 році було створено навчальну стипендію «Клебельсберг». Позитивний ефект від цього впровадження вже став відчутний у 2014 році: кількість студентів, які подали заявку на денне навчання за освітніми програмами педагогічного спрямування, значно зросла (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014).

Визначили, що нова стратегія підготовки вчителя передбачала розробити вимоги до практики протягом року та створити умови фінансування. Необхідно було також перевірити функціонування державних навчальних закладів, які підтримуються вищими навчальними закладами, шкільними закладами освіти як можливих баз для практичного навчання. Традиційна акредитація виконувала роль контролю змісту підготовки вчителів. Нова система професійної підготовки викладачів передбачала надійні умови

фінансування з включенням ролі та обов'язків навчальних закладів, забезпечувала контроль за змістовою роботою центрів підготовки вчителів та повторний моніторинг. Нова стратегія приділяла увагу розвитку інституту навчальної стипендії «Клебельсберга» та підготовку до подальшої діяльності вчителя. Важливим для стратегії був і перегляд діяльності навчальних закладів у контексті інституційного профілювання та введення пропозиції щодо покращення умов навчання вчителів (Piatakova, 2020).

З'ясували, що у Чехії реформу вищої освіти кінця ХХ століття сприйняли як необхідні зміни, які призведуть до підвищення конкурентоспроможності університетів, особливо в межах формування європейського простору вищої освіти, а також і до посилення ролі університетів як якісного джерела інновацій. У концепції реформування вищої освіти Чехії також важливе місце приділене змінам в системі університетської підготовки вчителів. Так, в Концепції реформи вищої школи наголошували на відповідальності університетів за розроблення навчальних програм та подальшої системи освіти вчителів початкових та середніх шкіл. Оскільки освіта вчителів має довгостроковий та систематичний вплив на всю систему освіти, в т. ч. вищу освіту, підкреслили важливість проводити реформу навчання вчителів спільно з університетами. Ще у 2004 році Міністерство освіти наголосило, що для досягнення цілей нового закону про освіту буде швидко реагувати на реальні потреби та приділяти необхідну увагу подальшій освіті вчителів (Konserce Reformy Vysokého Školství v ČR, 2004). Однією з головних цілей Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2020 року було завершення стандарту підготовки вчителя, виділення найважливіших аспектів якісної роботи педагогічного колективу для оцінювання роботи вчителів з метою допомогти їм покращити педагогічну діяльність. В Стратегії наголошувалося на розробленні системи кар'єри для вчителів. Важливим було перевірити всі елементи системи кар'єри: професійний портфель вчителя, оцінювання його роботи, освіти. Для виконання цього завдання розробили пропозиції поступового впровадження системи кар'єри вчителя на основі досвіду – від пілотної верифікації до інших заходів, стимулів та забезпечення ресурсів для її реалізації. Систему кар'єри вчителя пов'язали з системою початкової та безперервної освіти.

Акцентуємо також на важливих завданнях, які мають безпосереднє відношення до підготовки вчителя в Чехії. Насамперед це розвиток пе-

дагогічних навичок, які необхідні для роботи в класі (до прикладу, використання діагностичних засобів), по-друге, збільшення частини та якості рефлексивного практичного навчання студентів як невід'ємної частини програми підготовки вчителів (Hodnocení napřňování Strategie..., n.d.).

Важливу роль у реформуванні системи підготовки педагога у Словацькій республіці зіграв закон «Про педагогічних працівників» (2009 р.). У законі були сформульовані нововведення щодо систематичного професійного розвитку вчителів, їхньої атестації, кар'єрних ступенів, а також висунуто низку вимог до покращення підготовки і становища вчителів. Важливо, що з 2011 по 2019 рік відповідно до закону відбувалися зміни. Це надало змогу вчителям при виконанні педагогічної діяльності подавати пропозиції щодо підвищення якості освіти, змін у шкільних освітніх програмах та професійній діяльності загалом (Zákon č. 317/2009).

Визначили, що у закладах середньої освіти Словаччини вчитель має змогу самостійно обирати та застосовувати методи, форми і засоби, які сприяють створенню умов для навчання та саморозвитку учнів, а отже сприяють розвитку їхніх компетентностей. Для вчителя створені також умови для безперервної освіти та підвищення кваліфікації, об'єктивно оцінювання та винагороди за виконання ним педагогічної діяльності.

Зроблено висновок, що в процесі реформування освіти в країнах Вишеградської групи відбувається оновлення системи підготовки вчителя закладів початкової та середньої школи. Розробка стандарту, вимог до змісту освіти, впровадження інновацій, сучасних методик викладання сприяли формуванню нової стратегії підготовки вчителя. Освітні реформи в Польщі, Угорщині, Чехії та Словаччини підтвердили важливість учительської професії для збереження національних традицій, економічного та соціального сталого розвитку держав.

Ключові слова: підготовка вчителя, стратегія підготовки, система кар'єри вчителя, заклади початкової та середньої освіти, освітні реформи, країни Вишеградської групи.

Література

- Godlevska, K.V. (2015). Rozvytok ta stanovlennya profesijnoyi pidhotovky vchytelya v Uhorshchyni. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, 3(47), 75–82.

- Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. (n/d/.) https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/04/Strategie2020_shrnuti.pdf
- Piatakova, H.P. (2020). Tendencii dydactychnoi pidgotovku magistriv-filologiv v universitetah krain Vushegradskoi grupy: monography. Lviv: Ivan Franko national university.
- Vlčková, K. (2006). Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. W Vzdělávací politika Evropské unie. Brno: PdF MU.
- Woźnicki, J. (red.). (2015). Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. (Część I). FRP, KRASP, Warszawa.
- Zákon č. 317(2009-2017). Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. 390/2011 Z. z., 390/2011 Z.z., 325/2012 Z. z., 312/2013 Z.z., 14/2015 Z. z., 188/2015 Z.z., 125/2016 Z.z., 57/2017 Z.z., 138/2019 Z.z.). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-317>

ЦІННІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тетяна Павлова, наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Усвідомлення незадовільного стану навколишнього середовища зумовило необхідність людству трансформувати своє ставлення до проблем екології. Як результат зусиль щодо з'ясування можливостей змінити ситуацію, з'явилися національні проекти і рухи громадських організацій, професійних асоціацій екологів України типу «Український екологічний клуб «Зелена хвиля» та ін. Освіта була визнана одним із важливих інструментів збереження довкілля шляхом формування знань, навичок, цінностей і позитивного ставлення до нього.

Необхідність і важливість екологічної освіти відображено в низці міжурядових форумів і документів, починаючи з 1970-х років як стратегія для вирішення зростаючої тенденції екологічних проблем: Конференція ООН з питань навколишнього середовища людини в Стокгольмі (UN, 1972), Белградська хартія (UNESCO, 1976), Тбіліська декларація (UNESCO,

1978), Доповідь Брундтланд (WCED, 1987), Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро (UNCED, 1992) та Йоганнесбурзький саміт (UN, 2002).

У документах Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO, 1978) термін «екологічна освіта» визначається як освіта, яка допомагає людям стати більш обізнаними про навколишнє середовище і розвивати відповідальну екологічну поведінку та навички, щоб вони могли покращити якість довкілля.

Дослідниця в галузі компаративістики Локшина О. І. на основі зіставного аналізу продуктивних ідей щодо забезпечення екологічної освіти в країнах Європейського Союзу дійшла висновку про необхідність володіння «сформованим набором ставлень (attitudes): критичного мислення, почуття солідарності й відповідальності» (Lokshyna, 2009, с. 182).

Незважаючи на кількість досліджень про сутність екологічної освіти та способи її реалізації, концептуалізація понять, які стосуються навколишнього середовища, нерідко суперечлива (Tani, 2006, с. 10).

Щодо ставлення до навколишнього середовища можна окреслити різні виміри, зокрема: навколишнє середовище як об'єкт господарювання (споживацьке ставлення); навколишнє середовище як досвід; навколишнє середовище як соціально або культурно вироблене явище (Tani, 2006, с. 3).

Вважається, що перший вимір щодо названих ставлень «навколишнє середовище як об'єкт господарювання» можна виміряти за його економічними цінностями.

Другий вимір – розглядається як суб'єктивне й унікальне: «навколишнє середовище як досвід», що передбачає суб'єктивні переживання, естетичні цінності, чуттєві спостереження, які є типовими для вивчення у багатьох гуманітарних науках.

Третій вимір «навколишнє середовище – це соціально або культурно вироблене явище» розглядає людину як невід'ємну частину навколишнього середовища через її соціальну й культурну поведінку (Tani, 2006, с. 9).

Сукупність напрацювань в різних галузях засвідчила необхідність створення нормативної бази екологічної освіти, що могла б узгоджувати і регулювати навчально-методичне забезпечення для всіх рівнів формальної і неформальної освіти. Таку роль реалізує Концепція екологічної освіти в Україні, яка з одного боку, виконує роль самостійного елемента загальної системи освіти і з іншого – виконує інтегративну роль щодо об'єднання

всіх її компонентів. Основною метою в документі визначено формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності (MON Ukrainy, 2001).

Відносини школярів з природою – процес обопільного впливу учнів на природу і природи на учнів. Вони залежать від моральних настанов, ставлення до природи, які обумовлюють екологічно доцільну діяльність.. Вплив учнів обумовлений безпосередньою та опосередкованою повсякденною діяльністю у довіллі, насамперед – споживанням ресурсів у побутово-повсякденній практиці (Prutsakova et al., 2019, с. 13).

У доповіді ЮНЕСКО (UNESCO, 2021) відзначається: «освіта не дає учням достатньо знань, щоб адаптуватися, діяти та реагувати на зміну клімату та екологічні кризи».

У нормативних матеріалах, які узгоджуються з відповідною Концепцією, зокрема у Типовій освітній програмі НУШ-1, посилено акценти щодо екологічної грамотності в структурі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Набувають пріоритетного значення норми поведінки серед природи, участь у природоохоронній діяльності; особлива увага приділяється спостереженням за навколишньою природою під час подорожей-спостережень, краєзнавчих розвідок.

У навчально-методичному комплекті до підручника «Я досліджую світ» (авторів Бібик Н.М., Бондарчук Г.П., Павлова Т.С.) широко презентовано інноваційні технології навчання: виконання проєктних завдань типу: «Створюємо екологічний календар»; розв'язання природничих задач, що являють собою проблемні пошукові завдання; моделювання життєвих ситуацій.

Такі завдання поєднують пізнавальну і дослідницьку діяльність на основі встановлення причиново-наслідкових зв'язків; навчальної взаємодії в групах.

Під час виконання завдань типу «Проєкт-дослідження «Моя природоохоронна діяльність», «Екологічний календар», «Макулатура – не сміття» учням пропонується не лише висловити своє ставлення до об'єктів природи, але й взяти участь потильній природоохоронній діяльності (Bibik et al., 2022, с. 2).

Таким чином, екологічна освіта за умови взаємозалежного відображення ціннісних і діяльнісних аспектів спроможна забезпечувати умо-

ви для набуття досвіду активної участі у посильній для кожного вікового періоду екологічно спрямованій взаємодії з навколишнім середовищем.

Ключові слова: екологічна освіта, навколишнє середовище, ціннісне ставлення, діяльнісний підхід, початкові класи.

Література

- Bibik, N.M., Bondarchuk, H.P., Pavlova, T.S. (2022). Ya doslidzhuu svit. 4 klas: shchodennyk sposterezhen: do pidruch. Vyd-vo «Ranok».
- Lokshyna, O.I. (2009). Zmist osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX - pochatok XXI st.). Bohdanova A.M.
- MON Ukrainy. (2001). Rishennia №13/6-19 vid 20.12.2001 Pro kontseptsiiu ekolohichnoi osvity v Ukraini. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
- Prutsakova, O., Pustovit, N., Lohinova, A., Tarasiuk, H. (2019). Etyka vidnosyn z pryrodou: navchalno-metodychnyi posibnyk. Imeks-LTD.
- Tani, S. (2006). Multiple meanings but limited visions: the concept of the environment in environmental education. In S.Tani (Ed.), Sustainable development through education, Proceedings of the International Conference on Environmental Education Research Seminar (Helsinki, 14 June 2005) (pp. 3–13). University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education.

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГА У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Пащенко, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування ролі інтерактивних технологій у розвитку професійної компетентності педагогів у системі безперервної освіти.

І під час війни, і після її завершення в умовах відбудови головним завданням освітньої галузі є і буде забезпечення якості освіти на всіх її рівнях. Тому цілком закономірним є підготовка педагогічних кадрів, здат-

них оперативно реагувати на зміни, що постійно виникають у практичній та науковій педагогічній діяльності, а також суспільній практиці в цілому. Готовність педагогічних кадрів самостійно керувати власною кар'єрою, визначати траєкторію свого індивідуального особистісного професійного зростання, застосовувати знання, вміння, навички, способи дій в інноваційному професійному середовищі є одним із пріоритетних. У зв'язку з цим важливим стає розвиток професійної компетентності педагога у системі безперервної освіти, що дозволяє йому опанувати базу знань, умінь та навичок для ефективного ведення міжкультурного, міжособистісного діалогу з усіма учасниками освітнього процесу в умовах полікультурного освітнього простору.

Розвиток професійної компетентності педагога – це насамперед розвиток його творчих здібностей, що дозволяють вести ефективну педагогічну діяльність, легко адаптуватися у сучасному полікультурному освітньому просторі. В умовах модернізації освіти педагогу стає необхідним постійно підвищувати рівень своїх професійних компетентностей. Позначені завдання, на наш погляд, покликана вирішувати система безперервної освіти.

Вивчення і аналіз наукового доробку з питань післядипломної педагогічної освіти свідчить, що застосування інтерактивних технологій підвищує ефективність професійного розвитку викладачів.

З'ясовано, що інформаційні технології в освіті – необхідна умова переходу суспільства до інформаційної цивілізації. Нові інформаційні технології створюють середовище комп'ютерної та телекомунікаційної підтримки організації та управління у різних сферах діяльності, у тому числі в освіті. Інтеграція інформаційних технологій в освітні програми здійснюється на всіх рівнях: шкільному, вузівському та післявузівському навчанні (Биков, Спирін та Пінчук, 2020).

На наш погляд, застосування інтерактивних технологій у системі безперервної освіти здатне вирішити пріоритетне завдання, яке полягає у трансформації даної системи для досягнення високої якості освіти, надання можливостей постійного саморозвитку педагога. При цьому використання нових інформаційних технологій спрямоване на підвищення ефективності та якості підготовки фахівців шляхом створення умов для безперервної освіти. Вибір технологій, методів і засобів розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів у системі безперервної освіти обумовлений безліччю чинників. Головний із них –

широкі можливості технологізації та алгоритмізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Виявлено, що основні особливості інтерактивних освітніх технологій, це: активізація пізнавальної та розумової діяльності; можливість залучити педагогів до освітнього процесу як активних учасників; підвищення мотивації; розвиток навичок самостійної роботи. Дані характеристики відкривають широкі можливості використання інтерактивних технологій у системі безперервної освіти. Поняття «інтерактивний» (від англійської «interact» (inter – «взаємний», act – «діяти») передбачає взаємодію у режимі розмови, діалогу з будь-ким. Те саме можна сказати і про процес навчання в системі безперервної освіти: всі учасники освітнього процесу (процесу підвищення кваліфікації) на рівних правах взаємодіють між собою, таким чином, ефективність процесу пізнання, формування та розвитку компетентностей може бути значно підвищена.

Інтерактивні освітні технології різноманітні за своїми сутнісним характеристикам та умовам застосування. Вченими, які досліджують процеси розвитку професійної компетентності педагогів визначено ряд інтерактивних освітніх технологій, застосування яких може суттєво підвищити ефективність процесу навчання в системі безперервної освіти: діалогові та дискусійні технології; технології творчості; особистісно-розвиваючі технології; комунікативні технології; тренінгові технології; інформаційні технології.

Діалогові та дискусійні технології ґрунтуються на дискусійних методах, які являють собою вид групових методів активного навчання, заснованих на організаційній комунікації у процесі вирішення навчально-професійних завдань: групова дискусія, аналіз конкретних ситуацій, «мозкова атака», «круглий стіл», «інтелектуальна розминка», «сократівська бесіда» та ін.

Технології творчості містять у собі різні форми індивідуальної та колективної творчої діяльності, які стимулюють до нестандартного мислення, знаходження креативних рішень, роботи з інформацією на науковому рівні.

Особистісно-розвиваючі технології в системі безперервної освіти реалізують принципи особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Основна мета застосування даних технологій: всебічний розвиток індивідуально-особистісних якостей педагога з метою підготовки його до успішної взаємо-

дії з усіма учасниками навчального процесу. Найбільш ефективними, на наш погляд, є такі особистісно орієнтовані технології, як дидактичні ігри.

Комунікативні технології у системі безперервної освіти передбачають педагогічне спілкування, у ході якого використовується ряд комунікативних технологій, вибір яких зумовлений завданнями конкретної комунікації.

У системі безперервної освіти тренінгові технології, на наш погляд, здатні вирішити завдання з розвитку особистості шляхом зняття внутрішніх обмежень, освоєння певної галузі знань, умінь та навичок із включенням їх до системи власного життєвого досвіду. Крім того, ці технології формують активну соціальну позицію учасників спілкування.

У навчанні інформаційні технології застосовують для пред'явлення інформації та контролю успішності її засвоєння. Впровадження в освіту інформаційних технологій навчання стає важливою умовою підвищення рівня навчального процесу. Сучасні технології та телекомунікації дозволяють змінити характер організації навчально-виховного процесу в інформаційно-освітньому середовищі, підвищити якість освіти, мотивувати процеси сприйняття інформації та отримання знань. Тому інформаційні технології стають невід'ємним компонентом змісту навчання, засобом оптимізації та підвищення ефективності навчального процесу, а також сприяють реалізації багатьох принципів розвиваючого навчання.

Зроблено висновок, що незважаючи на різноманітність за сутнісними характеристиками та умовами застосування, впровадження інтерактивних освітніх технологій здатне суттєво підвищити ефективність процесу розвитку професійної компетентності педагогів у системі безперервної освіти (діалогові та дискусійні технології, технології творчості, особистісно-розвиваючі технології, комунікативні технології, тренінгові технології, інформаційні технології).

Ключові слова: педагогічні працівники; професійна компетентність; безперервна освіта; інтерактивні освітні технології.

Література

- Биков, В., Спін, О., та Пінчук, О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 1 (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Лариса Петренко, д.пед.н., проф.

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

Метою дослідження є аналіз можливостей використання цифрового потенціалу для трансформації вищої освіти.

Прагнення України стати рівноправним членом європейської спільноти відображається в стратегічних та операційних цілях щодо розбудови інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного Європейського простору вищої освіти до 2030 року (Кабінет Міністрів України, 2022). Їх втілення призведе до трансформації національної системи вищої освіти, зокрема педагогічної вищої освіти, яка забезпечує підготовку кадрового потенціалу для: розбудови якісної дошкільної освіти; продовження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа»; забезпечення якісної професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти; максимізації якості вищої освіти та розвитку освіти дорослих; організації дистанційного навчання закладами освіти; використання цифрових технологій в освіті; підготовки українських науковців у галузі 01 Освіта/Педагогіка, їх розвитку та інтеграції у світовий науковий простір (Президент України, 2021).

Трансформація вищої освіти у післявоєнну добу відбуватиметься в умовах цифровізації суспільства (Нацрада з відновлення України від наслідків війни, 2022). У Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки цифровізація визначена одним із пріоритетних напрямів та інструментом підвищення ефективності професійної підготовки фахівців для відновлення національної економіки в повоєнні часи (Кабінет Міністрів України, 2022). До основних орієнтирів розбудови вищої освіти віднесено прискорення розвитку ефективних цифрових освітніх екосистем, що потребує наявності розвинутої інфраструктури, зв'язку і цифрового обладнання та ефективного планування і розвитку цифрового потенціалу, який складається з: 1) сучасних організаційних можливостей; 2) підготовлених наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників, які володіють цифровими компетентностями; 3) високоякісного освітнього наповнення,

інструментів і безпечних платформ, що відповідають стандартам приватності й етики та є зручними для користувачів; 4) допоміжних технологій для осіб з інвалідністю, що відповідають стандартам приватності й етики та є зручними для користувачів; 5) допоміжних технологій для осіб з інвалідністю, що спроможні розвивати цифрові компетентності для цифрової трансформації; 6) цифрових умінь і компетентностей для цифрової трансформації, підготовка більшої кількості фахівців у цій сфері, зокрема з урахуванням гендерного балансу (Кабінет Міністрів України, 2022). Ефективне використання цифрового потенціалу для розвитку університетів можливе за умови входження в Європейський освітній простір вищої освіти, активного розвитку проектної діяльності та інтернаціоналізації.

Цифрове майбутнє Європи, представлено на найближчі десять років у Декларатії «Цифрове десятиліття Європи: цифрові цілі до 2030 року». Рушійною силою технологічної та цифрової революції визначено науку, без потужної підтримки якої, досліджень, розробок та наукової спільноти неможливий подальший соціально-економічний розвиток. У цьому контексті наголошується необхідність зосередити увагу на освіті, щоб забезпечити належну підготовку і кваліфікацію науково-педагогічного персоналу, сформувані вміння і навички для ефективного використання інформаційних технологій в освітньому процесі, а також здатність викладати із застосуванням цифрових технологій задля підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці в короткостроковій та довгостроковій перспективі (European Commission, n.d.). Європейською Комісією визначено початковий список багатонаціональних проектів, у переліку яких ті, в яких можуть брати участь учені і студенти вітчизняних університетів (European Commission, 2021). Цифровий розвиток орієнтований на людину, розширення можливостей громадян і бізнесу. У цій політичній Програмі визначено права і принципи, окреслено європейські цінності, серед яких: свобода, захист і справедливість.

Зроблено висновок, що для успішної трансформації національної вищої освіти необхідно використовувати повною мірою цифровий потенціал, що передбачає розвиток ефективних цифрових освітніх екосистем, заснованих на європейських принципах і цінностях, зорієнтованих на підготовку кваліфікованих фахівців з розвинутими цифровими компетентностями.

Ключові слова: вища освіта, цифровий потенціал, трансформація, екосистеми.

Література

- Кабінет Міністрів України. (2022, 23 лютого). Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 рр. (№ 286-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286–2022-%D1%80#Text>
- Нацрада з відновлення України від наслідків війни. (2022, Липень). Проект плану відновлення України. Матеріали робочої групи «Освіта і наука». <http://bitly.ws/HxFR>
- Президент України. (2021, 2 червня). Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку» (№ 225). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#Text>
- European Commission. (n. d.). Europe’s Digital Decade: digital targets for 2030. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019–2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en
- European Commission. (2021, September 15). Commission proposes a Path to the Digital Decade to deliver the EU’s digital transformation by 2030. <http://bitly.ws/HxG6>

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ — ВИКЛИК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

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

У час радикальних змін і трагічних випробувань людям треба опертися на якісь фундаментальні чинники з тим, щоб на їх базі наповнити сенсом своє життя. Відтак, особливого значення набувають цінності як на рівні окремої особистості, так і суспільства та нації в цілому. Українське суспільство нині згуртовано навколо ідеї захисту незалежності і цілісності нашої країни, своїх цінностей, які стали чи не найважливішими ознаками, що відрізняють наш народ від країни-агресора.

Під тиском війни спостерігаємо поступовий рух українського суспільства від цінностей «суспільства споживання» у бік цінностей «постматеріалізму» (Inglehart & Welzel, 2005), коли на перший план виходить не матеріальне благополуччя чи особистий успіх, а благополуччя громади та суспільства, якість людських відносин як основа людського щастя. Не-

від'ємними компонентами єдиного основоположного процесу: людського розвитку, на думку прихильників цієї теорії, є модернізація в соціально-економічній сфері, утвердження цінностей самовираження в культурній сфері та демократизація. Причому відправною точкою демократизації, є політична культура і цінності громадян, а не тільки створення демократичних інституцій і розробка «правильної» конституції.

На основі цих ідей в освіті США і деяких країн Європи і Азії виник окремий напрям освіти — ціннісна освіта (values education), який передбачає, що в учнів розвиваються моральні і політичні цінності, а також норми, ставлення та уміння, засновані на цих цінностях. Програми такого навчання базуються на думці, що людина, будучи істотою розумною і свідомою, прагне до певних цінностей, які стосуються фізичної, психічної, духовної та суспільної сфери життя й є фундаментом прийняття рішень, визначаючи розвиток людини, її ставлення до інших людей та речей, її емоційний стан та самооцінку.

Еволюція цінностей громадян України зафіксована соціологічними дослідженнями. Наприклад у серпні 2022 р. засвідчено (Соціологічна група «Рейтинг», 2022) зростання цінності незалежності України, української мови, українського громадянства (94% опитаних вважають себе громадянами України порівняно 76% у 2021 р.). Водночас, за даними Фонду демократичних ініціатив від серпня 2022 р., лише 64% громадян підтримують демократію як форму державного устрою в Україні. А за даними КМІС, у липні того ж року 58% опитаних, погодились, що для України сильний лідер важливіший за демократичну систему (КМІС, 2022). Ціннісні зрушення не стосуються готовності громадян до підтримки подальших демократичних реформ і відповідальної участі в їх здійсненні, прагнення до створення дійсно демократичних інституцій, без яких європейське майбутнє нашої держави неможливе.

Ці дані ще раз підтверджують актуальність завдання освітніх закладів з формування соціально-політичних цінностей учнів (серед них свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до закону, солідарність, відповідальність), на яких наголошує Концепція Нової української школи. Очевидно до цього переліку необхідно додати й цінності Європейського союзу, зокрема, повагу до людської гідності і прав людини, рівність, верховенство права. Важливий внесок у розв'язання цього завдання безумовно мають зробити предмети громадянської та історичної освітньої галузі.

Під цінностями вчені-психологи розуміють систему специфічних утворень у структурі свідомості людини, котрі є для неї ідеальними зразками поведінки, орієнтирами, що регулюють її соціальну поведінку протягом життя, виступають джерелом мотивації та спонукають до діяльності. Особистісні цінності формуються шляхом інтеріоризації (переходу у внутрішній план, «привласнення») цінностей суспільства. Поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо. Розуміння способу формування цінностей особистості на основі інтеріоризації нею суспільних цінностей дозволяє визначити деякі методичні підходи до формування цінностей у процесі навчання різних предметів, зокрема суспільствознавчих. Функціонування цього механізму в освітньому процесі забезпечується по-перше, через зміст навчання (за умови забезпечення його якісного засвоєння учнями) та, по-друге, через відповідну його організацію (технології).

Навчання історії та громадянської освіти за характером навчального матеріалу дозволяє школярам досліджувати особливості розвитку, способу життя, духовності і культури різних народів, цивілізацій у різні часи. Така інформація сприяє когнітивному розвитку учнів та впливає на їхню емоційно-ціннісну сферу, оскільки вивчаючи історію, учень мимоволі формує власне ставлення до отриманої інформації й оцінює її. Це спонукає дитину до мисленнєвої діяльності та сприяє її особистісному розвитку, формуючи певні ціннісні установки. Позитивні цінності закладають духовно-орієнтаційний фундамент суспільного буття, надають смисл життю індивіда, стимулюють почуття гідності і самореалізації. Але й ті символи й коди, що формуються на основі відчуття втрат і травм як своєрідні «антицінності», також мають регулятивне значення, застерігаючи від повторення минулих помилок. Як зазначає Н. Яковенко, історична пам'ять не лише фіксує величезну кількість подій, а й синтезує, сплітає їх у єдине цілісне мереживо національної історії, де кожен факт, подія займають свою ціннісну нішу. Вона виступає не німим свідком минулого, а живим збудником людської волі й водночас, орієнтиром доцільної активності. Відбувається своєрідне сортування надбаного досвіду на позитивний, що належить засвоювати і примножувати, і негативний, який є застереженням (Яковенко, 2008).

Отже, для формування в учнів громадянських демократичних ставлень і цінностей у зміст історичної й громадянської освіти мають бути введені сюжети, що розкривають такі цінності. В історію — наприклад, про Козацьку державу та її устрій, Конституцію Пилипа Орлика, «Декларацію прав людини і громадянина», «Декларацію про незалежність США» та ін.), а відбір та структурування всього змісту курсів історії має проводитись з урахуванням психологічного механізму формування ставлень особистості — учням слід надавати інформацію про потреби, мотиви, інтереси людей, які створили такі цінності та прагнули втілити їх у життя, їхнє ставлення до світу, їхню діяльність в конкретному часі та просторі. В курсах громадянської освіти й правознавства мають не лише докладно опрацьовуватись відповідні поняття, але й системно розвиватись уміння застосувати ці поняття спершу як визначення і захист активної громадянської позиції в дискусії, дебатах на уроці, а потім — в реальних діях на користь шкільній та територіальній громаді, чи українській державі.

З цієї позиції сьогодні принципово важливим є доповнення змісту будь-якого курсу історії й громадянської освіти «воєнним компонентом», а точніше, посиленням уваги учнів до питань, які наочно демонструють історичну та ментальну різницю (протилежність) між Україною та росією, а ще цінність мови, віри, історії у зміцненні держави зсередини. Варто також зосереджувати увагу учнів на таких проблемах як цінність людського життя у XXI сторіччі, концепт «гідність людини» у контексті сучасних воєнних реалій в Україні, український героїзм як національно-історичний феномен тощо.

Щодо методики навчання, то для розв'язання цих завдань вона має бути такою, щоб забезпечити пізнавальну активність дітей, коли учень сам конструє знання, уміння та смисли, чітку і ясну процесуальність організації навчання (кооперативне навчання, дослідницькі, проєктні методи, дискусії) та результати навчальної діяльності учня, які мають бути значущими для нього і для суспільства. Необхідним є й залучення учня до безпосередньої діяльності на користь громаді й суспільству.

Ключові слова: цінності, навчання, історія і громадянська освіта, умови формування.

Література

- КМІС. (2022, Липень). Демократія, права і свободи громадян та медіаспоживання в умовах війни. Телефонне та щоденникове опитування. Вилучено травень 17, 2023 з https://www.kiis.com.ua/materials/pr/20220817_z/%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%.pdf
- Соціологічна група «Рейтинг». (2022, Серпень 17–18). Сімнадцяте загальнонаціональне опитування: ідентичність. Патріотизм. Цінності. Вилучено травень 17, 2023 з <https://ratinggroup.ua/research/ukraine/>
- Яковенко, Н. М. (2008). Нова доба — нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. Вилучено травень 17, 2023 з <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/yakovenko.rtf>
- Inglehart, R., Welzel, C. (2005). Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790881>

ВИКЛАДАННЯ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Микола Пригодій, д. пед. н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення особливостей викладання навчальної дисципліни «Цифрова педагогіка» у закладах освіти.

Швидкі темпи розроблення та запровадження технологічних розробок, легкість доступу до глобальної мережі, підвищення комп'ютерної грамотності всіх верств населення країни сприяли виведенню питання цифровізації суспільства на перший план. Оскільки вплив цифрових технологій проявляється у всіх аспектах життя суспільства, питання про цифровізацію освіти було неминучим. Пандемія прискорила процес переходу закладів освіти до нових систем організації навчання.

Існує багато досліджень щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі. Оскільки явище цифровізації освіти є багатограним, то вчені розрізняють позитивні та негативні аспекти даного феномену (рис. 1).



Рис. 1. Діаграма для порівняння позитивного та негативного впливу цифрових технологій

Доведено, що цифрові технології позитивно впливають на (рис. 2а):

- полегшення доступу до інформації (J.P. Calvert, D. Chiarella, E.S. Gbaje, L. Hasman, D. Hendrix, J. Kotso, P. Meng, E. Neo, D. Stuart, M. Zafron та ін.);
- урізноманітнення викладання (J. Briggs, D. Evans, A. Haleem, M. Javaid, M. Núñez-Canal, M.D.L.M. de Obesso, J.M. Pearce, C.A. Pérez-Rivero, M.A. Qadri, C. Smith, A. Stone, R. Suman та ін.);
- підвищення креативності здобувачів освіти (C. Bokhove, A. Bunjak, M. Cerne, S. Mao, M. Mavrikis, S.E. Naumann, A. Popovic, R. Quaglia, V. Scuotto, Ch. Tang, T. Tzanidis, A. Usai, M. Xenos, Z. Xing та ін.);
- спрощення навчання (C. Hillier, J. Juntunen, R. Kärnä, M. Koskenranta, H.-M. Kuivila, K. Mikkonen, A. Oikarainen, S. Pramila-Savukoski, J. Rizk та ін.).

У той самий час використання цифрових технологій призводить до (рис. 2б):

- гальмування соціальних навичок (Z. Alaedini, H.B. Ahmadabadi, M. Dalvi-Esfahani, D.J. Kuss, D. McCoubrey, A. Niknafs, H. Pang, T. Ramayah, D.A. Rosenstein, F.H. Theron та ін.);
- частого відволікання від предмету вивчення (M.A. Briggs, E. Kanjo, D. Kuss, C.-H. Liao, V.J. McIver, O. O'Brien, D.J. Peart, M. Robb, P.L.S. Rumbold, T. Shellenbarger, A. Sumich, C. Thornton, J.-Y. Wu та ін.);

- гальмування навичок міжособового спілкування (A. Cortes-Pascual, D.N. Greenfield, A. Iacovelli, M. Latorre-Martinez, R. Lozano-Blasco, A.Q. Robres, A.S. Sanchez, S. Valenti та ін.);
- погіршення стану здоров'я (F. Ahmmed, M. Brazaitis, K. Dengler, T.B. Emran, K. Hiesinger, J. Hossain, S. Mitra, A. Rahman, S. Sanam, A. Satas, A. Tisch та ін.);
- збільшення часу на навчання у зв'язку з необхідністю попередньо опанувати технологією (C. Cavanaugh, V. Cirillo, G. Elia, L. Fanti, E. Konstantinou, D. Maor, A. Margherita, A.M. McCarthy, A. McConney, G. Mele, A. Mina, I. Muschaweck, V. Ndou, A. Ricci, G. Secundo, P.D. Vecchio, H. Wehnes та ін.).

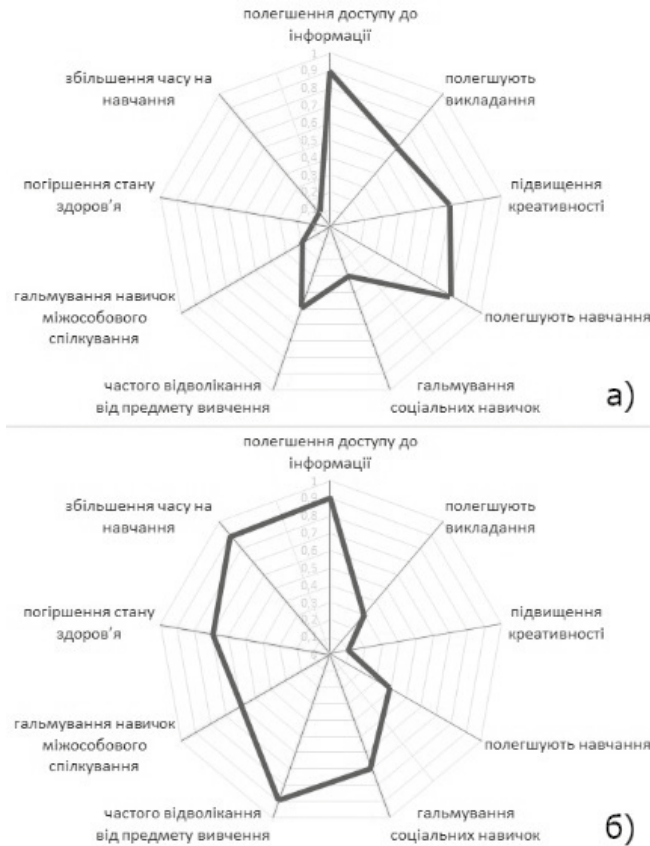


Рис. 2. Приклади переважання позитивних (а) та негативних (б) характеристик

Стає зрозумілим той факт, що викладачі та здобувачі освіти по-різному подають та засвоюють навчальну інформацію у залежності від типу та кількості цифрових технологій, що задіяні у даному процесі.

Цифрові технології також змінили систему міжособових відносин між викладачами та здобувачами освіти. Більше не актуальна традиційна парадигма всезнаючого, всемогутнього викладача, який наповнює знаннями «чистий» мозок учнів. Хоча ця парадигма була на піку популярності в 1960–1970-х роках, вона все ще залишається актуальною для певної категорії викладачів. Наприклад, у докарантинний період (2018 р.) Прихильники традиційної системи організації освітнього процесу з використанням ІКТ лише як екранної наочності становили 27 %, а вже на прикінці 2020 р. такі викладачі склали 17 % (Пригодій, 2021).

Деякі педагоги вперше сприйняли цифрові технології з великим хвилюванням, оскільки їх потенціал досліджувався. Було багато прогностичних коментарів про те, що комп'ютер та інтернет замінить учителя, що призвело до певної негативної реакції щодо впровадження технологій в освітній процес. Сьогодні цифрові технології сприяли переходу до більш незалежних способів навчання під керівництвом студентів. Викладачі тепер беруть на себе роль помічника, провідника у світі інформаційних потоків, допомагаючи здобувачам освіти ефективно обирати найактуальнішу інформацію для засвоєння.

Отже, цифрові технології вже не просто інструмент (технічний засіб) навчання, вони змінюють те, як і що ми вивчаємо. Але цифровізація освітнього процесу сама по собі не робить навчання ефективним: педагоги повинні розуміти, як ефективно використовувати технології, розуміти теорії навчання, що лежать в основі практики, і знати, як вибрати правильну технологію для результатів навчання, яких вони прагнуть досягти. Актуалізувалась проблема як навчати за допомогою цифрових технологій (Kryvorot & Pryhodii, 2020).

У Leeds Beckett University (Велика Британія) впродовж одного року викладається курс “Digital Pedagogy”. У рамках цього курсу передбачається: навчитись критично аналізувати та приймати обґрунтовані рішення щодо розробки та впровадження цифрової педагогіки; узагальнення та оцінка підходів до використання цифрових технологій в освіті; розглядаються соціальні, технологічні та освітні проблеми, пов'язані з використанням цифрової педагогіки; обговорення та аналіз питань, які викликають

інтерес і занепокоєння педагогів, які використовують цифрові підходи до педагогіки тощо.

George Brown College (Канада) пропонує 45 годинний курс “Digital Pedagogy” з метою підготовки студентів оцінювати, рекомендувати та впроваджувати цифрові інструменти в особистому, онлайнному чи гібридному середовищі.

Грунтовну підготовку з даного питання при вивченні програми “Digital Pedagogy and New Literacies” (12 кредитів) забезпечує University of Colorado Denver (США). Програма включає обов'язкові курси: Критична цифрова педагогіка (3 кредити); Критична цифрова грамотність (3 кредити). Та по одному курсу з двох напрямів по 3 кредити: 1) Ігри та навчання, Навчання за допомогою Digital Stories, Розробка синхронного навчання, Робота в середовищі Maker Studio; 2) Практикум, Дослідження дизайну та технологій навчання, Стажування.

Зроблено висновок, що з метою розвитку знань та навичок, необхідних для розробки, впровадження та оцінки цифрових педагогічних практик в освітньому просторі необхідно здійснити запровадження курсу/програми для педагогів «Цифрова педагогіка». У світі поки що не склалось усталене ставлення до цифрової педагогіки як самостійної науки, але цей напрям стає актуальним для закладів підготовки та перепідготовки викладачів. Для вирішення проблеми адаптації викладачів до використання цифрових технологій в освіті використовуються як короткотермінові курси так й окремі спеціалізації, що включають декілька курсів. Назріла необхідність для розроблення структури та змісту освітнього компоненту «Цифрова педагогіка» з урахуванням світового досвіду закладів освіти України.

Ключові слова: цифрова педагогіка, переваги та недоліки цифрових технологій, цифровізація освіти.

Література

- Вороніна-Пригодій, Д. (2022). Європейський досвід державно-приватного партнерства зі створення програм працевлаштування та зайнятості молоді. Інноваційна професійна освіта, 1(2), 50–52. https://lib.iitta.gov.ua/730993/1/2022_1_2_збірник%20тез%202.pdf#page=51

Пригодій, М. А. (2015). Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 124, 292–294.

Пригодій, М. А. (2021). Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та машинобудівної галузей. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-8>

Kryvorot, T., & Pryhodii, M. (2020). Using network-based educational and methodological complexes in professional training of future lecturers. Professional Pedagogics, 1(20), 109–117. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.109-117>

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПУБЛІЧНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

**Валентина Радкевич, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**
Інституту професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Публічно-приватне партнерство (далі – ППП) у сфері професійної освіти в країнах Європейського Союзу (далі – ЄС) є важливим інструментом підвищення її якості та ефективності, а також забезпечення національної конкурентоспроможності та розвитку економіки. Разом із зростанням глобалізації та технологічних змін, у більшості країн спостерігається зростання ролі ППП в розвитку професійної освіти. Багато країн розробляють та впроваджують різноманітні програми й ініціативи, спрямовані на забезпечення взаємодії між освітніми установами та підприємствами. Це дозволяє створювати оптимальні умови для навчання студентів та розвитку їх професійних навичок, забезпечує підприємствам кваліфіковану робочу силу та сприяє розвитку економіки країн в цілому.

До провідних тенденцій розвитку ППП у сфері професійної освіти належать: розширення учасників партнерства і розвиток його нових форм для забезпечення ефективної співпраці та розподілу ресурсів між учасниками ППП; підвищення якості професійної освіти на основі модер-

нізації матеріально-технічної бази, розширення практичних аспектів у навчальних програмах та залучення до викладацької діяльності педагогів з практичним досвідом; збільшення кількості програм професійного навчання та стажування, що розробляються у співпраці з партнерами й відповідають потребам ринку праці, а також дають змогу студентам отримувати практичний досвід у реальних умовах виробництва; збільшення програм фінансування професійної освіти за рахунок інвестицій державного й приватного секторів, міжнародних організацій, програм фінансової підтримки та пільг для підприємств; розвиток інновацій (проектів, технологій, досліджень), що відповідають потребам ринку праці й дають змогу студентам отримувати доступ до найновітніших знань і технологічних розробок, а підприємствам – до фахівців з інноваційними здібностями; забезпечення доступності професійної освіти для всіх категорій населення, охоплюючи осіб з інвалідністю та малозабезпечених груп населення шляхом розроблення програм, що враховують особливі потреби та можливості студентів, розширення програм фінансової підтримки та стипендій, що забезпечують соціальну включеність й зниження рівня безробіття; стимулювання зайнятості та підвищення заробітної плати, оскільки програми професійного навчання та стажування можуть бути більш зорієнтовані на потреби ринку праці й розвитку підприємництва тощо.

Розглянемо особливості тенденцій розвитку ППП у сфері професійної освіти, щодо розширення учасників партнерства. Означена тенденція відображає зростання кількості угод, що укладається між закладами професійної освіти з роботодавцями різних галузей економіки й бізнесу, забезпечуючи навчання майбутніх фахівців відповідно до потреб ринку праці. Це збільшує можливості випускників отримувати практичний досвід та необхідні для роботи знання (Данія, Іспанія, Ірландія). Спостерігається заінтересованість роботодавців у співпраці з навчальними закладами, що пов'язується зі зміною орієнтації економіки країни на нові технологічні напрями та потребою у кваліфікованій робочій силі (Словенія). У Німеччині, Австрії, Швейцарії таку форму партнерства з роботодавцями у сфері професійної освіти активно підтримує Уряд шляхом надання додаткових фінансових стимулів (Smith, 2021). Одним із прикладів ППП у сфері професійної освіти в Нідерландах, що розкриває участь роботодавців у професійній підготовці кваліфікованих фахівців є програма «Учень на робочому місці» (Learning on the Job). Ця програма дає змогу студентам

здобути професійну кваліфікацію на робочому місці, забезпечуючи їх взаємодію з різними підприємствами та розвиток необхідних навичок і знань у реальних умовах роботи (SBB, 2021).

Останніми роками активно розвивається партнерство закладів професійної освіти з приватними компаніями, які у співпраці створюють: спільні підприємства та надають послуги з професійної підготовки й підвищення кваліфікації фахівців (Австрія); навчально-виробничі центри для підготовки спеціалістів у галузі енергетики («Ignitis group», Литва). Прикладом залучення приватних компаній до реалізації проєктів ППП в Литві є «Програма розвитку компетенції на основі замовлення від промислових підприємств», згідно з якою здійснюється навчання працівників у закладах професійної освіти (Investment and Development Agency of Latvia, (n.d.). У Греції приватні компанії допомагають державним органам забезпечувати якісну практичну підготовку студентів до майбутньої кар'єри на ринку праці, особливо у сфері зеленої економіки та сталого розвитку. Це дає змогу приватним підприємствам задовольняти власні потреби у кадрах, відстежувати реалізацію проєктів ППП, виявляти проблеми та можливості для подальшого розвитку партнерства, що позитивно позначається на збільшенні кількості підготовлених кваліфікованих фахівців та забезпеченні якості професійної освіти (Данія).

Значний інтерес до ППП у сфері професійної освіти проявляють не тільки великі підприємства, але й малі та середні, а також різні соціальні групи. Це дозволяє створювати нові можливості для студентів в отриманні практичного досвіду та знань, а також підвищувати рівень зайнятості населення (Хорватія), забезпечувати доступність практичної підготовки кваліфікованих фахівців з урахуванням потреб малих і середніх підприємств, що сприяє розвитку економіки країн ЄС (Словенія, Румунія, Італія).

До реалізації проєктів та ініціатив ППП, спрямованих на підтримку професійної підготовки кваліфікованих фахівців до роботи в сучасній економіці активно долучаються громадські та неприбуткові організації (Фінляндія, Швеція, Франція). Зокрема громадські організації беруть участь у забезпеченні відповідності навчальних програм вимогам суспільства та ринку праці. Крім цього в Італії діє ряд професійних асоціацій та організацій, які сприяють розвитку ППП в системі професійної освіти, зокрема (Confartigianato Imprese, (n.d.).

Розширюється партнерство закладів професійної освіти із зарубіжними компаніями та організаціями. Так, Бельгійські професійні школи й

роботодавці активно розвивають міжнародне партнерство, що дає змогу студентам отримувати професійний досвід в інших країнах та поглиблювати свої професійні знання. З цією метою у 2019 році було підписано угоду між Міністерством освіти, науки та спорту Литви й Посольством Німеччини про співпрацю в галузі професійної освіти. Заклади професійної освіти Швеції, Словенії співпрацюють з міжнародними організаціями, які надають їм фінансову підтримку для професійної підготовки кваліфікованих фахівців. Така форма партнерства сприяє обміну досвідом й використанню кращих практик розвитку професійної освіти.

З огляду на актуальність тенденцій розвитку ППП в країнах ЄС, їх доцільно враховувати в налагодженні державно-приватного партнерства (ДПП) у сфері професійної освіти в Україні, а саме: забезпечення ефективної комунікації та партнерства між установами та організаціями – для обміну досвідом і ресурсами; визначення чітких ролей та обов'язків кожного партнера – для ефективного партнерства, розуміння своєї відповідальності; регулювання партнерства за допомогою законодавства – для визначення правової бази, механізмів контролю за виконанням угод; забезпечення якості підготовки фахівців; розроблення механізмів оцінювання партнерства та інструментів покращення його результатів; залучення приватних компаній та інших організацій до фінансування програм професійної освіти; спільне розроблення проєктів і програм – для забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців з урахуванням потреб ринку праці; державна підтримка стабільності партнерства та забезпечення додаткових ресурсів для його реалізації; залучення громадськості до партнерства – для підвищення важливості професійної освіти та її впливу на розвиток суспільства й економіки країни.

Ключові слова: публічно-приватне партнерство (ППП), країни ЄС, професійна освіта.

Література

Confartigianato Imprese. (n.d.). Retrieved March 22, 2023, from <https://www.confartigianato.it/>.

Europa Commission. (2021). Vocational education and training in Lithuania. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-centre-for->

the-development-of-vocational-training-vet-intranet-research-and-policy-institute/panorama-vet/panorama-63/vocational-education-and-training-lithuania_en

Investment and Development Agency of Latvia, (n.d.). Industrial Enterprise Competence Development Programme. Retrieved from <https://www.liaa.gov.lv/en/invest-latvia-business-support-services/support-for-industry/industrial-enterprise-competence-development-programme-iccada>

SBB. (2021). Learning on the Job in the Net herlands. Retrieved from <https://www.stb.nl/learning-on-the-job>).

Smith, J. (2021). Dual Education: A successful approach to vocational education and training. Europa Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/en/blog/dual-education-successful-approach-vocational-education-and-training>

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олександр Радкевич, д. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Останніми роками інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) все активніше застосовують в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Країни Європейського Союзу досягли значних успіхів у цьому напрямі, впроваджуючи електронні засоби оцінювання якості освіти. Застосування таких засобів дає змогу досягти більшої ефективності навчання, підвищити мотивацію учнів та забезпечити кращий контроль за якістю освітнього процесу. Зокрема у німецькому законодавстві передбачено використання ІКТ в освітньому процесі (Gesetz zur Förderung der Qualität im Bildungswesen, 2017). Згідно з цим законом, учасники освітнього процесу мають право на доступ до електронних ресурсів, що сприяє підвищенню якості освіти. Шведські законодавчі акти, такі як «Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet» (Skolverket, 2018), підкреслюють важливість використання ІКТ в освітньому процесі та сприяють розвитку цифрових навичок здобувачів освіти. Законодавство Нідерландів також передбачає застосування ІКТ в освітньому процесі. Згідно із ним «Kerndoelen Primair Onderwijs» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap, 2017), одним із ключових завдань освітнього процесу є розвиток цифрових навичок здобувачів освіти, а також підготовка вчителів до ефективного використання ІКТ у навчанні.

У країнах Європейського Союзу особливо активно впроваджують електронні платформи, програми та інші інструменти для моніторингу та оцінюванню навчальних досягнень учнів. Зокрема у Німеччині широко застосовують в закладах загальної середньої освіти системи адаптивного тестування, які дають змогу індивідуально підходити до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Ці системи забезпечують автоматичне регулювання рівня складності питань на основі відповідей учнів, дозволяючи вчителям краще виявляти прогалини в знаннях та розробляти ефективні стратегії їх усунення (Rozenblatt, 2020). Також в Німеччині застосовуються електронні журнали, які спрощують процес ведення обліку успішності та відвідуваності занять. Використання цих журналів сприяє розвитку комунікації між учнями, вчителями та батьками, оскільки вони дають можливість у режимі реального часу відстежувати успішність учнів.

У закладах загальної середньої освіти Данії виявом прогресивної освітньої політики є впровадження цифрового оцінювання, що охоплює усі предмети. Особливість цієї системи полягає в генерації індивідуалізованих завдань та забезпеченні зворотного зв'язку з учителями (Ministry of Children and Education, 2020). Цифрове оцінювання відображає світовий тренд застосування ІКТ для підтримки учителів в об'єктивності оцінювання та обробці його результатів, ураховуючи унікальні потреби та здібності кожного здобувача освіти.

У Швеції використання електронних засобів оцінювання якості освіти також має велике значення. Шведські заклади загальної середньої освіти активно використовують системи електронного навчання, які дозволяють вчителям контролювати навчальний процес, а здобувачам освіти – отримувати знання та вміння з різних предметів. Одним із таких ресурсів є платформа «Unikum» (Unikum, 2020), що уможлиблює створення індивідуальних планів навчання для кожного учня та здійснення моніторингу їх успішного виконання. Крім того, Швеція зосереджена на розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти, і введення засобів ІКТ в освітній процес, що відіграє важливу роль у досягненні цієї мети. Зокрема, шведські заклади загальної середньої освіти активно застосовують електро-

нні системи оцінювання, які дозволяють учителям отримувати зворотний зв'язок від учнів та аналізувати результати їхнього навчання.

У Нідерландах електронні засоби оцінювання якості освіти також активно застосовують в закладах загальної середньої освіти. Найбільш популярними є такі ресурси, як «Socrative» та «Kahoot!», які дають змогу учителям розробляти інтерактивні тести та здійснювати опитування здобувачів освіти. Ці інструменти сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання та розвитку їхніх навичок самостійної роботи з інформацією. У цьому контексті значна увага приділяється розвитку цифрових навичок учителів та здобувачів освіти. Багато закладів загальної середньої освіти в Нідерландах застосовують платформи для спільної роботи над проєктами, зокрема часто використовується «Google Classroom», який дає змогу вчителям та учням працювати разом над завданнями та ділитися інформацією.

У цілому, країни Європейського Союзу активно впроваджують електронні засоби оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Вони зосереджуються на розвитку цифрових компетенцій здобувачів освіти та вчителів, а також використанні інноваційних інструментів для підтримки освітнього процесу. Ці практики дають змогу підвищити якість загальної середньої освіти та досягти кращих результатів у навчанні учнів.

Ключові слова: електронні засобів, внутрішній контроль, оцінювання якості освіти, країни Європейського Союзу.

Література

- Gesetz zur Förderung der Qualität im Bildungswesen. (2017). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 74. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.bgbl.de/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). Kerndoelen Primair Onderwijs. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.rijksoverheid.nl/>
- Ministry of Children and Education. (2020). Digital Assessment in Danish Primary and Lower Secondary Education. Retrieved May 17, 2023, from <https://eng.uvm.dk/>
- Rozenblatt, S. (2011). Kaufman Assessment Battery for Children. In Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_193

Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.skolverket.se/>

Unikum. (2020). Sveriges största lärportal för alla skolformer. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.unikum.net/>

ПОРІВНЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМОК КВАЛІФІКАЦІЙ: ДОСВІД УКРАЇНИ

Юрій Рашкевич, д.техн.н., проф.

Тетяна Семигіна, д.політ.н., проф.

Юрій Баланюк, к.техн.н., доц.

Національне агентство кваліфікацій
м. Київ, Україна

Ця робота має на меті проаналізувати важливість зіставлення Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) та Національної рамки кваліфікацій (НРК), а також представити результати проєкту з порівняння ЄРК та НРК України.

Вільний рух кваліфікованої робочої сили вважається одним із ключових принципів Європейського Союзу (ЄС). Для забезпечення цього як на рівні ЄС, так і кожною країною членом чи кандидатом в члени ЄС, використовують різноманітні інструменти забезпечення зрозумілості та прозорості кваліфікацій. До найбільш загальних інструментів можна віднести Європейську рамку кваліфікацій (ЄРК), створену у 2008 році. Вона являє собою ієрархічно впорядкований набір із 8 кваліфікаційних рівнів, кожен із яких описаний спеціальними дескрипторами, які є узагальненими результатами навчання. Чим вищий рівень – тим складніші завдання здатний вирішувати володар кваліфікації даного рівня, із вищим рівнем самостійності та відповідальності, які вимагають глибших знань та досконаліших навичок.

ЄРК можна схарактеризувати як мету-рамку. Адже саме з нею зіставляються НРК, які містять конкретні кваліфікації, як освітні, так і професійні, кожна зі яких віднесена до певного рівня НРК. Зіставлення (англ. мовою *referencing*) – це обов'язкова формальна процедура, унаслідок якої встановлюються відповідності між рівнями НРК певної країни та ЄРК. Порівняння між собою кваліфікацій різних країн відбувається наступним чином:

на першому етапі визначається їх відповідність щодо рівня, на другому – щодо предметної області (галузі, спеціальності тощо). Результатом порівняння може бути визнання кваліфікації, отриманої в іншій країні, що дає можливість володарю кваліфікації продовжити навчання, отримати належне місце праці, соціальні пільги тощо.

Для України стати повноцінним членом Європейської системи кваліфікацій критично важливо не лише тому, що ми отримали кандидатський статус, а й для того, щоб наші громадяни, які через російську агресію стали біженцями, змогли отримати адекватні їхнім кваліфікаціям місце праці та винагороду.

Робота над порівнянням НПК України з ЄПК розпочалася восени 2021 року, тобто ще до того, як Україна стала кандидатом в члени ЄС. Цьому сприяло оновлення у 2017 році. Рекомендації щодо ЄПК (The Council of the European Union, 2017), у якій Рада ЄС просить Європейську Комісію та держави-члени вивчити можливість порівняння національних і регіональних рамок кваліфікацій третіх країн із ЄПК. Дорадча група ЄПК (основний орган ЄПК) обрав Україну однією із двох країн світу для реалізації пілотного проєкту порівняння її НПК із Європейською рамкою.

Для порівняння НПК із ЄПК було сформовано спільну робочу групу, до складу якої увійшли представники Європейської Комісії, Європейського фонду освіти (ETF), Дорадчої групи ЄПК, Міністерства освіти і науки України, Національного агентства кваліфікації, роботодавці, освітні експерти. Збір та аналіз інформації, а також підготовка підсумкового спільного звіту (Європейська Комісія, 2023) тривали понад півтора року.

Порівняння обох рамок здійснювалися за такими критеріями, розробленими Дорадчою групою: (1) завдання рамок кваліфікацій; (2) сфера охоплення рамок кваліфікацій; (3) рівні та дескриптори рівнів; (4) підходи до результатів навчання; (5) підтвердження неформального та інформального навчання, а також визнання попереднього навчання; (6) забезпечення якості; (7) комунікація, прозорість, доступ до інформації; (8) процеси визнання; (9) структури управління; (10) забезпечення прозорості та якості процесу порівняння. За кожним із критеріїв були охарактеризовані як спільні риси, так і наявні відмінності.

Під час аналітичної роботи основна увага була звернена на освітні кваліфікації загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та професійні кваліфікації. Що стосується зіставлення кваліфікацій вищої

освіти із Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, то звіт про самосертифікацію був підготовлений ще у 2021 році, затверджений Колегією МОН та надісланий до групи супроводу Болонського процесу (цей звіт став додатком до звіту щодо порівняння НРК із ЄРК).

Аналіз виявив, що за більшістю критеріїв НРК України повністю суголосна із Європейською. З-поміж ключових відмінностей відзначено різницю в тлумаченні нормативно-правовій базі терміну «результати навчання» (англ. мовою *learning outcomes*) та підстави для упорядкування кваліфікаційних рівнів. Європейські експерти зауважили, що в Україні часто терміни «результати навчання» та «компетентності» використовують як синоніми, що не відповідає ЄРК. Так, наприклад, у постанові Кабінету Міністрів України (Кабінет Міністрів України, 2020) НРК визначається як «системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів», а от у ЄРК та в усіх НРК інших європейських країн структурування відбувається за результатами навчання. Водночас під час обговорення представники української сторони показали, що на практиці (у стандартах, освітніх програмах, у процесах оцінювання) наші підходи відповідають європейським. З-поміж інших виявлених недоліків варто згадати: відсутність сучасного закону про професійну (професійно-технічну) освіту, недосконалість вітчизняного Реєстру кваліфікацій; відсутність у НРК кваліфікацій загальної середньої освіти, наявність різних процедур присвоєння професійних кваліфікацій закладами освіти та кваліфікаційними центрами.

Робоча група запропонувала низку рекомендацій для подальшого удосконалення української НРК, зокрема наступні.

Зв'язок між дескрипторами рівнів і результатами навчання кваліфікацій варто додатково посилити у сфері професійно-технічної освіти, загальної освіти й наявних професійних кваліфікацій.

Зазначення рівнів ЄРК у зв'язку з кваліфікаціями є найвідчутнішою інформацією для кінцевих користувачів і роботодавців. Українські кваліфікації вищої освіти виразно співвіднесені з НРК, але інші типи кваліфікацій такого співвіднесення не мають.

Кваліфікації професійно-технічної освіти могли б виграти від впровадження додатків до дипломів (свідоцтв) і коротких описів результатів навчання.

Система забезпечення якості кваліфікацій професійно-технічної та загальної освіти існує, але її зв'язок з НРК потрібно зробити більш очевидним.

Підтвердження результатів неформального та інформального навчання в Україні розширюється на інші типи кваліфікацій у структурі НРК. Налагожденню тісної співпраці між країнами, які входять у ЄРК, і Україною сприятиме впровадження нових розробок, наприклад, мікрокваліфікацій.

В Україні Реєстр кваліфікацій функціонує поки не повною мірою: його ще необхідно наповнювати додатковою інформацією про кваліфікації.

Варто розвивати використання НРК для підтримки професійної орієнтації.

Отже, перший прецедент в практиці Європейської Комісії порівняння ЄРК та НРК третьої країни (яка не є членом ЄС) виявився успішним. За час впровадження цього проєкту Україна набула офіційного статусу країни-кандидата в члени ЄС, і здійснення порівняння НРК із ЄРК стало важливим кроком на шляху інтеграції національної системи кваліфікацій у ЄРК. Представники України включені до складу Дорадчих груп Європейської Комісії з питань ЄРК та Eurorpass; розробляється і буде реалізований за участю європейських інституцій, насамперед Європейської Комісії та Європейського фонду освіти, спільний план дій щодо удосконалення української НРК та подальшої її імплементації; на базі Національного агентства кваліфікацій створено Національний координаційний пункт ЄРК. Далі має відбутися формальне зіставлення НРК із ЄРК, що сприятиме автоматичному визнанню наших кваліфікацій у країнах, які є членами та кандидатами в члени ЄС.

Ключові слова: рамка кваліфікацій; результати навчання; кваліфікації.

Література

Європейська Комісія. (2023). Звіт про порівняння Європейської рамки кваліфікацій і української Національної рамки кваліфікацій. Вилучено 17 травня, 2023 з <http://bitly.ws/HmPQ>

Кабінет Міністрів України. (2020). Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341: Постанова № 519. Вилучено 17 травня, 2023 з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#Text>

The Council of the European Union. (2017, May 22). Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April

2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Retrieved 17 May, 2023 from <http://bitly.ws/HmPZ>

АКТУАЛЬНІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Тетяна Ремех, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Широкомасштабна агресія РФ проти України, фактично війна, що триває з 2014 року, породила низку викликів та підняла пласт проблем, у тому числі й в освіті. Постало багато питань, серед яких і ті, що стосуються громадянської ідентичності як-от: Чи можна ефективно захищати державу за відсутності сформованої громадянськості як риси особистості? Від чого треба дистанціюватись і що необхідно подолати в собі, щоб відстояти суверенітет України? Яку модель громадянської освіти слід втілювати, щоб сформувати власну громадянську ідентичність та увійти в Європейський союз? До чого призводить несформована громадянська компетентність? та ін.

Громадянська освіта як освіта громадян, не втиснута виключно в рамки шкільних курсів, у країнах усталеної демократії є засобом збереження демократичних цінностей та інститутів. Для українського суспільства, де ефективні демократичні інститути та громадянське суспільство в розвої, громадянська освіта має стати важелем становлення активного й відповідального громадянина, для якого демократія, права людини, верховенство права є цінностями, що становлять основу його життєвих орієнтацій, смислів та мотивують його поведінку.

Приєднаємося до думки, що громадянська освіта не зводиться лише до правового навчання та надання знань про конституційні засади держави та її політичні інститути, а також не є патріотичним вихованням і, зрозуміло, не дорівнює йому. Громадянська освіта включає набуття знань про форми участі громадян в житті суспільства і держави, засоби впливу на органи державної влади та місцевого самоврядування, права і свободи громадян і способи їх реалізації, відстоювання та захисту, а також (що особливо важливо) формування / розвиток відповідних умінь і навичок особистості.

Виявлено, що європейська модель громадянської освіти ґрунтована на трактуванні громадянської освіти в широкому сенсі – пріоритетності формування громадянських якостей для становлення відповідальної особистості в усіх сферах її діяльності. Особливістю такої моделі є її здатність швидко реагувати на зміни в суспільному житті, нові проблеми і виклики.

У країнах Європейського Союзу поняття «громадянська освіта» еволюціонувало від «Civics education» (отримання знань у сфері суспільствознавства, політології, історії, права) до «Citizenship education» (формування громадянськості). Як бачимо, акцент змістився від системного надання знань (інформації, відомостей) з основ суспільних наук до формування / розвитку громадянської компетентності особистості – здатності, яка робить її активним суб'єктом соціально-політичних практик демократичного суспільства (Топалова & Чистіліна, 2018). При цьому громадянська компетентність є поєднанням знаннєвого, діяльнісно-процесуального та мотиваційно-ціннісного складників.

Зазначимо, що громадянська освіта за означеної моделі охоплює найрізноманітніші питання, серед яких: права людини, участь в суспільному / політичному житті, форми самоорганізації громадян (наприклад, волонтерство), самоідентифікація, громадянська стійкість, міжкультурна комунікація, екологічна освіта тощо. Важливо, що громадянську освіту європейської моделі уявляють безперервним процесом. Це означає, що набуття й застосування особистістю нових, затребуваних навичок громадянськості, усвідомлення причетності та власної відповідальності відбувається протягом життя. З'ясовано, що такі навички формуються і вдосконалюються виключно в навчанні через практику, де знання засвоюють у змодельованих та / або реальних життєвих ситуаціях.

З'ясовано, що засадничим принципом європейської моделі громадянської освіти є демократія участі – здійснення громадянами низки функцій (замість передачі їх державі / її органам) шляхом проведення референдумів, громадських ініціатив, громадських слухань, подання / підтримання петицій (в тому числі й електронних), а також через законодавчо закріплене право відкликати державних службовців, які працюють неефективно. Зазначимо, що демократія участі спрямована передусім на подолання корупції та лобювання, порушення прав і свобод людини, маніпуляцій громадською думкою, екологічних проблем тощо. Упровадження громадянської освіти необхідне також для подолання політичної апатії, пасив-

ності (наприклад, абсентеїзму), інертності, необізнаності, некомпетентності громадян, боротьби з такими викликами демократичним цінностям як нетерпимість, ксенофобія, расизм, насильство і тероризм (Мелеганіч, 2018, с. 31). Це, своєю чергою, потребує формування й розвитку нових рис особистості, пов'язаних із культурою громадянськості.

Відтак стрижнем європейської моделі громадянської освіти є підвищення ступеня активності й залученості громадян до політичних і соціальних процесів держави і громади. Одним із шляхів вирішення означеного завдання може бути розширення кола суб'єктів громадянської освіти через залучення державних органів, громадських організацій, освітніх закладів, мас медіа тощо, ефективність якого доведена практикою держав Європейського союзу.

В Україні, попри декларування євроінтеграційних намірів, закріплення курсу на Європейський союз, ухвалення низки концептуальних документів у цій галузі, досі не склалася модель громадянської освіти, що відповідає проголошеним стратегічним цілям. Фактично відсутні дієва стратегія та концепція громадянської освіти, а її цілі та завдання є предметом дискусій обмеженого кола, в основному громадських організацій та представників активної громадськості.

Обравши курс на європейську інтеграцію, в Україні досі не впроваджено систему громадянської освіти, орієнтованої на сприйняття цінностей та смислів європейської політичної культури, формування громадянської ідентичності демократичного типу. Натомість вітчизняна громадянська освіта в Україні пішла шляхом формування у здобувачів освіти фрагментарних соціологічних, політологічних та правових знань (Ремех & Пометун, 2021, с. 30).

Досліджено, що громадянська освіта в Україні нині існує в рамках шкільної: включення громадянознавчого складника в окремі курси, наприклад, «Я досліджую світ» (3–4 клас), «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 клас», «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» та ін.; введення в 2018 році інтегрованого курсу «Громадянська освіта (рівень стандарту) 10 клас». Це підтверджують й положення освітніх документів, де зафіксовано такі основні позиції: інтеграція громадянської та історичної освіти, визначення громадянської компетентності учнів як ключової (що набувається в навчанні всіх предметів / курсів), необхідність імплементації громадянознавчих питань у зміст різних предметів /

курсів та ін. Зазначимо, що такий підхід до громадянської освіти йде в розріз із європейською практикою.

Зроблено висновок про те, що виклики, які постали перед Україною у зв'язку з війною РФ та завданнями повоєнної відбудови України, посилюють роль громадянської освіти як у формальному, так і неформальному освітньому секторі. Основним її завданням визначено формування демократичної громадянськості – активної позиції, участі, усвідомленого вибору та відповідальності особистості. Важливою умовою ефективної громадянської освіти вважаємо її практико орієнтоване спрямування.

Громадянська освіта як напрям та освітня політика (не лише як шкільний курс) має перебувати у центрі уваги освітян, політиків та суспільства (Мелеганіч, 2018, с. 23). Становлення громадянської освіти вимагає забезпечення її нормативно-правових засад, інституційної підтримки та повноцінних ресурсів (Громадянська освіта в умовах ... , с. 8). Таким чином, для впровадження в Україні громадянської освіти європейського моделі в складних умовах сьогодення стане в пригоді доскональне вивчення її змісту, компонентів та позитивного досвіду реалізації державами Європейського союзу з урахуванням національно-державних особливостей України.

Ключові слова: громадянська освіта, європейська модель, Європейський союз.

Література

- Громадянська освіта в умовах безпекових викликів і загроз (2022). Навчальний посібник / за ред. А. М. Круглашова, Н. Ю. Ротар, І. В. Цікул. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 184 с.
- Мелеганіч, Г. І. (2018). Громадянська освіта як необхідна передумова євроінтеграції України. *Міжнародний науковий вісник*. Випуск 2 (18). Ужгород, 22–37.
- Ремех, Т., Пометун, О. (2021). *Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти : методичний посібник [Електронне видання]*. Київ : Конві Прінт, 222 с.
- Топалова, С., Чистіліна, Т. (2018, Лютий 22). Майбутнє громадянської освіти в Україні – перехід до актуальної європейської моделі. Аналітичний центр «Обсерваторія демократії». <https://od.org.ua/uk>

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У РАКУРСІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИМОГ PISA

Валентин Рогоза, к. пед.н.

Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Міжнародне дослідження якості освіти PISA майже 20 років тому започаткувала Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Україна долучилася до PISA в циклі 2018 року. PISA стала точкою відліку впровадження нового Державного стандарту початкової освіти в межах реформи Нової української школи (НУШ) з 2018/2019 н. р. Участь українських школярів у PISA – 2018 продемонструвала, що за результатами з математики, природничих дисциплін і читання вони перебувають позаду низки країн ЄС, а особливо – Естонії, Фінляндії і Польщі, які демонструють найкращі результати із країн ЄС.

Наступний цикл PISA, запланований на 2021 рік, через пандемію COVID-19 було перенесено на 2022 рік. Попри широкомасштабне вторгнення росії, Україна все ж взяла участь у дослідженні. Оприлюднення його результатів заплановано на грудень 2023 року.

Колективом фахівців Інституту педагогіки НАПН України для було проведено дослідження серед вчителів «Українські підручники з предметів природничо-наукового циклу і математики в ракурсі цілей PISA». Дослідження було спрямоване на аналіз апарату сучасного підручника на предмет кореляції з завданнями PISA. Більшість з 4883 респондентів висловили побажання підвищити якість підручникотворення (48,86% від загальної вибірки) шляхом вдосконалення змісту підручників з математики та природничо-наукового циклу. Також опитані висловили думку, щодо необхідності розробки та представлення в підручниках задач компетентнісного, дослідницького, практичного змісту, цікаві задачі, що спираються на життєві ситуації, аналогічні завданням PISA.

Першими кроки до розвитку природничо-наукової компетентності учнів у ракурсі вимог PISA та розробки PISA орієнтованих завдань стала реалізація програми Жана Моне для виконання якої Інститут Педагогіки був відібраний у конкурсі серед 1447 проектів, запропонувавши проєкт «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (European

Teaching Excellence for Students' Better Performance - 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE).

Метою запропонованого модуля Жана Моне є використання досвіду країн ЄС, які були найуспішнішими у PISA – 2018, для покращення успішності українських школярів.

В рамках реалізації проєкту (2020–2023) вже другий рік поспіль впроваджується авторська програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін і математики в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України, організовано літні школи. Напрацювання науковців та вчителів узагальнено у збірках завдань типу PISA, як результат навчання курсантів.

ПІДГОТОВКА ОСВІТНІХ ЛІДЕРІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ В НІДЕРЛАНДАХ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ

Марія Саюк, аспірантка

Інститут вищої освіти НАНП України
м. Київ, Україна

Для національної стратегії формування освітніх політик новим чинником впливу стало волевиявлення лідерів 27 країн-членів Європейського Союзу, які ухвалили рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС. Постали нові виклики для реалізації та впровадження низки Європейських політик у вітчизняну систему вищої освіти, а також необхідність провадження нових підходів у питаннях управління освітніми процесами та готовності освітніх лідерів до змін та реформ.

З-поміж впливових партнерів України слід виділити Нідерланди, які забезпечуючи партнерські стосунки, продовжують надавати Україні фінансову, військову та гуманітарну підтримку. Система вищої освіти Нідерландів як структурна одиниця освіти на території Європейського Союзу є досить успішним прикладом реалізації Болонського процесу. Якість надаваних у Нідерландах освітніх послуг підтверджується високими позиціями голландських університетів у міжнародних рейтингах, зокрема в Academic Ranking of World Universities («Шанхайський»). Варто відзначити, що якість освітніх програм в Нідерландах зумовлена і увагою з боку держави до питання відкриття нових та продовження акредитації вже існуючих освітніх програм.

Поряд з інституційною відповідальністю за якість вищої освіти для уряду Нідерландів актуальною є відповідальність національного рівня (урядову) із збереженням організаційної, кадрової та фінансової автономії університетів. Для сфери управління (врядування у вищій освіті) на державному рівні, на рівні громадських організацій та для незалежних агентств готуються відповідні фахівці, які позиціонуються на лише як управлінці процесів і явищ в освіті, а як лідери, реформатори та гнучкі менеджери змін. Сьогодні ключові підходи для підготовки освітніх лідерів у Нідерландах вирізняються своїм різноманіттям та здійснюються через різні спеціальності залежно від бажаних програмних результатів навчання та подальшої професійної кар'єри випускника. Університети відповідно до своєї місії, намагаються визначити унікальність освітньої програми, доцільність її існування (передусім через фінансування з боку держави), соціальну роль в громаді, а також виклики, які прогнозовано можуть будуть вирішені випускниками.

У Звіті про автономію університетів Європи у 2023 р. (University Autonomy in Europe IV: The Scorecard, 2023) зазначено, що відкриття нових програм без попередньої акредитації Організацією з акредитації Нідерландів і Фландрії (The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) неможливе. З 2018 р. після прийняття Нідерландського індивідуального акту про акредитацію заклади освіти та програми переглядаються на основі Системи оцінювання для системи акредитації вищої освіти Нідерландів 2018. Одним із його принципів є надання бінарного, недиференційованого висновку (позитивного, можливо умовно-позитивного і негативного). Для існуючих програм акредитація безстрокова. NVAO періодично визначає, чи можна підтримувати акредитацію на основі звіту про оцінку, наданого закладами вищої освіти. Нові програми вперше отримують акредитацію терміном на шість років.

Відповідно до Шанхайського рейтингу університетів безумовним лідером у Нідерландах у сфері освітніх послуг (Subject: Education) є Utrecht University (Утрехтський університет). В Університеті запропоновано 18 різноманітних магістерських освітніх програм за спеціальністю «Education» (Освітні науки), з-поміж яких 10 – «Teacher Education» направлені на підготовку вчителів для середньої освіти, інші 8 – «Education and Pedagogical Sciences» (Освітні та педагогічні науки) готують як викладачів закладів вищої освіти, так і дослідників та управлінців різних ланок освіти.

Заслуговує на увагу освітня програма *Bestuur en beleid* (Менеджмент і політика), яка реалізується в мистецьких науках лише голандською мовою для громадян Нідерландів та результатом якої є диплом магістра менеджменту та організації (посилання). Розробники освітньої програми пропонують інтенсивну програму, націлену на деталізацію процесів управління, зокрема як організовується та скеровується громадська відповідальність у сферах охорони здоров'я, освіти, конфіденційності та безпеки. Під час навчання велике значення надається особистому розвитку та розвитку лідерського потенціалу студентів.

Поряд із наведеною вище програмою в *Utrecht University* представлено магістерську програму *Publiek management* (Державне управління), яка передбачає підготовку лідерів управління, у тому числі освітніх. На відміну від вітчизняних освітніх програм зі спеціальності «281 Публічне управління та адміністрування», програма більш звужена і сконцентрована на бажаних програмних результатах навчання випускників-магістрантів: через теорію та практичний досвід навчити по-новому дивитися на публічну діяльність, яка здійснюється у сферах освіти, охорони здоров'я та безпеки.

Університети Нідерландів також пропонують підготовку управлінців у сфері вищої освіти через спеціальність «Освітні науки». Щодо програми *Educational Leadership (Master)* (Освітнє лідерство (магістр), яка пропонується *NHL Stenden hogeschool* (Університет прикладних наук Стенден в Нідерландах), це дворічна магістерська програма (магістр освіти) заочної форми навчання, призначена для керівників усіх секторів освіти. Ступінь магістра з освітнього лідерства здобувається на основі чотирьох принципів: якісної освіти, розвитку лідерства, організаційного розвитку і мінливого середовища.

Особливо важливим є запропоновані варіанти розвитку кар'єри та місце працевлаштування:

- уряд Королівства Нідерландів;
- місцеві органи влади та самоврядування;
- освітні організації та служби;
- громадські представництва у сфері освіти.

Однак освітні компоненти, що пропонуються для обов'язкового та вибіркового вивчення студентами програм різняться. Відповідно і програмні результати навчання та здобуті компетентності мають відмінності.

Отже, підготовка освітніх лідерів в Королівстві Нідерландів здійснюється через унікальні програми за різними спеціальностями, з-поміж яких «Менеджмент і політика», «Освітні науки» та «Державне управління». Однак цей перелік не є вичерпним і може бути доповнений розробниками освітніх програм з підготовки управлінців у сфері вищої освіти шляхом внесення відповідних програмних результатів навчання та освітніх компонентів в освітні програми інших спеціальностей.

До ключових підходів з підготовки освітніх лідерів в умовах магістратури необхідно віднести: відповідальність національного рівня поряд з інституційною відповідальністю із збереженням організаційної, кадрової та фінансової автономії університетів; обов'язковість акредитації NVAO; різноманітність магістерських освітніх програм за спеціальністю «Education»; реалізація освітньої програми на основі чотирьох принципів: якісної освіти, розвитку лідерства, організаційного розвитку і мінливого середовища; врахування бажаних програмних результатів навчання; надання пропозицій щодо розвитку кар'єри та місця працевлаштування.

Ключові слова: освітнє лідерство, управління вищою освітою, Нідерланди.

Література

- Academic Ranking of World Universities. (2022). Education. <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2022/RS0506>
- NHL Stenden hogeschool: official website. Educational Leadership (Master) deeltijd. (n.d.). <https://www.nhlstenden.com/hbo-opleidingen/master-educational-leadership-master-deeltijd>
- Report University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023. Enora Bennetot Pruvot, Thomas Estermann, Nino Popkhadze. (2023). <https://eua.eu/resources/publications/1061:university-autonomy-in-europe-iv-the-scorecard-2023.html>
- The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders: official website (n.d.). <https://www.nvaio.net/en/quality-assurance-system-of-the-netherlands>
- Utrecht University: official website. Bestuur en beleid. (n.d.). <https://www.uu.nl/masters/bestuur-en-beleid>
- Utrecht University: official website. Publiek management. (n.d.). <https://www.uu.nl/masters/publiek-management>

РОЗШИРЕННЯ КОЛА СУБ'ЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ЦИРКУЛЯРНОЇ ЕКОНОМІКИ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Олексій Сисоєв, к. екон. н., доцент

Київський міжнародний університет
м. Київ, Україна

Республіка Польща, виконуючи політичні та економічні рішення Європейського Союзу, спрямовані на забезпечення виконання цілей сталого розвитку, здійснює поступовий перехід від традиційної лінійної економічної моделі до моделі циркулярної економіки (економіки замкненого циклу). Реалізація поставленої мети вимагає підготовки фахівців до впровадження принципів і технологій циркулярної економіки. Необхідно звернути увагу на те, що в Республіці Польща здійснюється системний підхід до підготовки фахівців із циркулярної економіки, який виявляється у тому, що до підготовки таких фахівців залучаються різні зацікавлені суб'єкти, які опікуються проблемами економіки замкненого циклу або вбачають перспективність введення таких програм. Наведемо приклади таких суб'єктів навчання циркулярної економіки, які не є типовими для України.

Підготовка фахівців циркулярної економіки систематично проводиться в Інституті обліку та податків (Instytut Rachunkowości i Podatków) за програмою «Циркулярна економіка (економіка замкненого циклу) – шляхи впровадження та фінансування», у центрах технологічного сервісу, зокрема в «Консалтинг ММ» (MM Consulting) (заняття проводяться у формі тренінгу), під час ярмарку з охорони навколишнього середовища та поводження з відходами EKOTECH у Кельце (організатор – Кластер управління та переробки відходів (Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu) – Національний ключовий кластер в Академії Переробки (Akademii Recyklingu)). Підготовка фахівців з циркулярної економіки здійснюється також у Відділі національного фонду ЮНЕП/ГРІД-Варшавський центр (Centrum UNEP/GRID-Warszawa), у якому проводиться постійно діючі семінари «Циркулярна економіка – замикання циклу».

У Республіці Польща існують також форми підготовки фахівців з циркулярної економіки, які здійснюються за підтримки Європейської платформи стейкхолдерів циркулярної економіки. Зокрема, у межах цієї

платформи проводиться навчання за темою: «Циркулярна економіка: майстерня з пакування». Європейська платформа зацікавлених сторін з питань циркулярної економіки також організовує семінари з упаковки в циркулярній економіці.

В Україні на сьогоднішній день тільки розпочинаються зміни економічної моделі, що є вкрай важливим для повоєнного відновлення України на засадах сталого розвитку та підготовки фахівців із циркулярної економіки. За таких умов досвід Республіки Польщі становить значний інтерес для закладів вищої освіти, бізнес-структур і компаній щодо навчання й підвищення кваліфікації з питань циркулярної економіки.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців, Республіка Польща, циркулярна економіка.

Література

- Błachowicz, K. (2020a, February 14). Szkolenie BDO, GOZ – bezpłatnie podczas Targów Ekotech. Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu. <https://klasterodpadowy.com/szkolenie-bdo-goz-bezplatnie-podczas-targow-ekotech/>
- Błachowicz, K. (2020b, October 16). European Circular Economy Stakeholder Platform organizuje warsztaty na temat opakowań w gospodarce o obiegu zamkniętym. Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu. <https://klasterodpadowy.com/warsztaty-na-temat-opakowan/>
- Circular Economy – zamykamy obieg! (2020). GRID Warszawa. <https://www.gridw.pl/partnerstwo/inicjatywy/1209-warsztaty-circular-economy-zamykamy-obieg>
- Fabrycka, W. (2020). Szkolenie Circular economy w budownictwie – trend czy konieczność? Polskie Stowarzyszenie Budownictwa Ekologicznego. https://plgbc.org.pl/wyd_i_szkol/szkolenie-circular-economy-w-budownictwie-trend-czy-koniecznosc/
- Gospodarka o obiegu zamkniętym (GOZ) i minimalizacja odpadów w przedsiębiorstwie (2018). Teraz Środowisko. <https://www.teraz-srodowisko.pl/kalendarz/gospodarka-o-obiegu-zamknietym-goz-i-minimalizacja-odpadow-w-przedsiębiorstwie-1143.html>

ОСВІТА НА ПОГРАНИЧЧІ. ПОЛІКУЛЬТУРНА ШКОЛА

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

Україна є найбільшою країною в Центральній-Східній Європі, яка межує з сімома країнами: Польща, Угорщина, Словаччина, Румунія, Молдова, росія і білорусь. З 27-ми регіонів України, включаючи тимчасово окуповані АР Крим та Севастополь, 16 регіонів межують із іноземними державами. Загальна протяжність українського кордону становить біля 7 тис. кілометрів. Звернемо увагу на те, що найбільша протяжність кордону (2295 км) приходить на кордон з росією, далі у протяжності кордону: Молдова (1222 км), білорусь (975 км), Румунія (613 км), Польща (542 км), Угорщина (136 км), Словаччина (98 км). На сухопутну ділянку кордону припадає майже 5700 км. Після початку російської агресії 24 лютого 2022 року майже 21% території України окуповано.

Подані цифри переконують, що до пограничних територій України (пограниччя) має бути особлива увага щодо соціально-економічних і політичних аспектів їх життєдіяльності, зокрема і в контексті організації освіти. Загальновідомо, що освіта є найбільш масовим інститутом суспільства, який охоплює всі верстви населення від дошкільного до дорослого віку, має найефективніший вплив на формування свідомості суспільства і кожної людини, особливо у дитячому і молодому віці. За таких умов організація освіти на пограниччі має враховувати особливості цих регіонів, зокрема культурні, мовленнєві, соціально-економічні, а також особливості вирішення проблем формування національної ідентичності та національно-патріотичного виховання.

На сьогодні проблема пограниччя в Україні вивчається у контексті парадигми простору (О. Кривицька), особливостей окремих територій пограниччя (Л. Вахніна). Дискурс пограниччя знаходимо у соціокультурних дослідженнях (Л. Бутенко, Г. Красовська, Я. Верменич). Розглядається проблема пограниччя в зарубіжній етнології (Г. Щербій). Педагогічні аспекти дослідження пограниччя – поодинокі (О. Алексєєва, Л. Бутенко). Отже дослідникам освітньої галузі варто приділити більшу увагу освітнім про-

блемам пограниччя, тим більше, що під час воєнного стану такі проблеми набувають особливого звучання.

Внаслідок переміщення (у зв'язку з повномасштабним вторгненням росії в Україну) значної кількості українських дітей в інші країни Європи, зокрема Польщу, польські дослідники посилили дослідження функціонування польських шкіл на пограниччі та в середині країни, оскільки кожна польська школа, приймаючи українських дітей, стала інклюзивним маленьким пограниччям. У польському педагогічному просторі з новими акцентами стали вживати термін «полікультурна школа». Дослідження, здійснене нашими польськими колегами, «Разом у класі. Діти з України у польських школах» дозволило виявити потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи, які, на нашу думку, можна враховувати в освітньому процесі шкіл українського пограниччя. Заслуговує на увагу висновок, що полікультурна школа – «це інша освітня система», яка незважаючи на певну схожість, все ж відрізняється від звичайної школи в середині України. І це саме по собі є викликом. Варто зазначити, що для польських дослідників проблеми полікультурної школи не є принципово новими, оскільки дослідженням міжкультурної освіти і комунікації, впровадженню принципу полікультурності в польській освіті завжди надавалася значна увага у польській педагогічній науці. На наш погляд, саме це забезпечило досить успішну адаптацію українських дітей у польських школах. Робимо висновки!

Ключові слова: пограниччя, освіта на пограниччі, міжкультурна освіта, полікультурна школа.

Література

Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів: Звіт про дослідження. (2023). Фонд «Школа з класом» (Польща), Національна академія педагогічних наук України (Київ). Педагогічна думка.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анастасія Ситнік, здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке збільшення потоків інформації, удосконалення інформаційних технологій та комп'ютерної техніки. Тому нагальною стає потреба формування молодших школярів вміння використовувати інформативний, пізнавальний, соціокультурний потенціал медіаконтенту, перенесення і відображення інформації про оточуючий світ та унаочнення її в доступному для учнів початкової школи форматі.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи й традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (Antonova, 2020).

Результатом медіаосвіти має бути підвищення рівня медіакомпетенції, або її ще називають медіаграмотністю, яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві, а також здатність відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи й типи контролю, які вони культивують (Ivanov et al., 2014).

Компетентності з медіаграмотності учнів початкової школи можна умовно поділити на чотири групи, а саме: розуміння медіа, використання

медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа (Ivanov et al., 2014).

Виходячи з цього медіаграмотність складається з таких частин:

- естетичні та креативні навички (здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіатексти);
- інтерактивні навички (здатність спілкуватися за допомогою медіа і приміряти на себе різні медіа ролі);
- навички критичного аналізу (вміння інтерпретувати і розуміти значення різних медіатекстів);
- навички безпеки (вміння знаходити вихід зі скрутних ситуацій і уникати їх, навички безпечної поведінки у віртуальному просторі) (Naumchuk, 2018).

Процес формування навичок медіаграмотності учнів початкової школи є ефективним за таких педагогічних умов:

1. Готовність учителя впроваджувати медіаосвіту в освітній процес початкової школи.

Для виконання цієї умови вчитель сам має бути медіакомпетентним: знати специфіку створення та функціонування медіа; вивчати негативні фактори, форми, засоби впливу медіа, комп'ютерних технологій та методи захисту від них; дотримуватися правил безпеки в Інтернеті та соціальних мережах; розпізнавати ознаки інтернет-залежності у школярів, попереджати та усувати їх.

2. Партнерська взаємодія школи та сім'ї.

У молодшому шкільному віці все більшу роль відіграє медіаосвіта, яка допомагає уникати небезпеки, які можуть виникнути під час повсякденної діяльності дітей вдома: перегляд телевізійних програм, прослуховування музики, робота з інформацією, отриманою в Інтернеті, смартфонах, планшетах тощо. Тому взаємодія між школою та батьками щодо питань медіаосвіти має відбуватися шляхом використання традиційних форм (батьківські збори, засідання батьківського комітету, індивідуальні бесіди між вчителями та батьками) та спеціально розроблених заходів (лекції, семінари за участю вчителів та спеціалістів).

3. Організація різних форм роботи, навчальних завдань та вправ, спрямованих на формування навичок медіаграмотності молодших школярів, та систематичне застосування їх в освітньому процесі початкової школи (Tyshchuk & Turko, 2022).

Отже, сучасні молодші школярі добре знайомі з медіасвітом: вони є активними споживачами інформації, мають навички володіння комп'ютерною технікою. Сучасний вчитель мусить використовувати організаційно-педагогічні умови формування медіаграмотності учнів, адже стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує негайної підготовки особистості учнів початкових класів до вмілого, а головне – безпечного користування ними.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, початкова школа.

Література

- Antonova, O. (2020). Navchalno-metodychnyy posibnyk «Nova ukrayinska shkola: dydaktychni osnovy formuvannya mediahramotnosti v uchniv pochatkovoyi shkoly» dlya pedahoh. pratsivnykiv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://bitly.ws/HPCy>
- Ivanov, V. F., Voloshenyuk, O. V., Rizuna, V. V. (2014). Mediaosvita ta mediahramotnist': pidruchnyk dlya studentiv pedahohichnykh koledzhiv. Retrieved 12 May, 2023 from <https://www.aup.com.ua/uploads/mo3.pdf>
- Naumchuk, O.P. (2018). Metody formuvannya mediahramotnosti molodshykh shkolyariv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://bitly.ws/HPCW>
- Tyshchuk YU., Turko O. (2022). Shlyakhy formuvannya mediahramotnosti molodshykh shkolyariv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26074/1/Tyrko.pdf>
- Ntreba M. M., Khadzhinova I. V. (2021). Use of media education technologies in primary school. *Naukovi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats*, 80(1), 60–63.

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ЄВРОПИ ЩОДО ПОКАРАННЯ ЗА ПРОГУЛИ ШКОЛИ: КОМПАРАТИВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Віктор Сіткар, к.психол.н, доцент

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

Степан Сіткар к.пед.н.

Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є з'ясування, в контексті компаративістики, особливостей покарання за прогули в школах ЄС та України.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, який триває вже понад 455 днів, з моменту повномасштабного вторгнення рашистів в Україну, тема відповідальності за освіту дітей набула особливої гостроти. Зважаючи на те, що частина сімей через війну вимушено переїстилися за кордон ми поставили завдання порівняти особливості обов'язків батьків та вчителів щодо того, щоб дитина здобувала освіту: як в країнах ЄС, так і в Україні. Чи існує якась система покарань за систематичні прогули занять у школі або професійно-технічному закладі?

З'ясовано, що у більшості країн, куди виїхали українські діти, навчання у школі є обов'язковим. Якщо ж батьки не забезпечують здобуття освіти для своєї дитини, на батьків накладаються жорсткі санкції. Водночас у тих країнах, де для наших дітей освіта у країні перебування не є обов'язковою, замислилися над тим, чи навчаються всі діти в українських школах (Освітній омбудсмен України, 2023). Зокрема це спостерігається в Польщі, Словаччині, Литві. Тому Польща планує ввести обов'язкове навчання у польських школах.

Як правило, в країнах ЄС школа з'ясовує причини відсутності у школі, розробляє різні обов'язкові заходи для попередження прогулів, якщо ж дитина продовжує прогулювати школу, то на батьків (якщо дитині менше ніж 14 років) або на учнів (старше 14 років) накладаються суттєві штрафи. Розмір штрафу, у перерахунку на гривні, становить від 40 тис. грн. до 400

тис. грн. Наступне покарання за нездобуття освіти – громадські роботи, в'язниця, позбавлення батьківських прав (Освітній омбудсмен України, 2023).

Кодексом України про адміністративні правопорушення (ч. 1 ст. 184) передбачено такі види відповідальності батьків за невідвідування їх дітьми школи протягом десяти навчальних днів підряд з невідомих причин: попередження та штрафи, розмір якого за перше правопорушення може складатися від 850 до 1700 гривень, при повторному порушенні закону штраф буде збільшено від 1700 до 5100 гривень (Legalclinic, 2019; Кодекс України..., 2023).

В контексті дослідження виявлено, що в Німеччині діти віком від 6 до 16 років зобов'язані навчатися у школах. У цій державі існує поняття – пасивна відмова від навчання, за яку передбачена відповідальність, а саме:

- учень фізично присутній, але участі в уроці не бере;
- учень, який покинув школу, займається іншою діяльністю;
- учень рішуче й послідовно зриває уроки (Освітній омбудсмен України, 2023).

Якщо учень має кілька прогулів без поважних причин, школа розпочинає штрафну процедуру. Кожна школа розробляє власний документ щодо конкретних дій у разі прогулів – від попередження учня до накладення штрафу. Зазвичай після першого дня відсутності в школі без попередження або вибачення вчитель викликає учня або його законних представників і запитує про причини відсутності. Виклик записується в класний журнал.

Після трьох днів відсутності без виправданих причин, навіть якщо вони не є послідовними (тобто це можуть бути окремі три дні прогулів у різний час), учню буде надіслано письмове нагадування.

Якщо є ще три дні пропуску без поважних причин, класний керівник або адміністрація школи можуть надіслати повторне нагадування.

Якщо загалом є десять невинуватених днів пропуску (в окремих землях після п'яти днів відсутності), адміністрація школи повідомляє про це відповідні служби, що призводить до накладання штрафу.

Якщо учень не сплатить штраф, то суд накладає покарання щодо громадських робіт, а заробленими коштами з цієї роботи учень має заплатити штраф за пропуски уроків у школі. Розрахунок за роботу – 5 євро за відпрацьовану годину, тобто за штраф у 100 євро учень повинен виконати 20 годин соціальної роботи. Якщо учень відмовився від роботи – на нього можуть накласти покарання – арешт, зокрема арешт у вихідні дні.

Зауважимо, що шкільна освіта в Німеччині є обов'язковою, термін навчання залежить від федеральної землі та триває принаймні до 9-го або 10-го класу. Той, хто регулярно не приходить на уроки, вважається таким, хто покинув школу.

Незалежно від причин, які призвели до відмови від навчання у школі, це адміністративне правопорушення, що карається штрафом від 1000 (*40 380 грн) до 2500 (*100 950 грн.) євро (*орієнтовний розрахунок за курсом гривні до євро станом на 05.04.2023 р.). До 14-річного віку штраф сплачують батьки, після 14-річного – учень.

Штрафи залежать від федеральної землі. Варіюються від 35 євро на день у Бремені до можливих 2500 євро у Берліні.

Якщо батьки забирають дитину без згоди директора школи, можуть отримати штраф. У разі повторних порушень їх можуть притягнути до суворої відповідальності.

Що цікаво, німецька поліція активно перевіряє аеропорти на наявність сімей, які беруть участь у несанкціонованих шкільних канікулах. Також перевіряють узгодженість такого прогулу учня зі школою (Волошин, 2023).

У ході аналізу виявлено, що сьогодні служба освітнього омбудсмена України проаналізувала досвід інших країн (Польщі, Естонії, Швеції, Великобританії, Франції) щодо повернення дітей до навчання й покарання батьків. Зокрема, в контексті вищезазначеного виявлено, що в Польщі, згідно зі статтею 4 Закону про неповнолітніх, систематичні прогули занять у школі або професійно-технічному закладі свідчать про загрозу «деморалізації», і така ситуація надає право владі для втручання й використання виховних заходів для підтримки дитини.

В Польщі існує поняття обов'язкових вимог щодо освіти перед учнями та батьками, а їх невиконання – це невідвідування без поважних причин протягом одного місяця не менше ніж на 50% навчання. Через це учень може бути не атестованим з одного або кількох предметів.

Також через невідвідування закладу освіти можуть розпочати виконавче провадження в адміністративному порядку і накласти штраф. Розмір штрафу визначається залежно від обставин і може становити від 10 000 злотих (*86 100 грн) і до 50 000 злотих (*430 500 грн) (*орієнтовний розрахунок у гривні розрахований станом на 05.04.2023 р.). Крім того, у разі тривалої відсутності учня в школі або незарахування його до закладу, справа може бути передана до сімейного суду, який зобов'язаний

змусити батьків або законних представників відправити дитину до школи (Освітній омбудсмен України, 2023).

В Естонії, яка за результатами PISA 2018 року, є найкращою серед країн Європи, усі діти зобов'язані відвідувати школу після досягнення 7 років до 1 жовтня поточного року й до отримання основної освіти або досягнення 17 років. Батьки зобов'язані створити учню сприятливі умови вдома та передумови для участі в навчанні. Батьки також повинні співпрацювати зі школою, наприклад, переконатися, що школа має їхню дійсну контактну інформацію, ознайомитися з документами, що регламентують шкільне життя тощо. Учень має право і зобов'язаний виконувати навчальні завдання та брати участь у заняттях, передбачених для нього розкладом дня школи або індивідуальним навчальним планом.

Відсутність на навчанні допускається лише з поважних причин. Школа оцінює, чи можна вважати причини відсутності на заняттях поважними. Батьки зобов'язані повідомити школу про відсутність учня в перший день відсутності. Якщо на другий день відсутності дитини в школі батьки не повідомили про причину пропуску, школа зобов'язана зв'язатися з батьками. Якщо батьки не повідомили школу про відсутність учня і школа не може з'ясувати причину відсутності, школа повідомляє про це муніципальну або міську адміністрацію за місцем проживання учня не пізніше наступного дня після закінчення уроку. Місцева влада зобов'язана організувати заходи для з'ясування причин невиконання та забезпечити виконання шкільного обов'язку.

Відповідно до Закону про основні школи та гімназії, батьки, які не виконують шкільні обов'язки, можуть бути покарані штрафом до 200 одиниць, тобто штрафом до 12 000 крон (орієнтовно 30 000 грн), або громадськими роботами. Якщо школа не може зв'язатися з батьками або якщо заходи школи (бесіди, перебування після уроків) не дають результату, школа звертається до муніципалітету, який, своєю чергою, може звернутися до комісії в справах неповнолітніх. Порушенням закону, тобто невиконанням обов'язку навчатися у школі, вважається відсутність на 20% уроків протягом одного навчального семестру.

За згодою одного з батьків накладене на нього стягнення може бути замінено громадськими роботами, навчанням або заняттями з дитиною. Зайнятість на громадських роботах складає 10–50 годин у вільний від роботи та навчання час. Плата за громадські роботи відсутня. Якщо батьки

ухиляються від громадських робіт, накладений на них штраф буде стягнений у примусовому порядку (Освітній омбудсмен України, 2023).

За правилами Великої Британії, відсутність учня в школі може бути виправдана лише хворобою та лікарняним (довідкою). Батьки можуть просити відпустити дитину з занять, наприклад, за сімейними обставинами, але рішення про те, чи відпустити дитину та на який термін, приймає директор закладу.

Будь-яка відсутність без поважних причин карається. Найпоширенішим покаранням є штраф, який становить 60 фунтів стерлінгів (2750 грн) – штраф збільшується до 120 фунтів стерлінгів (5500 грн), якщо перший штраф не буде сплачено протягом 21 дня. Якщо гроші не виплачуються протягом 28 днів, батьків притягують до кримінальної відповідальності. Тоді штраф може зрости до 2500 фунтів стерлінгів (114 000 грн). Суд також може засудити батьків до громадських робіт або навіть до позбавлення волі на 3 місяці (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Франції освіта є обов'язковою для дітей від трьох до шістнадцяти років, які проживають на території Франції, незалежно від їх національності. Дитина повинна відвідувати уроки, заплановані в її розкладі, якщо вона не має відпустки. Коли дитину записують до школи, батьків знайомлять із правилами внутрішнього розпорядку, які вони повинні підписати.

Невідвідування уроків допускається з таких причин:

- хвороба дитини (або когось із її родичів, якщо він потенційно заразний);
- події в родині (весілля, похорон тощо);
- перешкода, викликана аварією під час транспортування;
- коли дитина вимушена поїхати зі своїми законними представниками (поїздка не під час шкільних канікул);
- інша причина за погодженням із керівництвом школи.

Батьки повинні повідомити про відсутність дитини в школі, незалежно від причини. Якщо дитина відсутня у школі, вчитель негайно повідомляє про це адміністрації школи й зв'язується з батьками, щоб з'ясувати причину цієї відсутності. Усі прогули дитини фіксуються у файлі. У разі повторних пропусків директор школи зв'язується з батьками.

Після 4-х невинуватених пропусків протягом місяця директор школи скликає виховний колектив, і вони досліджують причини прогулів. Батькам пропонують різні заходи для врегулювання ситуації у відповідному до-

кументі, який батьки повинні підписати. Якщо після заходів прогули продовжуються, директор школи повідомляє відповідні органи про ситуацію, і батькам надсилається документ про зобов'язання та ризики покарання. Якщо прогули продовжуються, до роботи залучається прокуратура, і на батьків накладається штраф у розмірі 135 євро.

Якщо прогули загрожують здобуттю освіти, батькам загрожує 2 роки в'язниці та штраф у розмірі 30 000 євро. Якщо поліція виявить дитину на вулиці, в театрі чи громадському місці у навчальний час, її негайно доставлять до школи, де вона зареєстрована (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Швеції на батьків покладається відповідальність за відвідування дитиною школи та навчання, тобто виконання дитиною своїх шкільних обов'язків.

Якщо учень не може прийти до школи через хворобу або іншу причину, батьки повинні якомога швидше повідомити про це школу. Учень, якому виповнилося 18 років, може сам повідомити про відсутність у школі.

При відсутності дитини у школі відбувається розслідування за участі учнів та батьків, і розробляються різні заходи для уникнення прогулів. Батьки зобов'язані виконувати всі розроблені заходи. Також на батьків можуть накласти штраф та інші види відповідальності.

Якщо прогули продовжуються, і батьки не в змозі гарантувати відсутність прогулів та навчання дитини, місцевий муніципалітет може доручити іншій людині виконувати обов'язки опікуна (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Швейцарії освіта є безкоштовною для всіх, але в школі є штрафи. Наприклад, якщо учень не здав вчасно книгу в бібліотеку тощо. Це дозволяє виховати самостійність. Навчання у швейцарській школі помітно відрізняється від української освіти. Деякі деталі зовсім неочікувані. Також є суттєва різниця між цими двома країнами у проведенні батьківських зборів.

Крім того, школу пропускати без поважних причин не можна. Впродовж навчального року прогуляти можна лише 2 дні, про що потрібно заздалегідь повідомити вчителя (Бондар, 2023).

В Іспанії навчання в школі є обов'язковим для дітей віком 3–16 років. За невідвідування закладу освіти передбачили покарання. За прогули у школах карають чималими штрафами і навіть ув'язненням на строк від 3 до 6 місяців. У найгіршому разі можуть позбавити батьківських прав. Але ці правила швидше прописані формально, аніж активно діють.

Все ж штрафи відрізняються: їх встановлюють на місцевому рівні муніципалітети. Зазвичай вони не перевищують 1500 євро для серйозних випадків. Але, наприклад, у Мадриді штрафи можуть досягати 30 тисяч євро. Їх можуть застосовувати лише у випадках, коли дитина пропускає понад 20 відсотків занять на місяць (Волошин, 2023).

В Нідерландах – освіта не тільки право, але й обов'язок (Leerplicht, 2019). Країна надає безплатну освіту з 4-х до 18 років. До 12-ти років навіть підручники, зошити та інший інвентар – все за кошти держави (Livinginholland, 2023).

Проте, якщо дитина не прийшла в перший день після закінчення канікул до школи (або раніше від початку канікул кудись поїхала) і батьки ніяк не пояснили її відсутність, тоді їм загрожує штраф 100 євро (за день). Будь-які виправдання щодо відсутності дитини (захворіла під час канікул, відмінили літак, великі автомобільні корки... тощо) будуть перевіряти спеціально навчені люди (leerplichtambtenaren). Вони можуть, після перевірки (якщо це не правда) направити прогульників до суду. Як результат, це може бути штраф 100 євро за день, 600 євро на сім'ю, 900 за два тижні. Кожне наступне прогулювання школи буде обходитись дорожче. При багаторазових прогулах дітьми закладу освіти батькам може загрозувати в'язниця.

Зроблено висновок, що сьогодні в Україні існує проблема здобуття освіти дітьми, які перебувають за кордоном, бо у більшості країн існують правила обов'язкового навчання у школі країни перебування. Тому, ті учні, хто виїхали з батьками за кордон, не завжди мають змоги приєднуватися до онлайн уроків в Україні. І тут, як показує практика, трапляються різні ситуації: про відсутність на уроках дітей, які навчаються за кордоном, школа повідомляла у відповідні органи та вимагала повернутися в Україну, або на постійну відсутність дітей та невиконання ними завдань школа та педагоги «заплющують очі». Частина дітей, щоб не мати проблем, їхні батьки перевели навчатися на сімейну форму здобуття освіти або екстернат. Це дає змогу всім учасникам освітнього процесу (батькам, закладам освіти та ін.) уникнути адміністративних правопорушень передбачених Кодексом України. Українським законодавством не визначена відповідальність дитини за невиконання обов'язків щодо здобуття освіти, на відміну від досвіду країн ЄС та Великобританії. В Україні таку відповідальність несуть лише батьки.

Ключові слова: школа, прогули, покарання, компаративістика, країни ЄС.

Література

- Бондар, М. (2023). Неочікувані факти про навчання у школі Швейцарії: досвід, який має перейняти Україна. Вилучено 20 травня, 2023 з https://24tv.ua/education/navchannya-shkoli-shveytsariyi-fakti-pro-shkilnu-osvitu-batkivski_n2269239
- Волошин, М. (2023). Як карають за прогули уроків в Іспанії. Вилучено 24 травня, 2023 з https://24tv.ua/education/navchannya-ukrayintsiv-ispaniyi-za-shho-uchnyam-zagrozhuje-shtraf_n2289424
- Кодекс України про адміністративні правопорушення (статті 1–21224). (2023, 15 квітня). Офіційний Вебпортал Парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#n2>
- Освітній омбудсмен України. (2023). Відповідальність батьків та учнів за здобуття шкільної освіти у країнах ЄС та Великій Британії. Вилучено 20 травня, 2023 з <https://eo.gov.ua/vidpovidalnist-batkiv-ta-uchniv-za-zdobuttia-shkilnoi-osvity-u-krainakh-yes-ta-velykiy-brytanii/2023/04/06/>
- Legalclinic. (2019). За пропуски учнями школи їх батьків може чекати штраф. Вилучено 20 травня, 2023 з <https://legalclinic.nlu.edu.ua/2019/12/17/za-propuski-uchnyami-shkoli-yih-batkiv-mozhe-chekati-shtraf/#:~:text=184>
- Livinginholland. (2023). Штрафи батькам школярів. Вилучено 19 травня, 2023 з <https://livinginholland.blog/shtrafi-netherland/>

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Наталія Січкачук, к.пед.н.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
заступник директора з НВР
НРЦ «Надія» Вишгородської міської ради
м. Вишгород, Україна

Сучасний вектор розвитку України передбачає впровадження подальших реформ в освітню систему, що спрямовані на розвиток та удосконалення підходів до навчання дітей з особливими потребами. Від-

повідно до Національної стратегії реформування освіти основою якісного навчання таких дітей є забезпечення їх права на якісне й особистісно орієнтоване навчання. Це можливе через вільний вибір закладу освіти, освітньої програми, виду та форми здобуття освіти відповідно до потреб та можливостей дитини з ООП.

Великої актуальності питання забезпечення доступності та якості освітніх послуг набуває саме для дітей з 4 та 5 рівнями підтримки. Переважна кількість таких дітей за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку та медичного діагностування має складні порушення розвитку.

Четвертий та п'ятий рівні підтримки – найскладніші й потребують адаптації чи модифікації навчальних програм і результатів навчання, значної кількості корекційних занять, використання альтернативних та спеціальних методів навчання та комунікації.

До складних порушень розвитку відносять поєднання двох або більше психофізичних порушень (зору, слуху, мови, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату і ін.) в однієї дитини.

Досвід Швеції, Австрії, Великої Британії показує, що діти з інтелектуальними порушеннями та з комплексними порушеннями переважно навчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Отже, право на здобуття освіти дітей з ООП реалізується також мережею закладів спеціальної освіти – спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів.

Для дітей із складними порушеннями розвитку з урахуванням їх психофізичних особливостей утворюються такі центри:

- 1) для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату;
- 2) для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату, та сліпоглухих дітей;
- 3) для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку;
- 4) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення.
- 5) багатопрофільні центри (Дука, 2022).

Заклади загальної середньої освіти для дітей зі складними порушеннями розвитку в Україні працюють за спеціальними навчальними програмами рекомендованими МОН України.

Вивченню актуальних питань навчання дітей зі складними порушеннями розвитку присвятили свої дослідження Ю. Антибура, О. Мякушко, А. Обухівська, О. Чеботарьова, А. Чобанян, В. Collins та ін.

Освіта дітей зі складними порушеннями потребує вирішення таких завдань:

- рання діагностика рівня розвитку дітей через нейрофізіологічні та нейропсихологічні методи об'єктивної оцінки;
- пошук шляхів розвитку орієнтовної діяльності дитини, ефективних механізмів компенсації складного порушення;
- залучення дітей зі складними порушеннями розвитку до процесу навчання відповідно до виявлених в процесі діагностики труднощів та потреб;
- формування відповідно до індивідуальних можливостей соціально-комунікативної компетенції через добір доступних засобів спілкування в процесі опанування дитиною наочних дій і їх узагальнення у вигляді жестів з подальшим застосуванням для спілкування;
- створення ІПР, яка б дозволяла відобразити реальні довгострокові та короткострокові завдання навчальної стратегії, напрямки, методи сенсорного виховання та соціально-побутового орієнтування;
- розробка та впровадження адаптованих програм курсу «Предметно-практична діяльність» з метою соціалізації;
- формування освітнього середовища закладу освіти, яке забезпечить підвищення якості надання освітніх послуг;
- систематична просвітницька робота з батьками дітей зі складними порушеннями розвитку, як рівноправних учасників освітнього процесу, для підвищення рівня обізнаності щодо особливостей, потреб, труднощів, методів та прийомів навчання їх дітей (Чеботарьова & Гладченко, 2020; Дука, 2022).

Навчання дітей зі складними порушеннями розвитку здійснюється за спеціальними навчальними програмами, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки України, і нерідко потребують навіть її адаптації та модифікації.

Особливого значення для освіти дітей зі складними порушеннями розвитку одне з яких є інтелектуальні порушення тяжкого ступеня та розлади

аутичного спектру набуває доступність та універсальність корекційно-розвиткового простору та предметно-практичний характер діяльності (Collins, 2000).

О. Чеботарьова в своїх дослідженнях зазначає, що освітній процес учнів з інтелектуальними порушеннями спрямований на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю. Вирішення таких завдань для дітей зі складними порушеннями розвитку при тяжких інтелектуальних порушеннях передбачає від «команди» фахівців спеціального закладу освіти постійних пошуків ефективних методів та прийомів роботи, ретельної розробки та систематичного удосконалення ІПР. Багаторазовий показ та повторення виконання певного завдання, доступність інструкції до них, зменшення кількості завдань, візуалізація плану виконання певних дій в структурі конкретної навчальної діяльності, опора на раніше засвоєні способи виконання дій та надання більшої кількості часу для засвоєння навчального матеріалу дозволяють сформувати здатність до простої практичної роботи під безпосереднім керівництвом вчителя.

Провідною концепцією в системі педагогічної реабілітації дітей зі складними порушеннями є модель «крок за кроком», яка полягає в можливості навчання дитини певним навичкам відповідно віку й враховуючи доступність об'єму навчального матеріалу. Але й така модель потребує часто адаптації та модифікації.

Таким чином, освіта дітей зі складними порушеннями розвитку потребує подальшого вивчення та методичного удосконалення.

Ключові слова: складні порушення розвитку, рівні підтримки, навчання.

Література

- Данієлс, Е.Р., & Стаффорд, К. (2000). Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Товариство «Надія».
- Дука, В. (2022). До проблеми формування освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ. Особлива дитина: навчання та виховання, 108(4), 79–91. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.124>
- Чеботарьова, О.В., & Гладченко, І.В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: Навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок.

Collins, B. (2012). Systematic Instruction for Students with Moderate and Severe Disabilities. Baltimore-Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Валентина Снегірєва, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей аудіювання в навчанні мови і літератури.

Згідно нових освітніх стандартів аудіювання є одним із ключових видів навчальної діяльності на уроках мовно-літературної галузі поряд із говорінням, читанням і письмом. Огляд вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем аудіювання показує стабільно високий інтерес як теоретиків, так і методистів до розвитку навичок його під час вивчення іноземних мов на різних рівнях і для різних цілей, виявлення найбільш проблемних моментів і способів їх вирішення, а також використання методів і прийомів суміжних наук для глибшого розуміння суті аудіювання. Водночас у навчанні рідної мови та шкільних курсів літератури аудіювання як вид мовленнєвої діяльності не набуло широкого використання через відсутність методичних розроблень у цій царині.

Термін «аудіювання» з'явився у нашій методиці у зв'язку з вивченням іноземних мов. Як вважають зарубіжні методисти, найкраще суть аудіювання відображає термін «listening comprehension» («сприйняття та розуміння на слух»). Також чимало зарубіжних дослідників використовують поняття «hearing» («слухання»), що розглядається як фізіологічний процес сприйняття мовлення (Wang & Treffers-Daller, 2017; Piniel & Albert, 2018). Із цих визначень можна зробити висновок, що «аудіювання» – це процес, який поєднує сприйняття, розуміння та інтерпретацію одержаної звукової інформації. Аудіювання є основою спілкування: завдяки слуханню ми опановуємо усну комунікацію.

Як вид мовленнєвої діяльності аудіювання має особливості, які необхідно враховувати у навчальному процесі, зокрема:

- реалізує усне спілкування, незважаючи на той факт, що інформація може пропонуватися за допомогою техніки;

- слухання є реактивним видом мовленнєвої діяльності;
- за формою протікання слухання – внутрішній процес, що спирається на сприйняття, увагу, розпізнавання, семантизацію, запам'ятовування, узагальнення, висновки;
- за типом передачі та прийому мовленнєвих повідомлень – аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності.

Аудіювання тісно пов'язане з діяльністю пам'яті. Короткочасна пам'ять забезпечує утримання інформації, що надходить на всіх фазах сприйняття. Довготривала – зберігає слухові образи слів, синтаксичних конструкцій, правила тощо. Для того, щоб правильно зрозуміти мовленнєве повідомлення, слухач повинен утримувати в пам'яті слова та фрази, пов'язуючи їх з тим, що чув до цього.

Таким чином, процес сприйняття мовлення на слух має цілеспрямований характер, пов'язаний з виконанням складної розумово-мнемічної діяльності, успішному перебігу якої сприяє високий рівень концентрації уваги. В основі аудіювання як навчального процесу лежать психофізіологічні механізми слухової пам'яті, внутрішнього мовлення, оперативної та довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, імовірного прогнозування (антиципації).

Психологи встановили, що ще до початку сприйняття, як тільки з'являється установка на слухання, органи артикуляції вже проявляють мінімальну активність. Завдяки цьому в пізнанні слухача збуджуються певні моделі. Так діє механізм антиципації чи прогнозування, що дає можливість за початком фрази передбачити її закінчення. Але дізнатися ще не означає зрозуміти. На рівні актуального усвідомлення з урахуванням аналітико-синтетичної діяльності мозку починає працювати механізм осмислення, який завдяки компресії фраз і окремих фрагментів тексту, опускаючи подробиці і залишаючи у пам'яті лише смислові акценти, вивільняє її для прийому нової порції інформації (Skipper et al., 2017).

З'ясовано, що монологічні тексти сприймаються легше, ніж діалогічні, а серед монологічних – набагато легше фабульні, ніж описові. Отже, на початкових етапах навчання аудіюванню слід віддавати перевагу монологічним текстам.

Основними характеристиками розуміння є повнота, точність, глибина.

Є два основні рівні розуміння тексту: рівень значення мовних одиниць та рівень смислу. Рівні розуміння дають можливість конкретизувати цілі навчання.

Учені виділяють в аудіюванні три фази: мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавську (Harmer, 2001; Wilson, 2008).

Мотиваційно-спонукальна фаза. У природному спілкуванні джерелом мотиву сприйняття і розуміння є тема спілкування і сам співрозмовник (його манера спілкування, вміння привернути увагу слухача тощо). У навчанні мотив приводиться в рух комунікативним завданням. Перед аудіюванням учням необхідно повідомити про те, що вони слухатимуть і що конкретно мають почути. Щодо аудіювання художніх текстів, як правило, мотив створюється цікавою експозицією, бесідою про автора чи його твір.

Аналітико-синтетична фаза – це основна частина аудіювання. Саме тут відбувається сприйняття та переробка інформації, що надходить слуховим каналом. За допомогою механізмів слухової пам'яті, прогнозування, ідентифікації та ін. формується висновок – результат розуміння.

Обсяг текстів для аудіювання залежить від багатьох чинників, головним серед яких є загальний рівень інтелектуального розвитку учнівської аудиторії. Можна говорити напевно лише про мінімальний або максимальний розмір аудіотексту і визначати його не кількістю слів або речень, а тривалістю звучання. У ході навчання зроблено висновок, що такий вимір зручний для планування занять, для правильного розподілу часу на різні види мовленнєвої діяльності. На наш погляд, оптимальна тривалість звучання повинна бути в межах від трьох до п'яти хвилин, залежно від рівня підготовленості учнів.

Значну роль у навчанні аудіювання відіграє також технологія подання матеріалу: передтекстові завдання; завдання, що виконуються безпосередньо в процесі звучання тексту й націлені на розвиток навичок аудіювання, та післятекстові завдання – головним чином мовленнєві вправи.

Ключові слова: аудіювання, текст, сприйняття, розуміння.

Література

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Longman. https://www.academia.edu/43684275/The_Practice_of_English_Language_Teaching_Jeremy_Harmer
- Piniel, K., Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175378.pdf>

- Skipper, J. I., Devlin, J. T., Lametti, D. R. (2017). The hearing ear is always found close to the speaking tongue: Review of the role of the motor system in speech perception. *Brain and Language*, 164, 77–105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X16301420>
- Wang, Y. and Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: the contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, 139–150. <https://centaur.reading.ac.uk/68862/>
- Wilson, J. J. (2008). *How to Teach Listening*. Pearson Education. <https://pdfcoffee.com/how-to-teach-listening-pdf-free.html>

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Олеся Стойка, к. пед. н., доцент
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

В умовах сьогодення вища освіта зазнала фундаментальної цифрової трансформації та має йти в ногу зі світовими тенденціями цифрового розвитку, щоб кожна людина могла успішно реалізувати свій потенціал. Сьогодні все більше робочих місць вимагають передових цифрових навичок і володіння новими технологіями. Цю потребу також поглибили наслідки пандемії коронавірусу COVID-19, що загостило проблему розвитку та освоєння технологій у системі освіти для забезпечення права громадян на якісну освіту. І це особливо важливо зараз, коли через війну в Україні виникають перешкоди в організації освітнього процесу у закладах освіти, зокрема і у ЗВО.

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, з поширенням електронного та дистанційного навчання заочне навчання реалізується за допомогою цих технологій. Тому дистанційна форма організації підвищення кваліфікації стає одним із найбільш ефективних засобів навчання в системі післядипломної освіти та курсів підвищення кваліфікації. Поняття дистанційного навчання чітко визначено у «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти»

як організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій (Міністерство освіти і науки України, 2021).

С. О. Сисоєва аналізує специфічні особливості дистанційної форми навчання та виокремлює нові особливості в порівнянні з традиційною заочною формою навчання: 1) зміна функцій викладача; 2) зміна статусу того, хто навчається; 3) використання нових інформаційних технологій (Сисоєва, 2003, с. 78–87).

Т. С. Мачача зазначає, що в умовах дистанційного навчання з використанням цифрових інструментів і платформ розкриваються широкі перспективи для системи підготовки й перепідготовки вчителів, накопичення і розповсюдження перспективного практичного досвіду (Мачача, 2021, с. 100–102).

Науковці К. П. Осадча та В. В. Осадчий виділяють два типи технології дистанційного навчання (Осадча & Осадчий, 2014, с. 10).

1. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді. Це такі технології: 1) технології колаборативного навчання; 2) технології кооперативного навчання; 3) проектні технології; 4) технології проблемного навчання; 5) дослідницький метод; 6) технології індивідуального і диференційованого навчання; 7) технології модульного навчання; 8) ігрові технології; 9) інтерактивні методи навчання.

2. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку. До цих технологій відносяться технології подання освітньої інформації, технології зберігання та обробки освітньої інформації, технології передачі освітньої інформації, технології взаємодії між суб'єктами навчального процесу, технології контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів.

Новою формою організації підвищення кваліфікації нині є мережева форма, яка передбачає залучення закладом освіти інших суб'єктів освітньої діяльності (заклад освіти (його структурний підрозділ), наукова установа, юридична чи фізична особа). Мережева взаємодія є способом координації спільної освітньої діяльності, що здійснюється на договірних засадах різними суб'єктами освітньої діяльності для організації здобуття освіти за мережевою формою. З метою використання додаткової матеріально-технічної бази за потреби до мережевої взаємодії можуть залучатися інші юридичні особи, зокрема міжшкільні ресурсні центри, наукові установи тощо. Метою організації мережевої взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності є залучення та використання додаткових ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних та інших), необхідних для забезпечення якості освіти (Міністерство освіти і науки України, 2019).

Отже, підсумовуючи зазначимо, що організаційні форми підвищення цифрової компетентності вчителя в Україні є різноманітними. Основні з них зазначені у Постанові Кабінету міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», а саме: інституційна форма підвищення кваліфікації (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві. Не зважаючи на урізноманітнення форм підвищення кваліфікації учителів, основними залишаються очна (денна, вечірня) та заочна інституційні форми.

Ключові слова: дистанційна форма навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мережева форма здобуття освіти, цифрова компетентність вчителя, Україна.

Література

- Арешонков, В. Ю. (2020). Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» 19 листопада 2020 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>
- Мачача, Т.С. (2021). Дистанційне навчання в межах технологічної освітньої галузі базової середньої освіти як основа трансформації форм навчання. У

О. Топузов, О. Малихін (Ред.), Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (сс.100–102). Видавництво Людмила.

Міністерство освіти і науки України. (2019, 23 квітня). Про затвердження Положення про інституційну та дуальну форми здобуття повної загальної середньої освіти (№ 536). <https://ips.ligazakon.net/document/re33518>

Міністерство освіти і науки України. (2021, травень 25). Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya>

Осадча, К.П., Осадчий В.В. (2014). Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4: навч. посіб. Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького.

Сисоєва, С.О. (2003). Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. Неперервна проф. освіта: теорія і практика, 3/4, 78–87.

ПЕДАГОГІКА ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ (ВИХОВНА Й НАВЧАЛЬНА ТЕОРІЯ ДЖОНА ЛОККА)

Ольга Стребна, к.пед.н.

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради
м. Херсон, Україна

Національна система освіти нині перебуває у стані стратегічного реформування, яке відбувається водночас у кількох пріоритетних напрямках. Чільне місце серед них посідають конструктивна взаємодія педагога й учня, підвищення ролі особистості учня у здійсненні освітнього процесу, застосування інноваційних форм, прийомів та методів у роботі з учнями. Ці виокремлені пріоритетні напрямки репрезентовані в концепції Нової української школи, яка останнім часом активно реалізується в освітянській педагогічній практиці.

Необхідно зазначити, що стратегічне реформування національної освіти спирається на ґрунтовну теоретичну й методологічну базу. Вона представлена як концептуальними розробками та цінностями українських мислителів-педагогів, так і гуманістичними та дитиноцентричними

ідеями західноєвропейських філософів, які переймалися проблемами педагогіки.

До числа тих, чії педагогічні постулати й меседжі отримали потужну реактуалізацію в концепції та практиці Нової української школи, належить Джон Локк (1632–1704) – видатний англійський філософ, який обстоював сенсуалізм і емпіризм як засоби пізнання навколишньої дійсності.

Серед численних праць Джона Локка окреме місце посідає трактат «Думки про виховання», присвячений проблемам та питанням педагогіки й опублікований у Лондоні наприкінці XVII століття – 1693 року. Це дослідження мало значний вплив на розвиток гуманістичних тенденцій у світовій теоретичній педагогіці та позначилося на формуванні демократичних трендів у діяльності європейських шкіл.

Джон Локк був серед тих перших мислителів, які утверджували, без перебільшення, революційний для свого часу постулат про значущість і вагомість внутрішнього світу дитини й про серйозну педагогічну помилку, пов'язану з його недооцінкою. У «Думках про виховання» він концептуально підкреслював, що батькам та вчителям варто поважати особистість дитини «... Я раджу батькам і вихователям завжди пам'ятати, що з дітьми варто поводитися як з розумними істотами» (Джон Локк..., n.d.). Джон Локк вказував на цінність кожної дитини, підкреслював особливість кожної дитячої індивідуальності.

Праця «Думки про виховання» належить до числа тих, що активно сприяли кристалізації принципу дитиноцентризму як засадничої ціннісної платформи у функціонуванні новочасних дошкільних закладів освіти і загальноосвітніх шкіл. Філософ і педагог Джон Локк наполягав на тому, що в педагогічній справі не доцільно, не ефективно виходити з власних уявлень про дитину або із суб'єктивних бажань та забаганок вихователя, чому саме треба виховувати чи навчати учня. Він переконливо стверджував, що «спроба прищепити дитині що-небудь інше», виключно через волю старшого, педагога, без урахування того, що їй властиво, «буде лише марною працею, не відповідатиме її естwu і завжди справлятиме неприємне враження силуваності й манірності» («Думки про виховання»..., n.d.).

Джон Локк доводив тезу про те, що у вихованні й навчанні треба передусім спиратися на реальний потенціал дитячої особистості. У своїх «Думках про виховання» Джон Локк одним із перших розпочав системно проводити думку про важливість граничного врахування природних,

вроджених особливостей дитини як підґрунтя її розвитку, як основи педагогічної роботи з нею.

Він сформулював завдання для педагога, яке зберігає свою актуальність і нині, а саме: досконало знати своїх вихованців, стежити за їхніми змінами, цікавитися їхніми реальними можливостями, розуміти їхні нагальні запити й ментальні потреби. У трактаті «Думки про виховання» він виклав свої висновки в такий спосіб: «... Той, хто має справу з дітьми, повинен ґрунтовно вивчити їхні натури та здібності й за допомогою регулярних випробувань стежити за тим, у який бік вони відхиляються й що їм підходить, якими є їхні природні задатки, як можна їх удосконалити і використати» (Джон Локк..., n.d.).

Дитиноцентризм, за англійським філософом, виражається в першу чергу в увазі до тих якостей та схильностей, які в дитячих особистостях закладені від народження. Розвивати дитину означає поглиблювати ті задатки, якими її наділила сама природа. Виховувати й навчати учня означає в роботі з ним максимально рухатися за його особистою природою. У зв'язку з цим Джон Локк акцентував на тому, що «природні обдарування кожного повинні бути розвиненими до можливих меж» («Думки про виховання»..., n.d.). Інакше кажучи, сутність дитиноцентризму, згідно з педагогічною теорією Джона Локка, полягає в тому, що зусилля вихователя мають, з одного боку, відштовхуватися від індивідуальних властивостей дитини, учня, а з другого, – спрямовуватися на формування їхніх неповторних особистостей.

Слід наголосити на тому, що англійський філософ-сенсуаліст висловлював занепокоєння тими фактами, що нерідко педагоги намагаються докорінно змінити характер та індивідуальність своїх вихованців. Такий підхід до формування дитини Джон Локк вважав неприйнятним через його абсолютну невідповідність природі самої дитини. Більше того, спроби кардинально трансформувати дитячу особистість, надати їй тих рис та особливостей, що їй генетично не властиві, мислитель і педагог розцінював як безперспективні й непродуктивні.

Розмірковуючи над специфікою роботи з дітьми, він зауважував: «Ми не повинні розраховувати на те, щоб повністю змінити їхні вроджені характери... Бог наклав певну печатку на душу кожної людини, яка, подібно до її зовнішнього вигляду, може бути хіба що трохи виправлена, але навряд чи можна її повністю змінити та перетворити на протилежність»

(Джон Локк..., n.d.). Дитиноцентризм, за Джоном Локком, не обмежується тим, щоб гранично рахуватися з дитячими індивідуальностями. Він полягає в тому, щоб розкрити всі ресурси, реально чи потенційно наявні в особистості дитини. А це, безперечно, і нині залишається актуальною метою діяльності педагогів.

У своїх «Думках про виховання» Джон Локк чимало уваги приділив проблемі ефективного навчання дітей. Крізь увесь трактат він провів таке положення: навчання має бути цікавим, спиратися на особисті інтереси дитини й викликати в неї органічну потребу в саморозвитку. Видатний філософ стверджував, що навчання в жодному разі не повинно бути примусовим. Якщо воно здійснюється в результаті зовнішнього примусу, воно не спроможне принести очікуваний результат.

За вченням філософа, мистецтво педагога полягає якраз у тому, щоб зробити процес навчання внутрішньою потребою дитячої особистості. У своїх педагогічних роздумах Джон Локк зазначав про навчання учнів так: «Жоден предмет, який вони повинні вивчати, не варто перетворювати на тягар для них або навіязувати їм як щось обов'язкове. Усе, що пропонується в такій формі, одразу стає нудним» («Думки про виховання»..., n.d.). Наведена цитата свідчить, що філософ і педагог потрактовував навчання як цікавий і захоплюючий пізнавальний процес.

У своїх «Думках про виховання» він так викладав своє розуміння навчальної роботи з учнями: «Доможіться того, щоб не вихователю доводилося звати вчитися, а щоб вони самі прохали його повчити їх, як вони прохають приятелів пограти з ними; й тоді, задоволені тим, що й тут вони діють так само вільно, як і в інших випадках, вони і за навчання стануть братися з таким же задоволенням, і воно не буде відрізнятися від інших розваг та ігор» (Джон Локк..., n.d.). На переконання англійського мислителя, уроки й різні форми занять мають супроводжуватися виключно позитивним емоційним тлом і викликати комфортні психологічні відчуття в учнів.

Доречно відзначити, що у трактаті «Думки про виховання» постійно зустрічаються поняття «гра», «грати», «ігри». Більше того, він вважав, що педагогові бажано вміло чергувати ці види діяльності, оскільки це позначиться на успішності процесу розвитку здібностей дитини. Джон Локк відзначав у своїй праці: «... При правильній організації справи заняття яким-небудь предметом навчальної програми можна було б перетворювати на такий само відпочинок від гри, яким гра є після здійснення нав-

чання. У тому й іншому випадку праця є однаковою» (Джон Локк..., n.d.). Наведена цитата недвозначно свідчить про те, що під час виховання дитини англійський мислитель урівнював у правах ігри й навчання, що ретранслює його достеменно демократичне розуміння сутності як формувально-особистісного, так і освітнього процесів.

Педагогічна теорія Джона Локка, сформульована й оприлюднена ще наприкінці XVII століття, стала тим важливим етапом, що підготував постановня принципу і концепції дитиноцентризму. А також стала ще однією гранню, ще одним виявом гуманістичного світогляду європейської філософської та педагогічної думки.

Ключові слова: принципу дитиноцентризму, потенціал дитячої особистості, дієві й ефективні форми навчання, гра.

Література

«Думки про виховання» Джона Локка. (n.d.). Нова педагогіка. Вилучено 17 травня, 2023 з <http://www.novapedahohika.com/noloms-917-1.html>

Джон Локк. Думки про виховання (n.d.). Вилучено 17 травня, 2023 з https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/10.php

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ОДНІЄЇ З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ

Олексій Ступак, аспірант

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Цифрова компетентність – це впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства.

Цифрова компетентність займає ключове місце в системі професійних та загальних компетентностей, є основою для професійного становлення в будь-якій галузі діяльності сучасного фахівця (Алексеева & Ступак, 2022). Цифрова компетентність визнається як одна із ключових компетенцій сучасної людини і займає провідне місце у їх переліку (Топузов, 2017).

Починаючи з 2006 року, цифрова компетентність була визнана у Європейському Союзі однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя, а вже у 2013 році було розроблено першу Європейську рамку цифрової компетентності громадян, відому також як DigComp (Digital Competence), яка у 2016–2017 роках була доопрацьована (Про основні компетенції..., 2006).

Оновлена рамка цифрової компетентності громадян ЄС на сьогодні складається з 5 основних блоків компетенцій та містить 21 компетенцію. Сфера компетентності: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними; комунікація та взаємодія; цифровий контент; безпека; вирішення проблем.

Аналіз дескрипторів цифрової компетентності включає наступний опис: вміння шукати, фільтрувати дані, інформацію та цифровий контент; вміння оцінювати дані, інформацію та цифровий контент; вміння використовувати та управляти даними, інформацією та цифровим контентом – сфера компетентності: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними; вміння спілкуватися через використання цифрових технологій; вміння ділитися інформацією завдяки використанню цифрових технологій; вміння контактувати із суспільством, користуватися державними та приватними послугами завдяки використанню цифрових технологій; вміння взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій; знання «нетикету» (від англ. Network та etiquette), тобто володіння правилами поведінки та етикету в цифровому середовищі; управління цифровою ідентичністю, тобто вміння створювати та управляти аккаунтами – сфера компетентності: комунікація та взаємодія; створення цифрового контенту, вміння змінювати, покращувати, використовувати цифровий контент задля створення нового контенту, обізнаність щодо авторських прав та політики ліцензування відносно даних, інформації та цифрового контенту; програмування, тобто вміння писати програмний код – сфера компетентності: цифровий контент; вміння захистити пристрої та контент, знання заходів безпеки, розуміння ризиків та загроз, захист персональних даних та приватності, охорона здоров'я, тобто знання та навички для збереження свого здоров'я та інших з точки зору як екології використання цифрових технологій, так і ризиків, загроз безпеці громадян, захист навколишнього середовища, тобто розуміння впливу цифрових технологій на екологію, навколишнє середовище, з точки зору їх утилізації, а також

їх використання, що може нанести шкоду, наприклад, об'єктам критичної інфраструктури – сфера компетентності: безпека; вміння вирішувати технічні проблеми, що виникають із комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, мережами; вміння визначати потреби та знаходити відповідні технічні рішення, або кастимізувати цифрові технології до власних потреб, креативне користування, або вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти, індивідуально або колективно, з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем; вміння самостійно визначати потребу в отриманні додаткових нових цифрових навичок. – сфера компетентності: вирішення проблем.

Цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей – це вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей. Вона включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем. Володіння цифровими навичками та вміннями – є умовою ефективного використання всесвітньої мережі Інтернет, що дозволяють вирішувати в режимі он-лайн такі питання повсякденного життя.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що питома вага досліджень, пов'язаних із різними аспектами впровадження цифрової компетентності в різні ланки суспільного життя набуває неабиякої популярності в науковому середовищі у наші дні. Наприклад, цифрова компетентність була визначена як інтерес, ставлення та здатність людей до належного використання цифрових технологій і засобів комунікації для доступу, управління, інтеграції та оцінки інформації; конструювати нові знання; спілкуватися з іншими, щоб ефективно брати участь у суспільстві. Щодо визначення цифрової компетентності здобувачів освіти, то це універсальні способи передачі, отримання, пошуку, обробки, надання, узагальнення, систематизації, перетворення інформації в знання. Важливо зазначити, що «цифрова компетентність» як поняття, пов'язане з формуванням та застосуванням ІКТ, переживає трансформацію разом із поглибленням наукових розвідок у цій сфері.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові технології, цифровий контент, інформаційна грамотність, ключові компетентності, цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей.

Література

- Алексеева, С. (2021). Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 4(1), 25–30. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
- Алексеева, С., Ступак, О. (2022). Дидактичні засади формування ключових компетентностей: інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність. The Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Scientific Paradigm in the Context of Technologies and Society Development» (July 26-28, 2022). Geneva, Switzerland: Protonique (73–79). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731411>
- Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. Актуальні питання у сучасній науці, 1(1), 339–347. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733582>
- Наливайко, О. (2018). Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів. Педагогічний альманах, 40, 129–134.
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) (2006, 18 грудня). Офіційний Вебпортал Парламенту України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- Топузов, М. О. (2017). Проектування інформаційноосвітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. Український педагогічний журнал, (1), 26–36.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ У ЄВРОПІ ТА В УКРАЇНІ: ЯК УНИКНУТИ ПОДВІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ?

Марія Тишковець, наук.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування організації навчання українських учнів, які внаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну, вимушені перебувати за кордоном. Нами узагальнені дані досліджень різних експертних груп, які упродовж дії воєнного стану оприлюднювали матеріали дотичні до заявленої проблеми.

Згідно матеріалів дослідження, проведеного аналітичним центром Cedos на замовлення благодійного фонду saveED за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», станом на грудень 2022 року за кордоном продовжували перебувати 13% учнівства і 3% вчителівства. Найбільше їх виїхало зі східних і південних областей, які частково досі перебувають під окупацією, на території яких ведуться активні бойові дії або які розташовані близько до кордону з Росією (Cedos, 2023).

Для учнів, які навчаються за кордоном, Міністерство освіти і науки України надало методичні рекомендації щодо здобуття освіти під час дії воєнного стану. Пропонуються такі варіанти здобуття освіти:

- навчатись тільки в закладі освіти країни перебування учня за очною формою;
- поєднувати навчання в закладі освіти країни перебування за очною формою та в закладі загальної середньої освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа», за однією із форм навчання, передбачених законодавством (дистанційною, сімейною (домашньою), екстернатною);
- навчатись у закладах/класах, які організовано в країнах перебування за ініціативою громадських організацій українців за сприяння органів управління освітою цих країн та місцевої влади, і які надають освітні послуги у співпраці з Державним ліцеєм «Міжнародна українська школа» відповідно до укладеного договору;
- якщо це не суперечить законодавству країни перебування, навчатись тільки в закладі освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа» (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Серед запропонованих є варіант, за якого учні одночасно перебувають у двох освітніх системах: очно в країні перебування та заочно (дистанційно) чи за індивідуальною формою (екстернат, сімейне навчання) в Україні. Реалізація цього варіанту також має свої варіанти, що залежить від багатьох чинників.

1. Можливість і бажання дитини здобувати одночасно дві освіти. Як правило, таких вмотивованих дітей небагато, і здається на перший погляд, що проблем не виникає. Проте спостереження за таким навчанням варто здійснювати і батькам і вчителям, як за кордоном так і в Україні. Адже, як правило заняття відбуваються в один і той же час і частину матеріалу учню приходится вивчати самостійно, або за допомогою консультацій

в позаурочний час, або за дистанційною формою навчання. Тому варто спостерігати за дитиною, підтримувати її. І у разі виявлення проблеми перевантаження – приймати адекватні рішення.

2. Формальне поєднання навчання. У цьому випадку, учні переважно віддають перевагу навчанню в закордонній школі, а завдання, які отримують від українських учителів виконують по-можливості, інколи просто, щоб отримати невисокі бали, але щоб вважалось, що «програма засвоєна».

3. Вибіркове поєднання. Основне навчання здійснюється у закордонній школі, а за української системи освіти вивчаються українознавчі предмети – українська мова і література, історія України. Реалізацію такого варіанту забезпечують не лише державні школи, а й українські суботні/недільні школи, освітні центри.

Нами проаналізовано інформацію, надану Міністерством зовнішніх справ України на запит освітнього омбудсмена щодо забезпечення освітнього процесу переміщених дітей урядами та українськими громадами країн Європи: Австрії, Бельгії, Болгарії, Греції, Данії, Естонії, Іспанії, Італії, Латвії, Молдови, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччини, Туреччини, Угорщини, Фінляндії, Франції, Хорватії, Чехії, Швеції (Освітній омбудсмен України, 2022).

У країнах Європи розроблені різні механізми інтеграції українських дітей в освітні системи у кожній країні. Це – зарахування до закладів освіти на тих же засадах, що корінні мешканці, до окремих класів для українських біженців, до українських суботніх/недільних шкіл.

Процедури зарахування також різняться. У більшості країн Європейського Союзу передбачені процедури зарахування учнів з інших країн, а також врегульовані питання зв'язку своїх громадян, які перемістилися в інші країни та функціонування своїх шкіл за кордоном. Тому зарахування українських учнів відбувалось за існуючими процедурами, проте у деяких країнах прийняті були спеціальні рішення саме для українських біженців.

Умови зарахування також різні. В одних країнах передбачені кількотижневі інтеграційні періоди, перебування деякий час у статусі «слухача», в деяких, незалежно від рівня освіти, учнів зараховують на клас нижче, в деяких передбачені асистенти педагога для учнів-біженців. У кожній країні однаковою умовою є вивчення мови країни, у якій перебуває дитина.

З огляду на здійснений аналіз, потребує вирішення проблема освітньої реінтеграції учнів, які повертатимуться в Україну. Це розроблення

інструментарію порівняння освітніх програм, формування необхідного і достатнього «ядра змісту», який дозволяє продовжувати подальше навчання, діагностувальних робіт за якими виявляти потреби у здійсненні корекційного навчання тощо.

Ключові слова: освіта біженців, країни ЄС, освітні системи.

Література

Cedos. (2023, 20 березня). Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Cedos. <https://cedos.org.ua/researches/vijna-ta-osvita-yak-rik-povnomashtabnogo-vtorgnennya-vplynuv-na-ukrayinski-shkoly/>

Міністерство освіти і науки України. (2022). Освіта українських дітей за кордоном. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/osvita-ukrayinskih-ditej-za-kordonom>

Освітній омбудсмен України. (2022). Як діти, що вимушено покинули Україну, можуть продовжити навчання. <https://eo.gov.ua/yak-dity-shcho-vymusheno-pokynuly-ukrainu-mozhut-prodovzhyty-navchannia/2022/04/04/>

АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ

Олена Тітова, д.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз принципів, за якими здійснюється професійний розвиток педагогічних працівників закладів освіти у США, Великобританії, Канаді та Китаї.

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір детермінують запровадження спеціальних наукових досліджень зарубіжної теорії і практики, стосовно розвитку професійної компетентності педагогів, рівень якої є визначальним фактором успішності реорганізації освіти, зокрема професійної та фахової передвищої, в особливих умовах діяльності (в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу).

У зарубіжній теорії і практиці розвитку професійної компетентності педагогів застосовується поняття «безперервний професійний розвиток»

(англ. Continuing Professional Development, CPD) як спосіб, у який педагог продовжує навчатися протягом всієї кар'єри, з метою «розвитку навичок, знань, професійної ідентичності та способу мислення, щоб завжди залишатися в курсі подій» (Broughton, & Harris, 2019).

Американські вчені підтверджують наші переконання стосовно того, що підвищення кваліфікації педагога є обов'язковим елементом системного («комплексного») реформування освіти. Автори (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008) переконані, що комплексне реформування має включати розроблення стратегій розвитку системи освіти, впровадження та неуклінне дотримання освітніх стандартів, дослідження, адаптацію та імплементацію найкращих освітніх практик стосовно особливостей навчання студентів, модернізацію підручників та системи оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти, розповсюдження успішних навчальних стратегій серед широкого кола викладачів і студентів, а також виведення всіх елементів системи на новий рівень, серед яких ключовим є професійний розвиток педагога. Тільки за таких умов можна очікувати на системне реформування освіти та забезпечення успішності всіх здобувачів.

Окрім того, що професійний розвиток педагога має здійснюватися постійно, зарубіжні вчені також наголошують на окремих особливостях ефективних програм підвищення кваліфікації: вони мають ґрунтуватися на засадах теорії навчання дорослих, спрямовувати педагогів на досягнення успіху їхніми учнями, залучати до активної інтелектуальної праці та відповідати нагальним потребам педагогічних працівників (Casteel, & Ballantyne, 2010).

Аналіз та узагальнення різних підходів до визначення провідних принципів розвитку професійної компетентності педагога зарубіжними вченими дозволив виокремити такі:

- опертя на фундамент навичок, знань і досвіду передбачає, що професійний розвиток має пов'язувати нові знання та види діяльності з тим, що викладачі вже знають і вміють робити, і розширювати їх мислення. Діяльність з професійного розвитку, яка не націлена на конкретну аудиторію, має, пропонувати універсальні знання та сучасні наукові досягнення в галузі освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);
- забезпечення практичної спрямованості професійного розвитку, оскільки професійний розвиток є ефективним, коли матеріали пода-

ються у практичній формі з використанням технік, які відповідають різним стилям викладання. Крім того, педагогам-практикам потрібен час, щоб випробувати нові методи в «безпечному» середовищі, перш ніж спробувати їх в аудиторії. Необхідним є також отримання зворотного зв'язку щодо продуктивності (після періоду застосування в аудиторії, формального спостереження та оцінювання експертом) та продовження розвитку через участь у подальших заходах закладу освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008; Broughton, & Harris, 2019);

- діагностика підвищення професійного рівня викладача: ефективний професійний розвиток має проявлятися вимірним підвищенням рівня знань і навичок викладачів, що є важливим для оцінювання ефективності програм підвищення кваліфікації. Для того, щоб оцінити зростання викладача, необхідно зібрати різноманітну інформацію про те, як педагог здійснює професійну діяльність та як впливає на успішність своїх учнів. Крім того така інформація може стати основою для спрямування професійного розвитку викладача, тобто визначення конкретних напрямів, де є необхідність підвищити успішність здобувачів освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Broughton, & Harris, 2019; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008), наприклад, вплинути на розвиток комунікативних навичок здобувачів освіти або навичок роботи в команді, навчити нормалізувати свій психологічний стан в особливих умовах діяльності тощо;

- професійний розвиток має бути відповідальністю кожного викладача і також має підтримуватися роботодавцем, тобто викладач потребує певного часу, підтримку та забезпечення ресурсами, щоб мати змогу опанувати нове знання та інтегрувати його у свою практику. (Broughton, & Harris, 2019; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);

- професійний розвиток має передбачати різноманітні форми (формальне, неформальне, інформальне навчання), бути «вбудованим» у практичну діяльність викладача, а зміст має бути пов'язаним із специфікою викладання (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008; Christian, Kelly, & Bugallo, 2021; Lo, 2021);

- заходи з професійного розвитку мають залучати викладачів до інтелектуальної праці та бути спрямованими на розв'язання складних нестандартних ситуацій під час викладання, оскільки викладачеві доводиться працювати з дедалі різноманітнішою групою здобувачів освіти, для яких

не існує єдиного «правильного» підходу, який би суворо регламентував те, що викладач має робити і говорити. Прагнення викладачів розвивати творчий потенціал здобувачів освіти передбачає несподівані питання та відповіді, з якими педагог має бути здатним впоратися (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);

- зміст підвищення кваліфікації має узгоджуватися з освітніми стандартами та навчальними програмами, за якими працюють викладачі, оскільки має прослідковуватися зв'язок між навчальними результатами, яких очікують від студентів, та програмами підвищення кваліфікації викладачів (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008).

Зроблено висновок, що розвиток професійної компетентності педагогів, є визначальним фактором успішності модернізації освіти; професійний розвиток має здійснюватися безперервно, базуватися на теоретичних заходах та забезпечувати вимірне підвищення рівня знань і навичок викладачів. Намітилася тенденція до запровадження програм для підвищення кваліфікації в умовах формального, неформального та інформального навчання, що дозволяє викладачам гнучко планувати участь у заходах з розвитку професійної компетентності та обирати зміст, який відповідає специфіці викладання.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на адаптацію та впровадження позитивного досвіду зарубіжних країн у вітчизняну теорію і практику розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, професійний розвиток, викладацька діяльність, підвищення кваліфікації.

Література

- Broughton, W. & Harris, G. (2019). (Eds.) on behalf of the Interprofessional CPD and Lifelong Learning UK Working Group. Principles for Continuing Professional Development and Lifelong Learning in Health and Social Care. Bridgwater: College of Paramedics. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.bda.uk.com/uploads/assets/3830abb3-e267-4f5c-a93e7c3aca843ffe/cpdjointstatement.pdf>
- Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (Eds.). (2010). Professional development in action: Improving teaching for English learners. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA). Retrieved May 17, 2023 from http://www.ncela.us/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf

- Christian, K.B., Kelly, A.M. & Bugallo, M.F. (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction. *IJ STEM*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00284-1>
- Lo, C. K. (2021). Design Principles for Effective Teacher Professional Development in Integrated STEM Education: A Systematic Review. *Educational Technology & Society*, 24(4), 136–152. <https://www.jstor.org/stable/48629251>
- Weingarten, R., Cortese, A., & Johnson, L. (2008). Principles for Professional Development: AFT Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference. Washington, DC: American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT). Retrieved May 17, 2023 from <https://www.texasaft.org/bridges-institute-professional-development/>

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Катерина Товстоног, здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти 1 курсу спеціальності «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є можливість формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів засобами ігрових технологій.

За останні роки проблема інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра стала привертати увагу вітчизняних та зарубіжних вчених.

Якщо виходити з того, що соціалізація являє собою багатоаспектний процес, протягом якого відбувається залучення людини до життя в суспільстві, її цінностей, ствердження себе як суб'єкта соціальної культури, то стає очевидним, що оволодіння новими поколіннями інформаційними та цифровими технологіями формування інформаційно-цифрової компетентності становлять першочергові завдання.

Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів за допомогою ігрових технологій є актуальною проблемою у сучасній освіті. Ігри дозволяють дітям не лише отримувати нові знання та навички, а й розвивати свої когнітивні та соціальні здібності. Однією з основних переваг використання ігрових технологій в освіті є те, що вони дозволяють дітям навчатися в інтерактивній та захоплюючій формі. Ігри можуть бути спеціально розроблені для навчання конкретним навичкам та знанням, що робить їх ефективнішими, ніж традиційні методи навчання. Крім того, ігрові технології можуть допомогти дітям розвивати свої соціальні навички.

Багато ігор потребують командної роботи та співробітництва, що допомагає дітям навчитися працювати в групі та вирішувати проблеми разом. Однак необхідно враховувати, що не всі ігри підходять для навчання. Деякі ігри можуть містити неприйнятний контент та не відповідати освітнім цілям. Тому важливо вибирати ігри, які відповідають навчальній програмі та допомагають досягати освітніх цілей. Загалом використання ігрових технологій в освіті може бути ефективним способом формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів. Однак, необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Для вчителя інформаційно-цифрова компетентність надає можливість аналізувати та керувати освітнім процесом за допомогою використання всієї сукупності і різноманітності комп'ютерних засобів і технологій. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя є важливим інструментом для ефективного керування освітнім процесом. Адже сучасні комп'ютерні технології та засоби дозволяють значно розширити можливості навчання та зробити його більш цікавим та захоплюючим для учнів. Ігри можуть стимулювати учнів до активної участі на уроці та допомогти їм краще засвоїти матеріал. Крім того, ігри можуть сприяти формуванню дружніх відносин між учнями, що є важливим для розвитку соціальних навичок та умінь. Ігри можуть бути різними: від простих ігор до комп'ютерних ігор з використанням віртуальної реальності. Важливо вибирати ігри, які відповідають віку та рівню підготовки учнів, а також враховувати їхні інтереси та потреби. При використанні ігор в освітньому процесі важливо пам'ятати, що вони мають бути не лише захоплюючими, а й освітніми.

Ігри повинні допомагати учням засвоювати нові знання та навички, а також розвивати критичне мислення та творчі здібності. Крім того, важливо

враховувати, що ігри не повинні замінювати традиційні методи навчання, а бути доповненням до них. Ігри можуть використовуватися для повторення та закріплення матеріалу, для проведення інтерактивних уроків та для розвитку соціальних навичок та умінь.

Загалом, впровадження ігрових технологій в освітній процес може значно підвищити ефективність навчання та зробити його більш цікавим та захоплюючим для учнів. Однак для того, щоб ігри дійсно допомагали учням засвоювати нові знання та навички, необхідно ретельно підбирати ігри та використовувати їх відповідно до навчальної програми та потреб учнів.

Для максимально можливого врахування специфіки цифрової компетентності молодших школярів та її реалізації в різних сферах життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, можна спиратися на виділені дослідниками чотири види інформаційно-цифрової компетентності:

Інформаційна та медіа компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації й її критичним осмисленням, а також створенням інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів (текстові, образотворчі, аудіо та відео);

Комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо) з різними цілями;

Технічна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, зокрема використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів і та ін.;

Споживча компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, що передбачають задоволення різних потреб »

Не секрет, що діти часто проводять вільний час за комп'ютерними іграми, а тому можна відзначити швидке зростання кількості освітніх ресурсів ігрового характеру, адже так є можливість перетворити гру з простої розваги на навчання, творчість, терапію тощо (Стеганцева, 2022).

Однією з методик, яка навчає відшукати необхідну інформацію і вміти з нею працювати, є методика веб-квестів, що включає в себе

різні форми. Звернімо увагу на медіа-освітні веб-квести, які є новою й перспективною технологією сучасної освіти. Застосування веб-квестів можливе на всіх етапах вивчення навчального матеріалу в освітньому процесі та може бути ефективним як у процесі закріплення матеріалу і перевірки знань з вивченої теми, так і на етапі формування навичок. Учитель перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку й обробки інформації. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів освітньої діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до навчання, алей відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію. Ця методика є сучасною і перспективною, має низку переваг та заслуговує на широке впровадження в освітній процес (Власій, 2021).

Отже, ігрові технології – чи не найбільш перспективні в освітній галузі у зв'язку з можливістю реалізації їх засобами сучасних цифрових технологій. Ігрова технологія дає змогу в процесі ігрової взаємодії організовувати поетапне відпрацювання нових способів орієнтації молодшого школяра в життєвих ситуаціях. І саме завдяки цій можливості учні – безпосередні учасники гри – опосередковано включаються в соціальну практику, аналізують різноманітну, часто суперечливу інформацію, шукають найоптимальніший шлях розв'язання поставленої проблеми тим самим формуючи інформаційно-цифрову компетентність.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, ігрові технології, початкова школа.

Література

- Власій, О. О. (2021). Можливості використання ігрових технологій для підготовки майбутніх учителів до формування цифрової компетентності школярів. Молодь і ринок. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239320/237711>
- Стеганцева, В. В. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра у контексті його кіберсоціалізації. Вісник університету імені Альфреда Нобеля, 1(23), 33.

**ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ
ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
У ВИМОГАХ PISA
(620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMODULE,
що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України)**

**Олег Топузов, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
НАПН України,
м. Київ, Україна

Людмила Калініна, д. пед. н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Нині Україна робить упевнені кроки в напрямі реформування національної освіти відповідно до нормативно-правових документів у сфері освіти, Концепції «Нова українська школа», розбудови системи забезпечення її якості в контексті цілей PISA, згідно з чинним законодавством, забезпеченні дієвого й відкритого громадського контролю за виконанням освітніх програм і компетентнісних результатів навчання та результатів освітньої діяльності здобувачів освіти.

Державне замовлення на компетентного, умотивованого педагога-предметника, здатного раціонально добирати й упроваджувати нові технології експертного й моніторингового дослідження, освітнього аудиту й самоаналізу навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах компетентісно орієнтованого навчання зумовлюють необхідність переосмислення змісту і структури педагогічної діяльності педагога-предметника, зокрема контрольо-оцінювальної, на людиноцентристських, аксіологічних і компетентнісних засадах і підвищення його кваліфікації.

У рамках модуля Жана Моне 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMODULE) 2020–2023 рр. вже третій рік поспіль впроваджується авторська програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін і математики в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Результатами курсового підвищення кваліфікації вчителів є подальший розвиток:

- загальної компетентності, що виявляється в здатності й готовності:
- здобувати концептуальні й методологічні знання в галузі освіти й розумінні їх сутності;
- до аналізу й синтезу актуальної, професійно значущої інформації в галузі освіти з різних джерел;
- до генерування нових наукових ідей, що спонукають до креативного мислення упродовж здійснення науково-дослідної діяльності в галузі освіти та професійно-педагогічної діяльності;
- до соціально-управлінської діяльності на засадах поваги до індивідуальності особистості й людиноцентристської партнерської співпраці, обопільної довіри сторін;
- аналітико-прогностичної компетентності, що виявляється у здатності й готовності педагогів-предметників здійснювати процеси аналізу й синтезу для забезпечення науково обґрунтованого прогнозування результатів освітнього процесу, управління освітнім процесом та авторськими системами навчання (відповідно до рівня освіти, який надається);
- рефлексійно-дослідницької компетентності, що виявляється у спроможності й готовності здійснювати розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності, системний і систематичний моніторинг результатів власної науково-дослідницької та професійно-педагогічної діяльності на рефлексійній основі; підготовці збірника навчально-методичних матеріалів і збірників компетентісно орієнтованих завдань для учнів із метою розвитку у них природничо-наукової компетентності у форматі PISA в межах програми підвищення кваліфікації.

Спільні загальнолюдські, сімейні, екологічні й демократичні цінності учасників програми підвищення кваліфікації для педагогів-предметників «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів», керівників експериментальних майданчиків Інституту педагогіки НАПН України, координатора і модераторів модуля Жана Моне й експертів, розуміння важливості розвитку природничо-математичної освіти як фундаментальної основи інноваційного розвитку держави слугували підґрунтям партнерського співробітництва й досягнення спільного результату діяльності – підготовки до видання збірника завдань із розвитку природ-

ничо-наукової і математичної грамотності задля досягнення цілей PISA і ключових компетентностей.

Компетентісно орієнтовані авторські завдання підготовлено педагогами-предметниками у процесі навчання за програмою підвищення кваліфікації викладачів природничо-наукових дисциплін і математики в межах модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» на основі пробних тестових запитань OECD PISA та завдань, які за обсягом або за змістом є аналогічними до запропонованих у вимірювачах PISA. Доопрацьовані, структуровані й відредаговані експертами завдання увійшли в збірник завдань із розвитку природничо-наукової і математичної грамотності. Оцінювання завдань здійснюється за відповідними кодерами з метою покращення навчальних результатів здобувачів освіти для досягнення цілей PISA.

Авторські завдання дібрано з урахуванням рівнів складності завдань у межах опанування концепцій, наукових методів і здатності ідентифікувати причинно-наслідкові залежності, графічні й візуальні дані; визначення природничо-наукового й математичного змісту, їх структурування згідно з класифікаційними ознаками завдань PISA (контексти й ситуації, компетентності, що відпрацьовуються й розвиваються, знання і ставлення до знань, ситуацій, цінностей), відповідають основним вимогам текстології, коректно сформульовані дають змогу перевірити не лише знання фактів, а й уміння здобувачів освіти критично аналізувати різні види наведеної інформації і вправно оперувати ними.

Зміст авторських завдань сприятиме формуванню у здобувачів освіти вмінь раціонально використовувати природничо-наукові знання для вирішення життєвих завдань; застосовувати системний, діяльнісний та інтеграційний підходи для проведення мінідосліджень, спільно виконувати завдання й ефективно комунікувати в процесі їх розв'язання проблем; інтегрувати предметні знання зі знаннями з інших дисциплін і галузей науки.

Інтегровані авторські завдання, представлені інноваційні ідеї, стимули, особистісні, локально/національні й глобальні контексти, розроблені педагогами-предметниками кластери завдань і дистрактори (неповні, неточні, вірогідні (правдоподібні) відповіді у закритих тестових завданнях, які даватимуть змогу здобувачеві освіти опанувати навчальний матеріал, а не вносити хаос у його осмислення, сприймання, аналіз, синтез і узагальнення) презентують їх не лише як успішних практиків, а й креативних дослідників.

Автори збірника мали на меті окреслити чіткі орієнтири для педагога-предметника, чого саме він має навчити українських дітей, що можна й доцільно зробити задля покращення якості навчання й досягнення відповідного рівня освітнього процесу європейського ґатунку.

Збірник авторських завдань цілеспрямовано на сучасну компетентнісно орієнтовану методику навчання, відповідає класифікаційним ознакам завдань PISA, сприятиме реалізації компетентнісного, діяльнісного та інтеграційного підходів у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й розвитку природничо-наукової і математичної грамотності здобувачів освіти.

Ключові слова: PISA, Модуль Жана Моне, Інститут педагогіки НАПН України, програми підвищення кваліфікації для вчителів, компетентнісно орієнтовані завдання із природничо-наукового циклу.

Література

- Заболотна, О. (2018). Нова українська школа: очікування і реалії. У С. Щудло, О. Заболотна, О. Ковальчук (Ред.), Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (сс. 49–51). ТЗОВ «ТрекЛТД».
- Калініна, Л. М. (Укл.), Топузов, О. М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/zbirnyk-zavdan-dlia-rozvytku-pryrodnycho-naukovoï-kompetentnosti-uchniv-u-formati-pisa/>
- Кремень, В.Г. (Ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : Монографія. Нац. акад. пед. наук України. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал, (3). 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горюх, В. та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.
- Топузов, О. М., Заболотна, О. А., Локшина, О. І., Калініна, Л. М., & Васильєва, Д. В. (2022). Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівни-

- ків за спеціальністю — 014. Середня освіта: природничі науки. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-610-0-2021-17>
- Топузov, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал, 1, 16–27. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/36>
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. Perspectives in Education, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>
- Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L. & Opaliuk, T. (2021). Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. Postmodern Openings, 12(2), 210–232. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>
- Malykhin O., Aristova N., & Kalinina L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Лариса Фамілярська, к.пед.н.

КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР
м. Житомир, Україна

В контексті поточних викликів та загроз одним з ключових аспектів модернізації післядипломної освіти стало активне впровадження цифрових технологій в освітній процес.

Змінився формат доступу до навчальної інформації та взаємодії учасників освітнього процесу. Відтак від науково-педагогічних працівників закладу післядипломної освіти вимагається дедалі ширшого спектра знань, вмінь та навичок комунікації, що необхідні у сучасному непередбачуваному середовищі взаємодії.

У низці наукових статей знайшло відображення питання використання можливостей цифрових технологій для створення освітнього середовища та особливостей його організації (для консультування, співпраці, прийняття рішень, планування, моніторингу, інформування про навчання тощо (Антонова & Фамілярська, 2019; Кошіль, 2021; Мельник, 2020).

У 2020 році пандемія коронавірусу COVID 19 стала глобальним викликом для всіх сфер соціального життя. Неможливість здійснення професійної діяльності в очному форматі, невизначені перспективи повернення до традиційної моделі освітнього процесу зумовили оновлення форматів підвищення кваліфікації. Стрімка трансформація організації праці стосувалася роботи адміністрації, викладачів та методистів лабораторій, центрів закладів післядипломної педагогічної освіти.

Після широкомасштабного вторгнення російської армії в лютому 2022 року цей виклик набув специфічних особливостей. Зокрема при здійсненні навчального процесу курсів підвищення кваліфікації в умовах правового режиму воєнного стану постало питання про безпечність умов навчання.

У надзвичайно важких умовах в Комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради кожен слухач курсів підвищення кваліфікації отримав можливість відкритого доступу до навчальних матеріалів в асинхронному режимі з особистих електронних пристроїв цілодобово та необмежено за часом взаємодії.

В закладі використовувалися формати самостійного дистанційного навчання (асинхронно) та навчання онлайн (синхронно). В процесі асинхронного навчання за потреби слухача здійснювалося закріплення навчальної теми разом із викладачем у синхронному форматі з обговоренням усіх питань, які виникали (особисто або в групах). Соціальна взаємодія залишилась важливою частиною освітнього процесу. Зауважимо, що особливості роботи в цих форматах науково-педагогічні працівники відпрацювали в період карантинних обмежень.

Таким чином, здатність особистості змінювати діяльність в умовах невизначеності відповідно до конкретної ситуації, творчо підходити до вирішення нових завдань набуває особливого значення для науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти та педагога, тому що дозволяє успішно адаптуватися до змін середовища.

Адаптивна здатність необхідна, щоб не втрачати конкурентоспроможності на ринку праці.

Занурення у нову реальність цифрового існування в умовах правового режиму воєнного стану активізувало створення та використання науково-педагогічними працівниками можливостей тематичних освітніх е-середовищ (<https://sites.google.com/view/pochto/>, <https://sites.google.com/view/tehnologiuro/>, <https://sites.google.com/view/zpolska/>, <https://sites.google.com/view/logopos/>), LMS Moodle (<https://dist4.zippo.net.ua/>) та середовищ відеоконференцзв'язку (<https://bbb3.zippo.net.ua/>).

Освітнє е-середовище післядипломної педагогічної освіти є динамічним, мобільним та адаптивним. Реалізація діяльності в ньому може відбуватися без територіальних обмежень (вдома, в дорозі, на роботі тощо), географічних (з будь-якого місця знаходження), часових (в зручний час та зручному темпі).

В цілому організація і забезпечення якісної освіти в умовах війни, коли доступ обмежений до традиційних засобів освіти, є важливим і складним завданням.

Колективом Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради апробовано алгоритм кроків, які допомогли управляти цим процесом, а саме:

Забезпечення безпеки. Першим і найважливішим кроком було та є забезпечення безпеки для вчителів, які підвищують кваліфікацію у закладі післядипломної педагогічної освіти. У військовій агресії виникають різноманітні небезпеки, такі як обстріли, вибухи тощо. Врахування загроз дозволяє вжити всі необхідні заходи для безпечних умов комунікації слухачів та науково-педагогічних працівників закладу післядипломної педагогічної освіти (ППО).

Використання можливостей цифрових технологій. Диджиталізація навчання передбачає оновлення підходів та форматів. Наприклад, використання платформ відеоконференцій, LMS дозволяє продовжувати навчання віддалено асинхронно чи синхронно. Традиційний електронний курс на LMS Moodle є лише одним з інструментів, що забезпечив вивчення навчальних матеріалів через можливості технологічних платформ. Одне з основних завдань післядипломної педагогічної освіти сьогодні – знайти оптимальну комбінацію засобів та форматів комунікації, які відповідають цілям підвищення рівня професійної кваліфікації сучасних педагогів.

Підтримка вчителів. Учителі потребують підтримки та психологічної допомоги в умовах навчання під час воєнного стану (<https://ikeer.zipro.net.ua>). Відчуття безпеки залежить не лише від самого педагога, а в багатьох випадках і від науково-педагогічних працівників закладу ППО, від умов середовища, у якому слухач курсів підвищення кваліфікації перебуває. Тому під час занять викладачі та методисти приділяють деякий час психологічній стабілізації, адже лише емоційно стабільні педагоги можуть підтримати дітей. Також, надається доступ до ресурсів, що допомагають набути практик саморегуляції та стресостійкості, соціально-емоційного навчання (травма-інформований підхід).

Безумовно ці практики впроваджувались у роботу, але суть вищезазначеного підходу полягає у його системності, принципах, які охоплюють кожен аспект діяльності закладу освіти, залученість усіх науково-педагогічних працівників. Відтак розробка адаптивних програм курсів підвищення кваліфікації дозволяє у воєнний час відповідати викликам та потребам педагогів у конкретній ситуації.

В цілому організація освіти потребує відповідальності, терпіння та готовності до змін. Оновлення змісту освітнього середовища відповідно до викликів правового режиму воєнного часу забезпечує доступ педагога до освіти у будь-якому місці та у будь-який час.

Висновок. Таким чином, в умовах війни та в майбутній період відбудови нашої країни для будь-якої професії потрібна адаптивна здатність жити та працювати в епоху невизначеності.

Важливо дбати про безпеку, забезпечувати доступ до освіти та підтримку вчителів, учнів, спираючись на їхні сильні сторони, потреби та прагнення. Безпековість середовища може створюватись з використанням цифрових інструментів, що дозволяють розвивати адаптивність особистості до життєвих викликів, психічну, поведінкову та емоційну гнучкість.

Ключові слова: навчання, виклики, післядипломна освіта.

Література

- Антонова, О.Є., & Фамілярська, Л.Л. (2019). Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», 10–22. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s2>

Кошіль, О.П. (2021). Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. [Кандидатська дисертація, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Київ.

Мельник, О.М. (2020). Узагальнена функціональна модель інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Фізико-математична освіта, 2(24), 94–99.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ МОВНИХ КОДІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ

Олена Фідкевич, к.філол.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення педагогічних умов використання переключення мовних кодів (далі по тексту ПМК) в процесі інтегрованого навчання мов в контексті моделі багатомовної освіти, створеної науковцями відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України (Фідкевич, Снегірєва, Бакуліна, 2023).

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується підвищенням мобільності населення, розвитком та зростанням доступності інформаційно-комунікаційних технологій, можливістю широкого поширення інформації різними мовами, формує нове багатомовне комунікаційне середовище, у якому ПМК стає широкою практикою у суспільній, побутовій, професійній та освітній сферах.

У широкому значенні ПМК (code-switching) осмислюється науковцями як перехід між діалектами чи стилями однієї й тієї ж мови, так і між різними мовами в умовах одного комунікативного акту. Здатність до цілеспрямованого та адекватного переключення мовного коду свідчить про досить високий рівень володіння мовами особою і в цілому про сформованість у неї багатомовної компетентності.

У дослідженні ПМК розглядалося передовсім як методичний прийом для підвищення ефективності інтегрованого навчання мов.

Серед зарубіжних фахівців, які досліджували сутність і роль ПМК у процесі багатомовного навчання: П. Ауер, В. Буцкам, Д. Браун, О. Гарсія,

Д. Гамперс, Т. Ейвері, Д. Камінс, Л. Вей, О. Гарсія, С. Канагараджа, Дж. Келлер, В. Кук, Е. Макаро, К. Майєрс-Скоттон, П. Мейскен, Д. Саймон, Д. Скіннер та ін.

У вітчизняній лінгводидактиці проблема використання ПМК розглядається в контексті принципу «опори на рідну мову», який реалізується засобами зіставного методу (Н. Бакуліна, Н. Богданець-Білоskalенко, Л. Давидюк, І. Гудзик, С. Караман, Н. Пашківська, О. Хорошківська та ін).

Утім з'ясовано, що безпосередньо проблема методичного потенціалу ПМК в українській педагогічній науці не набула належного розгляду, зокрема не визначена роль цього прийому у формуванні багатомовної компетентності учнів, не досліджені педагогічні умови його застосування. Отже, використання ПМК контексті моделі багатомовної освіти в українських закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин потребує подальшого дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що ПМК у процесі інтегрованого навчання мов є досі дискусійним питанням. Дж. Келер у роботі «Переключення мовних кодів у навчанні англійської мови носіями інших мов» дослідив зміни у ставленні науковців до ПМК у процесі навчання M2 (Keller, 2016). Науковець зазначає, що певний період пріоритетним було навчання виключно цільовою мовою без використання M1. Переклад між M1 та M2 не схвалювався у процесі викладання, розглядався як регресивний метод, прояв граматико-перекладного підходу до вивчення іноземної мови. Але з середини 1990-х років дослідники почали приділяти підвищену увагу різним формам актуалізації ПМК, які використовуються для забезпечення та перевірки розуміння інформації, отриманої на уроці, і допомагають учням почуватися комфортніше і впевненіше у процесі навчання, сприяють взаємодії між учителями та учнями у двомовних класах.

Науковець наголошує на тому, що використання ПМК буде ефективним, якщо воно осмислюватиметься як спланований, стратегічний процес, спрямований на засвоєння мови; репрезентує різноманітні навчальні ситуації, у яких ПМК буде ефективним. Саме ця класифікація стала у процесі дослідження підґрунтям для створення системи комунікативних ситуацій, у яких доцільно використовувати ПМК.

Зазначимо, що розподіл ситуацій є досить умовним, тому що функції ПМК взаємопов'язані і зазвичай актуалізуються комплексно. Репрезентуємо основні із них:

Передача та засвоєння навчальної інформації:

- виклад нового мовного матеріалу: незнайома (безеквівалентна) лексика, нові граматичні явища, синтаксичні конструкції;
- розширення поняття, теми;
- перевірка розуміння навчального матеріалу;
- повторення засвоєного матеріалу;
- у процесі виконання завдань з використанням двох мов, створення двомовних есе.

Організація діяльності учнів:

- привітання, прощання;
- привертання уваги учнів; вербальне заохочення до роботи;
- у разі втоми, послаблення концентрації учнів;
- надання поради, інструкції;
- використання для підтримки дисципліни в класі, запобігання конфліктів.

Створення комфортної атмосфери навчання:

- перехід на неформальне обговорення теми;
- використання жартів;
- створення спонтанних коментарів.

Було підтверджено, що переключення мовних кодів у білінгвальному / багатомовному дискурсі має значний методичний потенціал, допомагає створити комфортні умови для інтегрованого навчання мов, підвищити ефективність цього процесу.

Зроблено висновок, що обсяг і форми використання переключення мовних кодів залежить від цілей, які ставить учитель в певних навчальних ситуаціях, рівня підготовки учнів з М2, М3, індивідуальних особливостей учнів, умов навчання в багатомовних програмах.

ПМК може здійснюватися в усіх видах мовленнєвої діяльності, наприклад: дискусія ведеться рідною мовою, а есе за результатами дискусії учні пишуть іншою мовою; учитель робить вступ до теми, визначає цілі рідною мовою, а виклад основного матеріалу другою; учні слухають висновок вчителя про роботу на уроці другою мовою і складають власне усне або письмове резюме рідною тощо.

Важливо, щоб учні та учениці хаотично не змішували виучувані мови під час комунікативної взаємодії, вчилися свідомо переключатися з однієї мови на іншу. Учитель має керувати цим процесом, фіксуючи ці моменти

переходу («А тепер поставте питання українською мовою»; «Як це довести угорською мовою?», «Переходимо на румунську мову» тощо). Мета такої стратегії – засвоєння навичок обробки інформації та лінгвістичної трансформації, забезпечення кращого розуміння змісту навчального матеріалу.

У подальшому учні й учениці стають більш спроможними використовувати М2 у різних комунікативних ситуаціях, експериментувати з мовою в нових комунікативних умовах. Важливою умовою ефективності ПМК є застосування його як стратегії оволодіння М2, М3, що актуалізується комплексно і систематично, із розумінням її мети та доцільності на різних етапах навчання.

Ключові слова: переключення мовних кодів, багатомовна освіта, інтегроване навчання.

Література

- Фідкевич, О. Л., Снегір'ова, В. В., Бакуліна, Н. В. (2023). Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/kontsepsiia-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>
- Keller, G. H. (2016). Code Switching in Teaching English to Speakers of Other Languages. Master's Projects and Capstones. <https://repository.usfca.edu/capstone/480>

СПІВПРАЦЮЮЧИЙ МЕТОД (АБО КООПЕРАТИВНИЙ) ВИХОВАННЯ

Анастасія Цуканова, студентка
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою цього дослідження є дослідження співпрацюючого методу (або кооперативного) виховання в контексті сучасної педагогіки та його ефективності для підвищення якості навчання та виховання учнів.

В сучасному світі все більшого значення набуває кооперативне виховання, коли освітній процес організовується на засадах співпраці та

взаємодії між дітьми та вчителем. Цей метод виховання передбачає активну участь учнів у навчальному процесі, сприяє розвитку їх соціальних навичок, збільшенню мотивації до навчання та розвитку відповідальності.

Кооперативне навчання — це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Науковці відзначають, що співпрацюючий метод виховання сприяє формуванню в учнів вміння ефективно працювати в групі, спільно розв'язувати завдання, вирішувати конфлікти та взаємодіяти з іншими людьми. Окрім цього, за допомогою кооперативного виховання можна підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу та покращити мотивацію до навчання.

Однією з головних переваг співпрацюючого методу виховання є те, що він допомагає вчителям індивідуалізувати навчальний процес. Вчителі можуть створювати групи з учнями з різним рівнем знань та навичок, що дозволяє краще працювати з кожним учнем окремо та враховувати його індивідуальні потреби.

Однак, щоб успішно використовувати співпрацюючий метод виховання, необхідно забезпечити оптимальні умови для взаємодії між учнями та вчителем. Важливо створити сприятливу атмосферу в класі, де кожен учень відчуває свою важливість та значущість, а також забезпечити рівні умови для кожного учня у групі. Вчителі мають бути підготовлені до роботи зі співпрацюючим методом виховання, адже він вимагає від них відмінної організації та підготовки матеріалу.

Крім того, важливо пам'ятати, що співпрацюючий метод виховання не підходить для всіх дітей та у всіх ситуаціях. Деякі діти можуть відчувати дискомфорт при роботі в групі або не вміти ефективно співпрацювати з іншими. Тому важливо бути гнучким та знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.

Основні принципи співпрацюючого методу виховання:

- Активна участь учнів у навчальному процесі.
- Створення сприятливих умов для взаємодії між учнями та вчителем.
- Використання групових методів навчання та взаємодії.
- Розвиток соціальних навичок учнів.

- Підвищення рівня мотивації до навчання.
- Індивідуалізація навчального процесу.

Співпрацюючий метод виховання є ефективним педагогічним інструментом для розвитку соціальних навичок та підвищення мотивації учнів до навчання. Використання групових методів навчання та взаємодії допомагає учням розвивати комунікативні навички, навички співпраці та взаємодії з іншими, а також навички розв'язання проблем.

Однак, для успішного використання співпрацюючого методу виховання необхідно мати відповідну підготовку та організацію навчального процесу. Вчителі мають забезпечити рівні умови для кожного учня, забезпечити індивідуальний підхід та бути гнучкими у своїх підходах.

Таким чином, співпрацюючий метод виховання може бути ефективним інструментом для підвищення якості освіти та розвитку соціальних навичок учнів, якщо його правильно використовувати та організувати. Для цього необхідно використовувати різноманітні групові методи навчання, створювати умови для активної взаємодії між учнями, навчати їх працювати в команді та вирішувати спільні завдання.

Проте, слід зазначити, що співпрацюючий метод виховання не є універсальним рішенням для всіх ситуацій та завдань. В деяких випадках можуть бути більш ефективні інші методи навчання. Також, необхідно враховувати особливості кожної групи учнів та їхніх потреб, щоб правильно організувати навчальний процес та досягти бажаних результатів.

Отже, співпрацюючий метод виховання є важливим елементом сучасної педагогіки та може допомогти вчителям підвищити ефективність навчання та виховання учнів. Використання цього методу допомагає розвивати соціальні навички, мотивувати учнів до навчання та розвивати їхній творчий потенціал. Однак, успішне використання співпрацюючого методу виховання потребує від вчителів відповідної підготовки та організації навчального процесу, а також гнучкості та індивідуального підходу до кожного учня.

Ключові слова: співпрацюючий метод, кооперативний метод, педагогіка, ефективність навчання, соціальні навички, мотивація, навчальний процес.

УКРАЇНСЬКИЙ ПРОРОК — ЯК ДОТИК ДО ВІЧНОСТІ, ДО ГЛИБОКОЇ ВІРИ В ПЕРЕМОГУ СПРАВЕДЛИВОСТІ І НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРАВДИ

Світлана Шевченко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

*І мене в сім'ї великій, в сім'ї вільній новій
Не забудьте пам'янути не злим, тихим словом!*

Тарас Шевченко

Метою дослідження є з'ясування патріотично-національних намірів пророка закликів вільного українського народу, які зумовлені нинішніми подіями, які нині так актуальні.

Тарас Шевченко (1814–1861) – славетний український поет, пророк нової України. За дослідженнями астрофізиків Тарас Шевченко – це зірка України. Гаряче слово поета запалило сотні, тисячі, а в наступних поколіннях – мільйони і десятки мільйонів людей вогнем національної свідомості, утворило з української мови національну релігію... І ці мільйони свідомих людей утворили нашу сучасну Україну – найкращу з держав, які тільки були за всю історію людства (Шевченко, 2009). Як Юрій Федькович писав: Тарас Шевченко апостол слова України! А Іван Франко славетно відгукувався про українського поета так: «Він був сином мужика – і став володарем у царстві духа. Він був кріпаком – і став велетнем у царстві людської культури. Він був самоуком – і вказав нові світи й вільні шляхи професорам і книжним ученим. Десять літ він томився під вагою російської солдатської муштри, а для волі «росії» зробив більше, ніж десять переможних армій» (ЗУА «Спадщина України», n.d.).

З літературних джерел відомо, що за радянських часів творчість Тараса Шевченка бачилася, на перший погляд, загальнодержавним надбанням: величезні щорічні накладки «Кобзаря» мовами народів СРСР та світу, присвяти, присвоєння імені Шевченка закладам, містам, вулицям, зокрема і в Казахстані, в місцях заслання Тараса. Та шану складала ідоліві у селянській свиті, а не академікові, не людині широкої ерудиції та глибоких філософських переконань. Із дослідження відомо, що діяла неофіційна заборона співати, навіть на шевченківських роковинах у Держав-

ному музеї Т.Г. Шевченка, «Заповіт», а також читати зі сцени чи по радіо «Кавказ». Також, по всьому Союзу ставили пам'ятники Кобзареві, а біля його пам'ятника навпроти Київського університету заарештовували тих, хто насмілювався співати й говорити рідною мовою... та не дивлячись на заборони велетень Тарас Шевченко став виразником українського духу, національного характеру, воскресив почуття духовної свободи та звичайної людської гідності, підняв народ з його духовного упадку, оздоровив його словом, «учив розуму святому», щоб стати людиною вільною, справедливою, вірною своєму народові, дому та самому собі...

Встановлено, що Тарас Шевченко справив великий вплив на політичні погляди членів і Кирило-Мефодіївського братства насамперед силою свого поетичного слова. У його творах немає цілісної політичної концепції, йдеться про погляди на окремі проблеми державності, соціально-політичних відносин, суспільного ладу в цілому. Світогляд Т. Шевченка позначається романтизмом козацького минулого насамперед з'ясування причини тяжкого становища українського народу (поема «Гайдамаки»).

У період творчості, який тривав з часу повернення в Україну після звільнення з кріпацтва й до розгрому Кирило-Мефодіївського братства, Т. Шевченко пристрасно працював над проблемою відсутності єдності українського народу. Він різко засуджував не тільки самодержавство, що було притаманним для всієї його творчості, а й класове розшарування всередині самого українського народу.

Виявлено, що значне місце в поезіях Т. Шевченка посідає проблема боротьби народів за національне визволення (поема «Кавказ»). Але Т. Шевченко мріяв про утвердження соціальної рівності й політичної свободи; про демократичну республіку — суспільство із самоврядуванням народу, колегіальною формою реалізації влади як гарантією від її сваволі. Вирішальна роль у такому суспільстві мала належати трудівникам, що працюють на своїй землі. Віддаючи перевагу буржуазній республіці перед самодержавством, він, однак, не розглядав її як ідеальний суспільний лад, бо і в ній є соціальна нерівність і насильство (Шляхтун, 2005).

Т. Шевченко не тільки різко засуджував кріпацчину, самодержавство, а й закликав народні маси до його повалення насильницьким, революційним шляхом: «...вставайте, кайдани порвіте і вражою злою кров'ю волю окропіте!». Отже, український геній виступав як послідовний революційний демократ, творчість якого справила величезний вплив на боротьбу

українського народу за своє соціальне й національне визволення яке так ототожнюється із сьогоденням.

Зроблено висновок, що неоціненний внесок в українську національну скарбницю зробив Тарас Григорович Шевченко — великий український поет, художник, мислитель, відомий в усьому світі як визначний гуманіст. Його значний інтерес до освітянських питань, створена ним система педагогічних поглядів, які знайшли своє відображення у віршах, публіцистичних і художніх творах. Громадсько-культурна та педагогічна спадщина вченого посіла гідне місце у національній скарбниці національно-культурних і духовних досягнень українського народу і, сам дотик до святого імені українського пророка є дотиком до вічності, до глибокої віри простого українця в перемогу Божої справедливості та національної правди (Шевченко, 2023). Доведено, що високо оцінюючи патріотичні мотиви Т. Шевченка було проведено десятки акцій, конкурсів, заходів які знаменують шевченківську літературну та художню спадщину в Україні XXI століття та за її межами. А патріотичні почуття, національний дух Тараса Шевченка пройняті в кожному творі, долею народу, думок та мрій, які спрямовані проти соціального й національного гноблення українців спрямовані на боротьбу як і сто років тому. Саме тому низько вклоняємося великому генію, пророку вільної, нової України, і в честь його шани має в кожній оселі на почесному місці висіти портрети Тараса Шевченка вбрані вишитими рушниками. Завдяки Великим, українським геніям ніколи і нікому не здолати національного духу Українського народу!

Ключові слова: Тарас Шевченко, український пророк, Кирило-Мефодіївське братство, національний дух, Український народ.

Література

- Жарких, М. (n. d.). Енциклопедія життя і творчості Тараса Шевченка. Вилучено травень 4, 2023, з <https://www.t-shevchenko.name/>
- ЗУА «Спадщина України». (n. d.). Творці республіки України 100 років державності: Тарас Шевченко. Вилучено травень 4, 2023, з <http://www.spadshina.com/programs/tvortsii-respubliki-ukrayini.100-rokiv-derzhavnosti/taras-shevchenko/>
- Шевченко, С. М. (2023). Освітні та філософсько-освітні погляди у творах Т. Г. Шевченка, які так співзвучні із сьогоденням... In М. Komarytskyy (Ed.),

Science and technology: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (pp. 305–309). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/03/SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-16–18.03.23.pdf>

Шляхтун, П.П. (2005). Зародження і розвиток української політичної думки: Тарас Шевченко. У Політологія (теорія та історія політичної науки): Навчальний посібник. Либідь. <http://politics.ellib.org.ua/pages-1843.html>

ІННОВАЦІЙНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Оксана Шпарик, к. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

За останнє десятиліття нові технології стали невід'ємною частиною навчальних аудиторій по всьому світу. А відтоді, як пандемія коронавірусу спричинила тимчасове закриття величезної кількості навчальних закладів по всьому світу, перехід на електронне навчання став стрімким, а цифрові технології навчання швидко стали незамінними. Англійські школи не стали виключенням. Нові ІТ-інструменти та методи навчання мають незаперечний вплив на англійське шкільне середовище завдяки набуттю більш захоплюючого, інклюзивного та індивідуалізованого навчального досвіду.

Комп'ютерне обладнання (інтерактивні дошки та планшети в класі), програмне забезпечення (від потокового мовлення до гейміфікації), освітні теорії та практики (в тому числі навчання впродовж життя або нанонавчання), а також досягнення в цифрових технологіях навчання продовжують трансформувати англійський освітній ландшафт, сприяють покращенню навчання, викладання, та оцінювання. Від скромного вебінару до повноцінного віртуального класу, мікрокурсів, гейміфікації і навіть доповненої реальності – цифрові технології навчання прокладають шлях до більш доступних, гнучких і орієнтованих на учня підходів до навчання.

Мобільне навчання та додатки. Понад 80% населення світу мають смартфони, а використання портативних пристроїв робить онлайн-навчання гнучким, зручним і поширює його далеко за межі класної кімнати. Мобільне

навчання або «m-learning» проявляється у різних формах, від подкастів до додатків, які надають інформацію невеликими фрагментами або сесіями. Яскравим прикладом є популярний провайдер курсів електронного навчання Udemy, який поєднує курси під керівництвом експертів із завданнями та інтерактивним оцінюванням за допомогою спеціального додатку.

У класі використовуються соціальні медіа-платформи та онлайн-інструменти, такі як Google Drive і Dropbox, щоб дати можливість викладачам і студентам працювати синхронно (одночасно) і асинхронно (в різний час) впродовж навчального дня.

Гейміфікація. Гейміфікація – це швидко зростаючий ринок, який до 2028 р. сягне понад 58 млрд доларів США (ReportLinker, 2022). Ґрунтуючись на двох ключових мотиваційних факторах ігрової концепції, як «визнання та винагорода», навчальна гейміфікація вбудовує класичні ігрові компоненти та функції (бали, бейджі, таблиці лідерів, завдання та рівні) у неігрові контексти.

Більш активне залучення та занурення у процес навчання має на меті інтенсифікувати навчання учасників, викликати доброзичливу конкуренцію, посилити соціальні зв'язки та стимулювати академічні досягнення.

Віртуальні класи. Системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, розроблені для забезпечення персонального навчання і створюють навчальний досвід, який поєднує групову взаємодію з онлайн-контентом. Від відеоуроків, вправ і вікторин до конференц-залів і соціальних просторів – віртуальні класи відтворюють їхні реальні альтернативи. Такі платформи, як Padlet і Jamboard, стають дедалі популярнішими, сприяючи розвитку творчих навичок і співпраці між однолітками, зокрема завдяки таким функціям, як концептуальні карти, малювання і нотатки на стікерах. Flipgrid – це рішення для відеонавчання від Microsoft, яке дозволяє вчителям бачити, чути і отримувати живий зворотній зв'язок від кожного учня в класі.

Штучний інтелект (ШІ). Торуючи шлях до більш персоналізованого навчання, штучний інтелект може застосовуватися для моніторингу індивідуальної успішності, оцінювання потреб та інтересів окремих учнів, а також адаптуватися для надання відповідного контенту, який підтримує подальшу освіту.

Altitude Learning (система, яка частково фінансується Facebook) використовує ШІ, для того щоб пропонувати учням персоналізовані навчальні програми, а персональні цифрові асистенти, такі як Merlyn, були розроблені для допомоги вчителям з управлінням класом.

Більш унікальні приклади включають алгоритми, розроблені для оцінювання робіт, які максимізують ресурси та економлять час викладачів. Програмне забезпечення Smart Eye, що використовує технологію розпізнавання обличчя, дає вчителю глибше розуміння того, як учні взаємодіють з навчальним контентом.

Технології навчання впродовж життя. Швидкі темпи технологічного прогресу вимагають швидкої заміни певних компетенцій, для того щоб відповідати вимогам бізнесу. Так, у звіті Всесвітнього економічного форуму за 2018 р. було підраховано, що 54% усіх робочих місць потребуватимуть перекваліфікації або підвищення кваліфікації, що є вагомим аргументом на користь навчання впродовж усього життя. Учні повинні бути гнучкими і готовими до змін; більше не очікується, що учні і навчатимуться «однієї професії на все життя». Перехід до мікро-курсів і мобільних навчальних додатків підтримує безперервну освіту у подальшому.

Технології навчання із зануренням. Зі скороченням часових проміжків і зниженням концентрації уваги, потреба в більш оперативному і цікавому навчанні відкриває простір для технологій розширеної реальності, що включають в себе віртуальну, доповнену і змішану реальність.

Навчання в симульованих середовищах сприяє підвищенню кваліфікації, отриманню практичних знань і зворотного зв'язку в реальному часі, і використовується для полегшення навчання в багатьох сферах.

Технології нанонавчання. Довгі відеоролики стають все менш актуальними, а швидкозмінні соціальні медіа-платформи, такі як Twitter і TikTok, стають ключовим джерелом контенту для багатьох людей. Сучасні навчальні середовища повинні бути миттєвими, модульними, переконливими.

Нанонавчання підтримує цифрові технології навчання, такі як віртуальний клас і додатки для мобільного навчання, що надають дуже компактні уроки, до яких можна повертатися і вивчати їх багато разів. З появою сервісів текстових повідомлень, таких як Arist, які використовуються для викладання академічних предметів, перехід до короткої форми контенту з низьким навантаженням на пам'ять стане новою нормою в освіті.

Хоча ці технології ще не стали звичним явищем, вони, безумовно, демонструють можливості цифровізації і проливають світло на те, як у майбутньому виглядатиме навчальне середовище.

Ключові слова: інновації, цифрові технології, шкільна освіта, Англія.

Література

- Diaz, D. (2022, November 28). What are digital learning technologies? North Wales Management School — Wrexham Glyndwr University. <https://online.glyndwr.ac.uk/what-are-digital-learning-technologies/>
- ReportLinker. (2022, May). Global Gamification Market Size, Share & Industry Trends Analysis Report By Component, By Application, By End-User, By Deployment Type, By Organization Size, By Regional Outlook and Forecast, 2022–2028. KBV Research. [bit.ly/3nVyBEo](https://www.reportlinker.com/research-report/3nVyBEo)

ТВОРЧИЙ МЕТОД ВИХОВАННЯ ЯК ПРИЙОМ АКТИВІЗАЦІЇ ПРИХОВАНИХ ПОЧУТТІВ

Олександра Юшкова, студентка третього курсу

факультету іноземних мов

Маріупольський державний університет

м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування, яким чином та як саме творчість впливає на психологічний розвиток та стан дитини

Творчий метод виховання може бути ефективним прийомом для активізації прихованих почуттів у дітей і дорослих. Цей метод базується на використанні творчості як інструменту для вираження та вивільнення емоцій, які можуть бути прихованими або підсвідомими.

Одним зі способів застосування творчого методу виховання є використання різних видів мистецтва, таких як малювання, ліплення, музика або танці, які можуть допомогти виявити та виразити почуття. Наприклад, малювання або ліплення може допомогти дитині виразити свої емоції та переживання, які вона не може висловити словами. Музика та танці можуть допомогти зняти стрес, покращити настрій та стимулювати рух та емоційне вираження.

Так, використання різних видів мистецтва виховує творчу та емоційну складову особистості. Мистецтво може бути використане як засіб самовираження, допомагаючи дітям виявляти та виражати свої почуття та емоції. Крім того, мистецтво може виховувати сприйняття краси та естетичного смаку, а також розвивати моторику та координацію рухів.

Наприклад, малювання може допомогти дітям виразити свої емоції та думки, а також розвивати їх творчі здібності та уяву. Ліплення може

сприяти розвитку моторики та уваги, а також допомогти дітям виховувати терпіння та концентрацію уваги.

Музика може допомогти дітям відчувати ритм та мелодію, відчувати настрій та емоції, а також розвивати слух та музичний смак. Танці можуть допомогти виховувати рухливість, координацію рухів та виразність.

Застосування мистецтва у вихованні може мати багато позитивних впливів на дитину, зокрема сприяти розвитку творчості, емоційного інтелекту, самовиразності, моторики та координації рухів.

Ще одним способом застосування творчого методу виховання є використання ігор, рольових ігор та театральних постановок, які можуть допомогти відтворити різні ситуації та взаємодії, що можуть викликати емоційну реакцію та сприяти її вираженню.

Так, використання ігор, рольових ігор та театральних постановок може бути ефективним способом застосування творчого методу виховання. Ці методи допомагають дітям вчитися співпрацювати, виражати свої емоції та розвивати творчі здібності.

Ігри можуть бути використані для розвитку різноманітних навичок та якостей, таких як логіка, увага, концентрація, координація рухів та комунікація. Рольові ігри можуть допомогти дітям розвивати соціальні навички та сприяти формуванню особистості. Вони можуть навчити дітей співпрацювати, ділитися, розуміти інші точки зору, розвивати уяву та креативність.

Театральні постановки можуть бути використані як засіб розвитку комунікативних навичок та самовиразності. Ці методи можуть допомогти дітям виразити свої почуття та емоції через рольові ігри та театральні постановки, а також навчити їх ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Застосування ігор, рольових ігор та театральних постановок у вихованні може мати багато позитивних впливів на дитину, зокрема сприяти розвитку соціальних навичок, комунікативної компетентності, творчості та самовиразності.

Важливо пам'ятати, що творчий метод виховання повинен бути застосований з урахуванням індивідуальних особливостей кожної людини. Так, використання творчого методу виховання повинно враховувати індивідуальні особливості кожної людини, такі як їх вік, інтереси, темперамент, рівень розвитку тощо. Це допоможе забезпечити максимальну ефективність виховання та сприятливо позначиться на розвитку дитини.

Наприклад, деякі діти можуть бути більш творчими та емоційними, тоді як інші можуть бути більш логічно спрямованими. Таким чином, використання творчого методу виховання повинно бути різнобічним та адаптованим до індивідуальних потреб кожної дитини.

Важливо також враховувати те, що діти можуть мати різний рівень здібностей та інтересів у різних видів мистецтва, іграх чи театральних постановках. Тому важливо забезпечити дитині можливість вибирати те, що їй дійсно подобається, та створити для неї сприятливе середовище для творчого самовираження.

Отже, використання творчого методу виховання повинно бути індивідуальним та адаптованим до потреб кожної дитини, забезпечуючи їй можливість розвитку з урахуванням її особливостей.

Кожна людина має свої власні способи вираження та виявлення своїх емоцій, тому важливо дозволити кожній людині обрати метод, який є для неї найбільш комфортним та ефективним.

Ключові слова: метод виховання, розвиток, творчість.

Література

Освіта.UA. (2011, січень 7). Методи виховання: поняття, характеристика, основні завдання. Реферат Освіта.UA. <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/13841/>

Шкільне Життя. (2018). Методи і форми виховання. Шкільне життя. <https://www.schoollife.org.ua/metody-i-formy-vyhovannya/amp/>

РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Софія Ялі, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Сьогодні, коли відроджується інтерес до питань художньо-естетичного розвитку особистості, розбудова системи освіти в Україні передбачає відтворення творчого потенціалу народу, підвищення соціальної роботи особистості. Естетичне виховання — важлива складова гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Проблема естетичного виховання добре розкрита в працях А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін. Відчуття навколишньої краси формує і розвиває в дитині її естетичні ідеали, здатність до творчості і до створення мистецтва. Духовний розвиток людини, в тому числі й естетичний, починається з раннього дитинства. Однією з відмінних рис молодшого школяра є здатність емоційно реагувати на навколишній світ. У шкільному закладі діти мають змогу ознайомитися з різними видами творчості, завдяки чому діти вбирають новий досвід. К.Д. Ушинський писав: «У кожній науці більше чи менше присутній естетичний елемент, передачу якого учням повинен мати на увазі наставник» (Роль естетичного виховання..., 2014).

Художня культура є способом духовно-практичного освоєння світу і включає різні види художньо-творчої діяльності. Серед засобів естетичного виховання Антон Семенович Макаренко виділяв красу природи, музику, мистецтво, літературу, театр. Також особливе значення він приділяв фізичному вихованню, що продемонстровано в творі «Педагогічна поема». В організованих формах навчальної діяльності дитина має можливість експериментувати з різноманітними наочними матеріалами, розвивати свої творчі і інтелектуальні здібності (Кутова, 2010).

Методами естетичного виховання є: опора на емоційність змісту, перебування в ньому духовно близького, суттєво важливого, рідного для школяра з метою покращення і розвитку в його моральних почуттів; вплив на почуття школяра шляхом прояву, мовлення, міміки, жестів педагога; залучення школярів до активної навчальної та позакласної діяльності; вплив на почуття школярів душевною обстановкою; вплив на почуття школярів емоційністю стосунків між ними, вчителями, батьками, оточуючими людьми. Естетичне виховання в класі доповнюється ще й позакласними заняттями в різних гуртках: художньому, музичному, хореографічному, літературному, спортивному. Також велике значення має участь дитини в конкурсах та олімпіадах. Естетика і праця – тісно пов'язані поняття. Справжня краса людини розкривається в її праці. Праця, розпочата вдома, може бути продовжена в школі і дає великі можливості для естетичного розвитку школярів, тому вони бачать про красу духовної праці та беруть участь у трудовій діяльності на уроках і в групах продовженого дня. Діяльність спрямована на огляд з естетикою праці та її дослідженнями з метою розвитку естетичних почуттів, культурної естетики та художніх смаків. У початковій школі

діти створюють об'єкти, практична цінність яких насамперед їхньою красою. Домашня праця починається вдома і продовжується в школі. У тих, хто постійно доглядає за собою, своїм одягом, взуттям і домівкою, розвиваються важливі якості — емоційна та естетична чутливість до середовища, в якому вони живуть (Роль естетичного виховання., 2014).

У «Педагогічній поемі» А.С. Макаренка підкреслює: «Найважливіше, що ми звикли цінити в людині — це сила і краса. І те й інше визначається в людині виключно за його відношенням до перспективи... Чим більший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина гарніша і вродливіша. Виховати людину — означає виховати у неї перспективні шляхи, за якими розташується її завтрашня радість» (Макаренко, 1973).

Таким чином, можна зробити висновок, що для підвищення рівня естетичного виховання молодших школярів вирішальне значення має естетичний досвід педагога, який ґрунтується на інтеграції естетичних знань та естетичної діяльності. Для набуття цього досвіду необхідно знайомити дітей з різними видами мистецтва, збагачувати зміст естетичних явищ і розвивати їхні творчі здібності через використання різних форм художньої діяльності. Педагогам необхідно мобілізувати всі можливі і доцільні засоби і методи для естетичного виховання дітей. Продумана система естетичного виховання учнів у кожному класі, групі, школі сприяє збагаченню духовної культури школярів, формуванню високих моральних якостей.

Ключові слова: естетичне виховання, мистецтво, молодший школяр.

Література

- Роль естетичного виховання у розвитку особистості учня. (2014). Освіта.UA. <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/11112/>
- Кутова, О. М. (2010). Зміст та складові технології естетичного виховання А. С. Макаренка. Менеджмент освітніх закладів та управління проектами, (1), 246–251. bit.ly/41YAzC9
- Макаренко, А. С. (1973). Педагогічна поема. Київ: Радянська школа.

НАВЧАННЯ ДЛЯ ВСІХ: РОЗГЛЯД ПОЛІТИКИ ЄС ЩОДО ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Людмила Пуховська, д. пед. наук

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

Мета статті полягає в аналізі політики щодо відкритої освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) та характеристиці її основних типів і вимірів у європейському контексті.

Одним із ключових гравців щодо підтримки і просування відкритої освіти в Європі є Європейська Комісія (ЄК), яка ініціювала за останні двадцять років велику кількість акцій, проектів, досліджень, рекомендацій та інструментів запровадження відкритості та безперервності освіти, її здатності до швидкого реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами і запитамі громадян тощо. Відкриття освіти є важливим пунктом порядку денного європейської політики з багатьох причин. Як зазначається в політичних документах ЄК (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017; COM, 2013; COM 2014; Inamorato Dos Santos A., 2016), по-перше, відкритість освіти може зменшити або усунути перешкоди для навчання (вартість, віддаленість, часові рамки, вимоги до вступу), а також збільшити можливості щодо підвищення кваліфікації або перекваліфікації гнучким способом і майже безвитратно; по-друге, відкрита освіта підтримує модернізацію систем освіти в Європі оскільки вона здійснюється здебільшого за допомогою цифрових технологій; по-третє, відкриття освіти відкриває можливості для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти за рахунок визнання облікованих даних за результатами навчання.

Наукова та експертна спільноти сходяться на тому, що «відкрита освіта» – загальний термін, який об'єднує різні розуміння цього явища. У Європі, і особливо у вищій освіті, відкритість освіти не зводиться виключно до відкритих освітніх ресурсів або наявності у сховищах відкритих доступних досліджень. У політичних документах ЄК фігурує широка концепція відкритої освіти, адже поняття «відкритість» у сучасній відкритій освіті постійно розвивається, набуваючи різних значень у різних контекстах і дискурсах. Традиційний погляд на «відкритість» як відкритий вступ

до навчання, сформувався на основі моделі відкритих університетів наприкінці 60-х років минулого століття. На наступному етапі розвитку ця концепція стала включати відкриту доступність контенту та ресурсів значною мірою завдяки прогресу цифрових технологій, що використовуються з освітньою метою. Положення та ідеї відкритої освіти наблизились до сучасного тлумачення цього феномена в Декларації про відкриту освіту у Кейптауні, в якому особливо наголошується на використанні відкритих технологій, що сприяють гнучкості навчання, відкритому обміну методами викладання, а також новим підходами до оцінювання, акредитації та спільного навчання (Care Town, 2018).

Для країн ЄС знаковими стали обґрунтування та запровадження рекомендацій щодо «вимірів відкритої освіти» (*dimensions of open education*). Термін «виміри» було обрано для позначення «аспектів або особливостей ситуації», яка завжди складається з різноманітних способів практичного застосування в різних навчальних закладах, а також із різних варіантів дій і їх взаємодії у певній сфері, формуючи у такий спосіб практику відкритої освіти. Запропоновано вважати головними доменами або наскрізними вимірами відкритої освіти в різних інституційних контекстах: 1) доступ; 2) зміст; 3) педагогіку; 4) визнання результатів навчання; 5) співпрацю; 6) дослідження. Відповідаючи на питання «що?», ці параметри втілюють найпоширеніші практики і уявлення про відкриту освіту, зокрема, у вищих навчальних закладах. Наскрізні виміри забезпечують основу для реалізації так званих «основних вимірів відкритої освіти», що відповідають на питання «як?», тобто, як зробити освітні практики відкритими. Такими вимірами є: 1) лідерство; 2) стратегія; 3) якість; 4) технологія. Разом вони різними способами формують практику відкритої освіти в закладах вищої освіти (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017).

Відзначимо, що кожний вимір отримав обґрунтування і змістове наповнення. Наприклад, наскрізний вимір із педагогіки (відкриття педагогічних практик) означає використання технологій для розширення педагогічних підходів, збільшення прозорості, видимості та доступності для спільного використання спектру накопичених практик викладання і навчання. При цьому відкриття педагогічних практик означає розробку дизайну навчання та оцінювання результатів навчання шляхом розширення участі і співпраці між усіма залученими, зокрема, збільшення залучення і співпраці з студентами (студентоцентризований підхід) тощо.

За результатами проведених досліджень в рамках різних проектів (OpenEdu, OpenCases, OpenCred, OpenSurvey та MOOCknowledge), в середині минулого десятиліття вчені та експерти доходять висновку, що політичний пріоритет відкритості освіти в Європі поки що малою мірою реалізується в практиці діяльності вищих навчальних закладів в країнах-членах. Причини такого стану проблеми є різні. Передусім, а) немає консенсусу щодо відкритості освіти, мало спільних основ, на яких можна будувати співпрацю; б) відкритість освіти часто розглядається лише як пропозиція відкритих електронних ресурсів і масових відкритих он-лайн курсів, або відкриття даних досліджень, що не є частиною загальної освітньої стратегії закладу, узгодженої з його місією; в) загальне визнання цінності відкритої освіти супроводжується відсутністю ясності щодо її масштабів і можливих практик тощо.

Обґрунтовані рекомендації націлили заклади вищої освіти в країнах ЄС на розробку цілісної стратегії розвитку відкритої освіти, яка охоплює 10 вимірів і є частиною загальної інституційної стратегією розвитку. На часі перегляд перегляд практичної діяльності закладів вищої освіти на всіх рівнях: місії, організаційних структур управління, а також ролі навчальних закладів у суспільному житті, в європейському і світовому освітньо-наукових просторах в цілому.

З метою просування відкритої освіти в країнах ЄС Європейська Комісія реалізувала чергову ініціативу – підтримала загальноєвропейський дослідницький проект «Політика у сфері відкритої освіти: дослідження 28 країн-членів (OpenEduPolicies), який здійснив перший в історії ЄС огляд поточного стану політики, пов'язаної з відкритою освітою, у 28 державах-членах (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017). Важливо відзначити, що в Австрії, Болгарії, Данії, Фінляндії, Угорщині, Латвії, Люксембурзі, Мальті, Португалії та Швеції в результаті дослідження не виявлено спеціальної політики, спрямованої на відкритість освіти. За результатами аналізу (за 10 вимірами) всіх секторів систем освіти (школи, професійної освіти, вищої освіти та освіти дорослих) було визначено чотири типи сучасної політики щодо відкритої освіти в країнах ЄС:

- політика, що зосереджується на відкритості освіти через сприяння відкритим освітнім ресурсам і відкритим освітнім практикам (Великобританія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.);

- політика, що стосується загальних ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) для навчання з певним компонентом відкритої освіти (Ірландія, Італія, Литва, Польща та ін.);
- комплексна стратегічна освітня політика з певним компонентом відкритої освіти (Хорватія, Чехія, Естонія та ін.);
- політика запровадження відкритого управління з компонентом відкритої освіти (Греція, Румунія, Словаччина та ін.).

Порівняльний аналіз даних щодо реалізації політики у сфері відкритої освіти в країнах ЄС показав, що більшість ініціатив (стратегій, програм) є надто новими, щоб здійснити відчутний вплив на запровадження змін в освіту і навчання. Проте деякі країни, наприклад, Німеччина, вже мали напрацьований раніше позитивний досвід відкритих університетів, створення і запровадження великих обсягів освітніх електронних ресурсів тощо. Завдяки нещодавнім інвестиціям у цифрову освіту ця країна ймовірно стане лідером у ЄС.

Огляд сучасного стану відкритої освіти в Україні з орієнтацією на критерії загальноєвропейського дослідницького проекту «Політика у сфері відкритої освіти: дослідження 28 країн-членів (OpenEduPolicies)» приводить нас до висновку, що основні риси політики щодо інформатизації освіти в нашій країні співвідносяться певною мірою з другим та четвертим типами політик щодо відкритої освіти в країнах ЄС. З початку широкомасштабного вторгнення російських військ на територію України саме відкритий доступ до освітнього процесу уможливив безперервність навчання в закладах освіти різного типу.

Вчені вважають, що подальший розвиток відкритої освіти потребує втілення ідеї відкритого ліцензування освітніх матеріалів та розроблення і прийняття державної політики щодо впровадження і стандартизації відкритих освітніх ресурсів, спрямованої на розроблення, використання і вимірювання їх впливу на якість освіти у різних секторах системи вітчизняної освіти. За оцінками вчених Інституту цифровізації НАПН України потребують подальшого поглибленого дослідження комп'ютерно-технологічні платформи відкритої освіти інформаційного і знанневого суспільства, когнітивні основи змістово-технологічної побудови електронних освітніх ресурсів, освітньо-наукові застосування Інтернету людей (IoP), Інтернету речей (IoT), Інтернету всього (IoE), інформаційна безпека і захист даних в науково-освітніх інформаційних системах. Актуальними залишаються

оновлення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на всіх рівнях освіти, наукометрична аналітика публікаційної ефективності вчених у відкритих науково-освітніх інформаційних системах, електронні репозитарії, бібліотеки та соціально-когнітивні мережі тощо (В. Биков, 2022). В цілому окреслені перспективи науково-практичного розвитку цифровізації освіти в Україні потребують цілісної сучасної політики щодо відкритої освіти, яка б включала: посилення фінансування; стимулювання співпраці та обміну досвідом; підтримку професійного розвитку педагогів; забезпечення доступності і рівноправності для всіх категорій населення; впровадження стандартизованих підходів для підвищення якості та універсальності відкритих освітніх ресурсів; залучення стейкхолдерів; систематичний моніторинг і оцінку реалізації політики; міжнародне співробітництво у галузі відкритої освіти.

Ключові слова: відкрита освіта, політики ЄС, цифровізація освіти.

Література:

- Andreia Inamorato dos Santos & Fabio Nascimbeni & Paul Bacsich & Javiera Atenas & Stefania Aceto & Daniel Burgos & Yves Punie (2017). "Policy Approaches to Open Education Case Studies from 28 EU Member States (OpenEdu Policies)," JRC Research Reports JRC107713, Joint Research Centre (Seville site). Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107713.html>
- Cape Town Open Education Declaration (2018). Unlocking the promise of open educational resources. Retrieved from <https://is.gd/XVaHnI>
- COM (2013). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654>
- COM (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions On a renewed EU agenda for higher education. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&rid=4>
- Inamorato Dos Santos A, Punie Y and Castaño Muñoz J. Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. EUR27938. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; 2016. JRC101436.

Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101436>

Биков, В. Ю. (2022). Про наукову і науково-організаційна діяльність Інституту цифровізації освіти НАПН України за 2018–2022 рр. та перспективи його розвитку: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 16 червня 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4143>

WORK-BASED LEARNING AND DUAL TRAINING FOR REBUILDING UKRAINE

Snizhana Leu-Severynenko, PhD

Senior Workforce Development Manager
USAID Economic Resilience Activity|FHI360
Kyiv, Ukraine

Before the war started, the key priorities of work-based learning (WBL) and dual training were to ensure the addressing skills mismatch, design and offer industry-relevant training, enhanced productivity and innovation, create and develop industry-university partnerships, reduced unemployment and poverty, support the development of entrepreneurship and enhance the economic growth. After the war, the priorities changed. Currently, WBL and dual training are particularly important for the economic resilience of Ukraine to overcome the consequences of war e.g. to support the rebuilding workforce and skills, address economic disruptions, promote local development and stability, foster social integration and reconciliation, build resilient communities, and enhance economic competitiveness.

The researchers of Ukraine have already studied the key characteristics of WBL activities and their main forms (e.g. work experience, traineeship, work-shadowing, mentoring, apprenticeship, cooperative learning, partnership-based learning, internship or work placement), and WBL opportunities in terms of dual education elements implementing (Kulalaieva at al. 2019). It is well known that WBL and dual learning have a lot in common and are often confused, but their key aspects have different characteristics and effectiveness in terms of functions, elements, stages of implementation (see Table 1), and the participants of the training process. After the comparison of key goals and activities of a work-based learner (an apprentice) and a

student in a dual program of study, it is seen that the key difference refers to the educational context, training structure, and duration. The work-based learner (an apprentice) is an individual who learns on the job, while the student in a dual program of study follows an educational program that combines classroom instruction with practical learning in the workplace. The apprentice primarily focuses on practical experience, while the student follows a structured program with a balanced integration of theory and practice. The analysis of WBL and dual training characteristics and effectiveness is based on the study of key aspects of functions, elements, and implementation stages and is presented in the table below (Bertelsmann Stiftung, 2013; ETF, 2018).

The comparison of work-based learning and dual training

	Work-Based Learning (WBL)	Dual Training
Key Features		
Training Approach	Integrates classroom instruction with on-the-job training	Combines theoretical classroom education with practical workplace training
Learning Environment	Occurs in a real-world work setting, such as a company or organization	Typically takes place in a workplace environment, providing hands-on experience
Curriculum	Emphasizes the application of theoretical knowledge in practical work scenarios	Combines theoretical coursework with practical skills development
Instructor Role	Trainers and mentors serve as facilitators, coordinating between educational institutions and employers.	Trainers and mentors play a crucial role in delivering both theoretical and practical training components.
Employer Involvement	Employers actively participate in the learning process. They mentor and supervise apprentices	Employers are directly involved in providing training, mentoring, and monitoring the progress of students
Duration	Variable durations. There are short-term internships, long-term apprenticeships or cooperative education programs	Typically follows a structured program with clear time frames and duration, combining classroom and workplace training

Certification	Industry-recognized certifications or credentials upon completion	A recognized vocational qualification or certification
Skills Development	Focuses on the development of both technical and soft skills required for the specific industry or occupation	Aims to develop a comprehensive set of skills, including technical competencies and workplace-specific abilities
Career Pathways	Provides a pathway to employment by enhancing apprentices' employability and job-specific skills	Often but not obviously leads to direct employment opportunities within the company or industry sector
Industry Relevance	Aligns closely with industry needs and requirements, preparing apprentices for real-world job demands	Meet the specific needs of industries and the program results of studying via possessing relevant skills and knowledge
Key Elements		
Collaboration	Collaboration between educational institutions, employers, and apprentices to design and implement WBL experiences	Collaboration between educational institutions, employers, and students to develop and deliver dual training programs
Curriculum Integration	Integration of classroom learning with practical work experiences to enhance skills and knowledge application	Integration of theoretical coursework with hands-on training to bridge the gap between theory and practice
Mentorship	Mentorship and guidance from industry professionals to support apprentices in their work-based experiences	Mentorship from experienced professionals in the workplace to guide students' practical training and skill development
Worksite Supervision	Employers supervise and monitor apprentices' workplace performance to ensure skill acquisition and development	Both educational institutions and employers ensure the ongoing supervision and monitoring of students' performance and progress

Learning Outcomes	Achievement of specific learning outcomes related to both technical skills and broader employability skills	Attainment of predefined learning outcomes encompassing technical competencies and workplace-specific skills
Assessment	Evaluation of apprentices' performance through a combination of workplace assessments, projects, and exams	Assessment of students' theoretical knowledge and practical skills through exams, workplace evaluations, and test/exam
Industry Connection	Strong connections with industry partners to ensure relevance and alignment with current industry practices and needs	Close collaboration with industry stakeholders to ensure training programs reflect industry standards and requirements
Career Guidance	Provision of career guidance and support, including help with job placement and transition into the workforce	Assistance with career guidance, job placement, and transition into employment within the specific industry or company
Continuous Improvement	Continuous evaluation and improvement of WBL learning programs based on feedback from all stakeholders	Regular evaluation and improvement of dual training programs based on feedback from employers, educational institutions, and students
Key Steps		
Needs Assessment	Identify industry needs and determine skills requirements	Assess industry needs and identify skills gaps
Program Design	Develop a curriculum that integrates classroom and workplace learning	Design a program that combines theoretical coursework and practical training
Industry Collaboration	Establish partnerships with employers for work placement opportunities	Collaborate closely with industry partners to secure workplace training opportunities

Learner Selection	Select learners based on eligibility criteria and academic qualifications	Identify eligible candidates based on academic and vocational requirements
Placement Arrangements	Arrange work placements or internships for apprentices	Organize workplace training positions for selected students
Orientation and Training	Provide orientation to apprentices and prepare them for the work-based experience	Conduct orientation (career guidance) programs and provide training to learners before they begin workplace training
Work-Based Experience	Engage learners apprentices in practical work activities to apply theoretical knowledge	Enable students to work in real-world settings and gain hands-on experience
Mentorship and Supervision	Mentors provide guidance and support to apprentices during their work-based experience	Workplace supervisors mentor and monitor students' progress
Assessment and Evaluation	Evaluate apprentices' performance through workplace assessments, projects, and feedback	Assess students' theoretical knowledge and practical skills through exams, workplace evaluations, and ongoing feedback
Certification / Credentialing	Award industry-recognized certifications or credentials upon successful completion	Provide vocational qualifications or certifications upon successful completion
Career Transition Support	Offer apprentices career guidance, job placement assistance, and support for transitioning into the workforce	Provide students with guidance on career pathways and assist with job placement within the specific industry or company
Program Evaluation	Assess the effectiveness of the work-based learning program and make necessary improvements	Regularly evaluate and enhance the dual training program based on feedback from all stakeholders

In conclusion, WBL and dual training contribute to the development of a skilled workforce and a strong economy that can withstand challenges and

seize opportunities. Both types of training are crucial for Ukraine's economic resilience in overcoming the consequences of the war, as they contribute to the recovery and long-term prosperity of war-affected regions. In Ukraine, they will strengthen the practice-based component of the training process to foster the development of education-business partnerships and provide students with better education and work prospects (VOXEU/CEPR, 2023)

Key words: dual training, rebuilding Ukraine, war consequences, work-based learning

References:

- Bertelsmann Stiftung (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Retrieved from https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf
- ETF (2018). Work-based learning. A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries. Retrieved from https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-09/Work-based%20learning_Handbook.pdf
- Kulalaieva, N, S Leu (2019). Work-based learning involving the dual education elements. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/WBL_involving_dual_education_en.pdf
- VOXEU/CEPR (2023). Rebuilding education for a smarter and stronger Ukraine. Retrieved from <https://cepr.org/voxeu/columns/rebuilding-education-smarter-and-stronger-ukraine>

Наукове видання

VII МІЖНАРОДНА
НАУКОВА КОНФЕРЕНЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2023:
ГОРИЗОНТИ ІННОВАЦІЙ**

25 травня 2023 року, м. Київ

Збірник матеріалів

За заг. ред. О.І. Локшиної

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К.Ю.

Підписано до друку 30.06.2023 р. Формат 60x84 1/16

Гарнітура PT Sans. Друк офсетний. Папір офсетний

Ум. друк. арк. 18,71

Наклад 300 пр.

Видавництво «Крок»

Свідоцтво ДК No.3538 від 30.07.2009 року

info@krokbooks.com

KrokBooks.com